

Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 11

Edição N. 27

Ano 2021

Dossiê: Pibid e RP na formação de professores de Letras

Organização: Ana Karina de O. Nascimento, Livia Fortes,
Luciana Ferrari e Sérgio Ifa

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA
2021 / 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dossiê: Pibid e RP na formação de professores de Letras

Organização: Ana Karina de O. Nascimento, Lívia Fortes,
Luciana Ferrari e Sérgio Ifa

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 11, n. 27 (2021)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Quadrimestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: < <http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-280

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico quadrimestral.

Reitoria

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Jr.

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Correa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Sub-chefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan.

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Coordenador Adjunto: Lillian Yacovenco

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Elaine Cristina Borges Souza

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Mattedi Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UNIFESP)

Anna Olga Prudente (PUC-RIO)

Adriana Baptista (UFRJ)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Daniel Ferraz (USP)
Davi Borges Albuquerque (UNB)
Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)
Edenize Ponzo Peres (UFES)
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)
Elena Godoy (UFPR)
Fernanda Mussalim (UFU)
Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)
Isadora Machado (UFBA)
Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)
José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)
Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)
Júlio Araújo (UFC)
Junia Mattos Zaidan (UFES)
Juscelino Pernambuco, (UNESP/UNIFRAN)
Karylleila Santos Andrade (UFT)
Kyria Finardi (UFES)
Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)
Lillian V. F. DePaula (UFES)
Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)
Luciano Vidon (UFES)
Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)
Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)
Maria Cristina Giorgi (CEFET- RJ)
Maria da Penha Pereira Lins (UFES)
Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)
Maria Luiza Braga (UFRJ)
Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR)
Marina Célia Mendonça (UNESP)
Marta Scherre (UNB/UFES)
Mayara Oliveira Nogueira (PUC-RIO)
Mayelli Caldas de Castro (IFES)
Michele Freire Schiffler (UFES)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES)

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE)

Patrick de Rezende Ribeiro (PUC-RIO)

Roberto Perobelli Oliveira (UFES)

Renata Martins Amaral (PUC-RIO)

Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Souza Júnior (UFES)

Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP)

Tatiany Pertel Sabaini Dalben (UESC)

Vanda Elias (PUC-SP)

A revista está indexada em:

LATINDEX, Diadorim, JOURNALSEEKER,
SEER, SUMÁRIOS.ORG, Journals4free, SHERPA/RoMEO, Google
Scholar, LIVRE, WorldCat.org, EZB-Elektronische
Zeitschriftenbibliothek, WZB, ERIHplus, CIRC, CCG / IBT - UNAM, Vêrsila-Biblioteca
Digital, REDIB, SEER, ZDB, JURN, DOAJ, Periódicos.Capes, The Linguist
List, BASE, I2OR, Europub, MLA - Modern Language Association

SUMÁRIO

PALAVRAS DOS EDITORES GUILHERME BRAMBILA E PATRICK REZENDE	9
APRESENTAÇÃO ANA KARINA NASCIMENTO, LÍVIA FORTES, LUCIANA FERRARI E SÉRGIO IFA	10-15
ENTREVISTA ESCUTANDO OS ESPECIALISTAS: ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ANA KARINA NASCIMENTO, LÍVIA FORTES, LUCIANA FERRARI E SÉRGIO IFA, ANA CECÍLIA NASCIMENTO E SANTOS, JORDANA GOMES, WHÉBER KAIZER DE FREITAS	16-24
AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID - LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM PANORAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS GABRIELY ROSA CAETANO, ALÍCIA DURÃES DE FARIA, ARIANNY CRISTINA CHAVES LACERDA E GABRIELA DA SILVA PIRES	25- 39
PIBID INGLÊS UFES: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E CONFLITO EPISTEMOLÓGICO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA LUCIANA FERRARI E LÍVIA FORTES	40-57
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA DANILLO DA SILVA FEITOSA, FLÁVIA COLEN MENICONI, SÉRGIO IFA E JADE NEVES DE MOURA ARAÚJO	58-77
TV PIBID E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID LETRAS-PORTUGUÊS LEILA TESCH, JACIARA VECHE E JOÃO PAULO DA SILVA	78-98
PIBID INGLÊS EM AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE GAMIFICAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA	99-111

MYLENA DE ANDRADE MOTA, THIAGO DE MELO CARDOSO SANTOS E ANA KARINA DE OLIVEIRA NASCIMENTO	
TRABALHO COM NOTÍCIAS E FAKE NEWS NA SALA DE AULA ANA CAROLINA ROCHA, ANA LUÍSA DUARTE GONÇALVES E DANIELVELIN RENATA MARQUES PEREIRA	112-131
SABERES DOCENTES E O AGIR PROFESSORAL DE UM PROFESSOR-RESIDENTE NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ROSIVALDO GOMES E EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN	132-148
LETRAMENTO CRÍTICO, REPRESENTATIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PIBID BARBARA CABRAL FERREIRA, FRANCIELI FREUDENBERGER MARTINY E LAURA GABRIELLY DOS SANTOS BENTO	149 - 168
(TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE NA VOZ DOS PIBIDERS TÂNIA REGINA DE SOUZA ROMERO E JOSILENE CARVALHO PEREIRA	169- 187
MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA E O PIBID LETRAS- INGLÊS DA UFES STEFANY PINTO ROGÉRIO	188- 206
CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA MILIANE MOREIRA CARDOSO VIEIRA E ANA MARIA SOUSA ARAÚJO	207- 230
CURADORIA LITERÁRIA NO PIBID DE PORTUGUÊS DA UFRJ E COLÉGIO PEDRO II MARCOS SCHEFFEL E YANDARA VIRGINIA RIBEIRO COSTA MOREIRA	231-248
PIBID/ESPANHOL: A LEITURA LITERÁRIA, A CRIATIVIDADE E O ENSINO DE ELEC CLAUDIA PAULINO DE LANIS PATRICIO E TATIANA MARTA DE LIMA MARIANELLI	249-266
<u>POLÍTICA EDITORIAL</u>	267-272

Palavra dos Editores

É com grande satisfação que anunciamos a publicação de mais um volume temático da Revista *PERcursos Linguísticos*, reafirmando, assim, o compromisso do periódico em tornar visível a ampla variedade de investigações possíveis dentro do complexo fenômeno da linguagem. No presente volume, apresentamos uma coleção de importantes artigos organizados por Ana Karina Nascimento, Lívia Fortes, Luciana Ferrari e Sérgio Ifa.

Os trabalhos selecionados compõem o dossiê “Pibid e RP na formação de professores em Letras”, uma iniciativa de divulgação de estudos teóricos, teórico-metodológicos ou prático-reflexivos focados em práticas e reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (RP) em Letras.

De tal modo, investigadores de diversas universidades e sobre diferentes perspectivas contribuíram para ampliar as discussões sobre o contexto do Pibid e da RP e sua interface com o curso de Letras e a formação do professor de língua. Esperamos, de tal modo, que o presente dossiê seja uma referência para os interessados no escopo mencionado. Aproveitamos e agradecemos aos autores pela generosidade em compartilhar os trabalhos e aos organizadores pela disposição, parceria e contribuição. Desejamos uma excelente leitura a todos!

Vitória, Espírito Santo, abril de 2021.

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

Editores

APRESENTAÇÃO

Ana Karina de O. Nascimento
Lívia Fortes
Luciana Ferrari
Sérgio Ifa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem sua criação datada de 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38 do Ministério da Educação (MEC). Com alterações que foram ocorrendo ao longo dos anos, mas mantendo seu foco na formação inicial e continuada de professores, o Pibid tem se materializado, desde 2008, em diversas instituições brasileiras de ensino superior.

O Programa Residência Pedagógica (RP), por sua vez, é instituído anos mais tarde, em 2018, por meio da portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Com a criação do RP, o Pibid é substancialmente reformulado e passa a focar em licenciandos matriculados nas primeiras etapas da licenciatura, ao passo que o RP se compromete a atender a formação inicial de estudantes nas etapas finais do curso de licenciatura.

Unidos pela lógica da formação docente, Pibid e RP são inegavelmente relevantes para a formação de professores no contexto brasileiro, no caso específico desse dossiê, professores da área de Letras. Diante dessa importância, acreditamos que organizar um dossiê sobre experiências vividas nesses dois programas seria uma tarefa relevante, além de necessária. Assim, esse dossiê reúne 13 artigos escritos por pesquisadores, coordenadores de área, supervisores/preceptores e graduandos envolvidos nesses programas. Além disso, o dossiê conta com uma sessão de entrevista na qual temos o prazer de dar destaque às vozes de professores da educação básica participantes dos programas em três contextos diferentes: Espírito Santo, Alagoas e Sergipe.

Na primeira seção, denominada Entrevista, apresentamos as vozes de duas professoras, Jordana Gomes Barros (supervisora do Pibid - Ufal) e Ana Cecília Nascimento e Santos (supervisora do Pibid - UFS), e um professor, Whéber Kaizer (supervisor do Pibid - Ufes), todos da educação básica, contando-nos um pouco acerca de suas experiências no programa. Abordam os impactos

e desafios enfrentados, os caminhos que visualizam para o aperfeiçoamento dos programas, bem como de que maneira enxergam como a tradicional dicotomia teoria e prática poderia representar (ou não) a relação entre a Universidade e a escola básica, ou, mais ainda, como a mesma pode ser desconstruída ou ao menos desestabilizada por meio dos programas em voga.

Já na seção artigos, reunimos 13 trabalhos relacionados ao Pibid e RP da área de Letras. O primeiro, intitulado *As contribuições do Pibid - língua portuguesa para a formação da identidade docente: um panorama das atividades realizadas*, Gabriely Rosa Caetano, Alícia Durães de Faria, Arianny Cristina Chaves Lacerda e Gabriela da Silva Pires (bolsistas Pibid e coordenadora de área, respectivamente), apresentam um conjunto de atividades realizadas em um Colégio de Aplicação da Zona da Mata Mineira, participante do Pibid, e refletem acerca dos aprendizados resultantes das práticas realizadas. Estas envolvem a literatura (poesias), o gênero textual crônica e o rodízio entre turmas. Por meio do artigo, as autoras compartilham as ações realizadas argumentando acerca do quanto o trabalho contribuiu para a formação de suas identidades docentes.

No segundo trabalho, as autoras, Luciana Ferrari e Lívia Fortes, professoras do curso de Letras- Inglês da Ufes e coordenadoras do Pibid Inglês na mesma instituição, em seu artigo *Pibid Inglês Ufes: constituição identitária e conflito epistemológico entre a universidade e a escola pública* discorrem sobre a relevância das experiências formativas evidenciadas no programa nos âmbitos da formação inicial e continuada, alegando sua importância na constituição identitária e profissional dos graduandos, dos supervisores (docentes das escolas), bem como das coordenadoras (docentes da Universidade). Entretanto, como qualquer processo subjetivo, formador, e potencialmente emancipador, a experiência educativa por elas narrada é também compreendida como arena de conflitos e resistência, especialmente em se tratando de conflitos epistemológicos e da influência dos mesmos na constituição identitária dos bolsistas graduandos, aliados, por sua vez, à dificuldade de ruptura com modelos tradicionais e práticas concebidas à sombra da Modernidade.

Em seguida, o artigo *Residência Pedagógica e formação de professores em Alagoas: vivências e reflexões sobre o ensino de língua espanhola* de Danillo da Silva Feitosa, Flávia Colen Meniconi, Sérgio Ifa e Jade Neves de Moura Araújo apresenta reflexões sobre a experiência de diferentes atores envolvidos com o Programa Residência Pedagógica de língua espanhola da

Ufal. A análise das entrevistas com as professoras e relatos dos bolsistas revelou a necessidade e a importância da formação de professores a partir das vivências cotidianas para a promoção da construção de conhecimentos respaldados na criticidade, reflexão e transformação da prática pedagógica.

No artigo intitulado *TV Pibid e variação linguística: uma experiência do Pibid Letras-Português*, os autores Leila Tesch, Jaciara Veche e João Paulo da Silva, coordenadora e bolsistas do Pibid Letras-Português respectivamente, apresentam uma proposta de trabalho pedagógico no ensino médio baseada nas teorias de variação linguística, impulsionando uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística associada a questões sociais, culturais e econômicas, questões essas que constituem o falar de cada um de nós.

Já em *Pibid Inglês em ação: uma experiência de gamificação em uma escola pública*, Mylena de Andrade Mota, Thiago de Melo Cardoso Santos e Ana Karina de Oliveira Nascimento (ex-bolsistas do Pibid e coordenadora de área, respectivamente) relatam uma experiência do Pibid Inglês envolvendo gamificação, resultante de um processo de levantamento de dados junto aos discentes da escola estadual Jackson de Figueiredo, em Aracaju, Sergipe. Com base nos dados levantados e analisados, os bolsistas, juntamente com o supervisor da escola e a coordenadora de área elaboram uma proposta didática como foco na gamificação que toma a forma de gincana, a qual é descrita e discutida ao longo do artigo.

Os autores Ana Carolina Rocha, Ana Luísa Duarte Gonçalves e Daniervelin Renata Marques Pereira, em seu artigo *Trabalho com notícias e fake news na sala de aula*, também analisam uma proposta didática com foco na leitura crítica de notícias baseada nas teorias do letramento crítico e gêneros discursivos. O tema proposto fora o impacto social decorrente da propagação de fake news, tema bastante contemporâneo e importante no momento político atual no país, contribuindo para a formação de jovens críticos e agentes na vida social.

No sétimo trabalho, intitulado *Saberes docentes e o agir professoral de um professor-residente na construção de materiais didáticos no programa Residência Pedagógica*, Rosivaldo Gomes e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, analisam o agir profissional de um bolsista do programa Residência Pedagógica em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Amapá. A análise

revela traços significativos de mobilização de saberes em relação ao planejamento e à construção de material didático para uso futuro em sala de aula.

Barbara Cabral Ferreira, Francieli Freudenberger Martiny e Laura Gabrielly dos Santos Bento (coordenadoras de área do Pibid e bolsista do Pibid do edital 2018, respectivamente) assinam o artigo intitulado *Letramento crítico, representatividade e ensino de língua inglesa no Pibid*. No texto, as autoras apresentam uma reflexão, embasada no letramento crítico, acerca de uma aula de inglês, parte das atividades do Pibid, ministrada para o oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de João Pessoa, na Paraíba. A aula teve como temática a representatividade da mulher negra na sociedade. A partir da descrição das etapas da aula, as autoras concluem que as práticas docentes permitiram que os discentes refletissem sobre diferentes realidades contribuindo para uma formação cidadã.

Essa edição conta ainda com o artigo *(Trans)Formações na identidade docente na voz dos pibiders*, no qual as autoras Tânia Regina de Souza Romero e Josilene Carvalho Pereira, ambas da Universidade Federal de Lavras (MG), apresentam uma análise qualitativa de narrativas de licenciandos em Letras pautadas pelas ações dos mesmos junto ao Pibid. Ademais, o artigo apresenta rica discussão sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, elaborações recentes sobre a formação de professores de línguas, tratando ainda do papel das narrativas em processos formativos, bem como de questões referentes às identidades do docente de línguas. Os resultados dessa pesquisa confirmam, mais uma vez, o potencial do Programa para promover transformações identitárias pela ressignificação da identidade docente dos futuros professores de inglês, o que, por sua vez, pode encaminhar mudanças qualitativas na prática de ensino-aprendizagem da escola pública.

Stefany Pinto Rogério, graduada em Letras-Inglês e ex-bolsista do Pibid Inglês Ufes, discute em seu artigo, *Multiletramentos na escola e o Pibid Letras-Inglês da Ufes*, originado de sua pesquisa de Iniciação Científica (PRPPG – Ufes edital 2019-2020), como a graduação de Licenciatura em Inglês pode melhorar com a experiência do Pibid, reiterando a importância do programa para a formação docente, e, conseqüentemente, para o benefício da sociedade pela possibilidade de desconstrução do que se reconhece hoje como o "discurso do fracasso" do ensino de inglês na escola pública. A autora também analisa a construção da identidade do professor de Inglês em pré-serviço e a presença dos multiletramentos nas práticas realizadas

naquele contexto. Os resultados obtidos, e aqui apresentados, apontam para a potência subjetificadora do Pibid na formação dos licenciandos de Letras-Inglês da Ufes.

Em *Contribuições da escrita reflexiva para a formação docente no contexto da residência pedagógica de língua inglesa*, as autoras Miliane Moreira Cardoso Vieira e Ana Maria Sousa Araújo (coordenadora de área do Pibid e bolsista do Pibid durante o edital 2018, respectivamente), apresentam uma análise autorreflexiva dos relatórios produzidos no âmbito do programa residência pedagógica, subprojeto de inglês, da Universidade Federal do Tocantins. No texto, as autoras evidenciam as contribuições da escrita reflexiva desenvolvida durante o programa para a formação docente em língua inglesa.

Curadoria literária no PIBID de Português da UFRJ e Colégio Pedro II é o título do penúltimo artigo deste dossiê em que Marcos Scheffel e Yandara Virginia Ribeiro Costa Moreira, coordenador e supervisora do Pibid de Português e Literatura entre 2018 e 2020, discutem a importância da curadoria literária na formação de professores, problematizando as várias questões que envolvem a escolha de obras literárias, tais como, interesse dos alunos, o currículo escolar, as recomendações dos documentos oficiais, além da qualidade literária e estética da obra. Os autores enfatizam o poder da escolha e que, portanto, esta deve ser responsável, almejando contribuir para a formação da identidade leitora dos alunos e trazer possibilidades de fala e de escrita significativas para a sala de aula.

Finalizando esta edição, no artigo *Pibid/Espanhol: A leitura literária, a criatividade e o ensino de ELEC*, Cláudia Paulino de Lanis Patricio e Tatiana Marta de Lima Marianelli promovem a reflexão sobre o ensino lúdico e contextualizado das literaturas em língua espanhola na educação infantil. Os resultados apontam para um ensino significativo porque houve a familiarização com a cultura do outro e da sua própria, bem como o desenvolvimento tanto da criatividade como da imaginação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)**. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa Residência Pedagógica (RP)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Escutando os especialistas: entrevista com professores da educação básica

Ana Cecília Nascimento e Santos¹

Ana Karina de O. Nascimento²

Jordana Gomes Barros³

Lívia Fortes⁴

Luciana Ferrari⁵

Sérgio Ifa⁶

Whéber Kaizer de Freitas⁷

No início da organização deste dossiê temático, pensamos em realizar uma entrevista com pesquisadores especialistas em formação de professores, já que estamos tratando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Residência Pedagógica (RP) cujos objetivos são a formação de professores inicial e continuada, considerando, respectivamente, os estudantes da graduação em Letras e os professores da educação básica e das universidades. Entretanto, em conversa entre os organizadores, sentíamos a necessidade de escutar os especialistas que atuam diariamente no ‘chão da escola’ e que, por muitas vezes, têm suas vozes silenciadas nos debates sobre a educação básica.

Diante disso, convidamos três professores da rede pública de ensino básico que já atuaram ou ainda atuam nos Programas sobre os quais se debruça este dossiê, de três diferentes estados brasileiros: Sergipe, Alagoas e Espírito Santo. Assim optamos por conhecer melhor três diferentes contextos na perspectiva de professores atuantes no Pibid e RP, com quem compartilhamos a autoria dessa sessão de entrevista. São eles: Ana Cecília Nascimento e Santos, professora supervisora do Pibid - Inglês da Universidade Federal de Sergipe desde 2018; Jordana Gomes Barros, professora preceptora do Pibid da Universidade Federal de

¹ Professora da rede pública de educação básica do estado de Sergipe. Supervisora do Pibid desde o edital 2018. E-mail: anaceciliase@gmail.com

² Professora do Colegiado de Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: akcoliveira@academico.ufs.br.

³ Professora da rede pública da educação básica do estado de Alagoas. Email: jordanabarros1@hotmail.com.

⁴ Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e subcoordenadora do Pibid Inglês desde 2018. E-mail: lifortes34@gmail.com.

⁵ Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora do Pibid Inglês desde 2018. E-mail: luferrarioliveira2019@gmail.com.

⁶ Professor do curso de Licenciatura Letras Inglês e do programa de pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: sergio@fale.ufal.br.

⁷ Professor da rede pública de educação básica do estado do Espírito Santo e supervisor do Pibid-Inglês Ufes desde 2018. E-mail: wheberkaizer@gmail.com.

Alagoas na edição 2018 e Whéber Kaizer de Freitas, professor supervisor do Pibid - Inglês - Universidade Federal do Espírito Santo, editais 2018 e 2020.

Na entrevista abaixo, o leitor poderá desfrutar de reflexões acerca dos papéis da universidade e da escola na formação de professores e das contribuições dos programas para o estreitamento da distância entre a academia e a educação básica, além de conhecer os desafios e os impactos dos referidos programas para a construção identitária dos docentes. Nas linhas que seguem, apresentaremos, primeiramente, as considerações da Profa. Ana Cecília, seguidas das respostas da Profa. Jordana, finalizando com as reflexões do Prof. Whéber Kaizer. Que vocês tenham uma ótima leitura!

Entrevista 1

Ana Cecília Nascimento e Santos é graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialista em Linguística Aplicada pela mesma instituição e mestre em Letras também pela UFS. É professora de inglês concursada da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (Seduc) do estado de Sergipe desde 2005. Atualmente exerce suas atividades docentes no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte. Tem sido supervisora do Pibid Inglês (UFS) desde 2018.

E-mail: anaceciliase@gmail.com

Perguntas

1. A Universidade, em termos gerais, é reconhecida por enfatizar a dimensão teórica da formação do professor ao passo que a escola é reconhecida por enfatizar a dimensão prática. Qual a sua visão sobre isso?

Na universidade, enquanto estudantes de Letras, temos contato com as diversas teorias que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Em todas as áreas que se voltam para a educação, como a pedagogia e a psicologia, ou nas áreas específicas das letras como a linguística e a literatura, aprendemos algo que deveremos levar em consideração quando estivermos em sala de aula. A universidade se torna, dessa forma, o espaço para a discussão, para o pensar sobre determinados assuntos, para o conhecimento das práticas que já funcionaram à luz de teóricos que muito contribuíram para o ensino. Dessa forma, as teorias são postas em destaque e, no mais, podem ser exemplificadas a partir da vivência do próprio professor universitário e das

memórias que os estudantes (agora universitários) trazem do que viveram em sala de aula. No ambiente escolar, por outro lado, quando estamos na posição de professor, podemos nos deparar com a realidade que esse espaço nos apresenta. Percebemos como acontece o processo de ensino-aprendizagem diante de turmas heterogêneas, diante de uma carga-horária extensa com a necessidade de cumprir horários de aulas em diferentes turmas, percebemos as reais dificuldades que temos ao precisar utilizar algum recurso tecnológico diferente do quadro e do giz, conseguimos perceber que nem sempre conseguimos ter resultados satisfatórios com uma abordagem específica, sendo necessário pensar em diferentes alternativas para atingir os objetivos. Vamos entendendo que o trabalho com o ser humano requer muita paciência e habilidades interacionais para que haja um efetivo sucesso. Desse modo, compreendo, sim, que a ênfase percebida na universidade é a teoria e na escola é a prática.

2. Como a relação entre teoria e prática se materializa no Pibid e RP? Comente essa questão tendo como base suas experiências em um desses programas.

No Pibid e no RP, essa relação entre teoria e prática vai acontecer de maneira muito natural e proveitosa. Temos, nesses programas, oportunidades ímpares para os estudantes universitários que querem ampliar seus conhecimentos de forma consolidada e dentro da realidade do chão da escola. Ao iniciarem nesses programas, os estudantes universitários poderão aliar os conhecimentos aprendidos nas salas de aula da universidade aos conhecimentos adquiridos nas salas de aula das escolas de ensino básico. É o momento em que teoria e prática se encontram. Acredito que esses estudantes desenvolvem bastante seus sentidos críticos, pois amadurecem muito mais rápido para o entendimento do que seja o dia-a-dia de um professor, conseguindo observar em que pontos a teoria ajuda no desenvolvimento das atividades e em que momentos é preciso utilizar seus conhecimentos de relações-interpessoais para que possam atingir os objetivos almejados no processo de ensino-aprendizagem. Observando a minha realidade, sou supervisora do Pibid de Língua Inglesa desde 2018. Nesse período, acompanhei um grupo de 10 alunos e agora acompanho um grupo de 8 alunos. Posso perceber o quanto esses alunos, que estão nos anos iniciais de seus cursos universitários, conseguem ampliar suas visões sobre o ensino. Percebo os medos sendo enfrentados, a timidez sendo vencida, o contato deles com as turmas sendo iniciado de uma forma mais segura, pois não há a responsabilidade de ser o professor daquela turma, mas há, ao mesmo tempo, a responsabilidade de realizar um trabalho que ajude no processo de ensino-aprendizagem, com base nas teorias que estão sendo

aprendidas na universidade. Assim, entendo o Pibid como um excelente laboratório, porque encontramos esse espaço de praticar o que foi estudado, avaliar os resultados obtidos, pensar sobre como poderia ser melhor e concluir quais abordagens são mais interessantes de serem utilizadas, como lidar com as diferentes situações que uma sala de aula nos reserva, dentre outros aspectos. De fato, um estudante universitário que participa desses programas concluirá seu curso muito mais preparado para ser professor.

3. Após sua participação no programa RP ou Pibid, quais são os impactos que você consegue identificar em você, na escola e nos alunos?

Após a participação nesses programas, sinto que o entusiasmo em ensinar está aumentando em mim. As idas à Universidade, o contato com os pibidianos, as experiências que realizamos juntos, tudo isso renova as energias de uma professora com 15 anos de carreira. O frescor das ideias trazidas pelos jovens futuros professores aliado às discussões vivenciadas no espaço universitário vão contribuindo cada vez mais para a minha formação acadêmica e ajudando na minha prática diária de trabalho. Na minha escola, também senti esse estado de entusiasmo. A presença dos estudantes jovens, com ideias fresquinhas, vontade de fazer, criatividade a todo vapor e uma vivência de mundo que se aproxima mais da dos estudantes, pela diferença menor de idade, fazem com que haja um entusiasmo maior na escola e, conseqüentemente, nos alunos das minhas turmas que gostam de ter esses novos companheiros nas aulas. Todo o processo é bem interessante e traz bons resultados. Percebi turmas bastante apáticas demonstrando grande interesse em participar das atividades. Percebi alunos decidindo por cursar letras na universidade ao terem esse contato com os pibidianos e por se identificarem com tudo o que iam sabendo sobre o curso. Enfim, são muitos impactos positivos que pude perceber ao longo desse processo e sei que muito ainda perceberei daqui para a frente. A organização, planejamento e execução dos projetos também colaboraram para uma melhoria na escola, gerando recursos materiais que acabam otimizando as aulas de inglês, como foi o caso de uma implantação de uma sala de línguas na minha escola e também da compra de materiais escolares diversos que ajudaram na confecção de todas as atividades que precisamos realizar na edição anterior do Pibid.

4. Quais foram os maiores desafios que você encontrou enquanto participante do Pibid e/ou RP?

Como professora da Rede Básica de Ensino, penso que o principal desafio é conciliar o tempo para as diversas atividades que preciso realizar. Então, acaba sendo desafiador acrescentar uma atividade a mais no dia-a-dia já tão corrido de sala de aula. Também é muito desafiador abrir as portas da sua sala de aula para acolher novas pessoas que, mesmo que não diretamente, estarão ali para avaliar suas práticas diárias e tentar aprender um pouco com o que você tem a passar. Muitas vezes, acabam por enxergar algum erro ou alguma falha que você cometa quando não está num “dia bom”, dentre outros aspectos. Mas esse é um desafio que, ao mesmo tempo, pode ser visto como uma mola propulsora, pois, ao adentrar nesses programas, acabamos por nos motivar a fazer mais e melhor para, também, incentivar esses novos professores em formação. Então, acaba sendo um desafio que pode ser visto como uma oportunidade de superação e constante capacitação.

5. Como a formação de professores se fortalece com o Pibid e RP? Com base nas suas experiências em um desses programas, que sugestões você daria para o aperfeiçoamento dos mesmos?

Através desses programas, os professores conseguem estar em contato com a universidade e com as discussões que acontecem nela. Conseguem ter uma visão mais madura de toda a situação, pois já detém a prática em sala de aula e vão se atualizando com as discussões desenvolvidas na universidade. Dessa forma, seus conhecimentos vão se ampliando e eles vão conseguindo estar em constante processo de atualização e aprendizado. A experiência com os estudantes também é bastante proveitosa, há muita aprendizagem acontecendo em todas as direções nessa interação. Acredito que uma sugestão que eu poderia dar ao programa é que ele pudesse ser estendido a mais estudantes, pois proporciona ao licenciado a oportunidade de ampliar conhecimentos profissionais necessários à vida do futuro professor. Então, quanto mais estudantes puderem ter contato com essa prática, mais estaremos contribuindo para a melhoria da educação no nosso país. O mesmo poderia acontecer aos professores, estendendo a mais docentes a oportunidade de estarem em formação continuada e de poderem contar com a vivência com os universitários que acabam trazendo o novo para a sala de aula.

Entrevista 2

Jordana Gomes Barros é graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal de Alagoas. É professora efetiva de inglês da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC) desde 2014. Atualmente exerce suas atividades docentes na Escola Estadual Professora Aurelina Palmeira de Melo e na Escola Estadual Capitão Álvaro Victor, ambas localizadas na periferia de Maceió. E-mail: jordanabarros1@hotmail.com

Perguntas

1. A Universidade, em termos gerais, é reconhecida por enfatizar a dimensão teórica da formação do professor ao passo que a escola é reconhecida por enfatizar a dimensão prática. Qual a sua visão sobre isso?

Acredito que esse reconhecimento se deve ao fato da universidade se dedicar mais à formação teórica dos discentes. É por isso que o contato com o ambiente escolar é tão importante ainda enquanto discente, pois, na escola, os alunos de graduação terão acesso à prática escolar, ao dia a dia da escola, ao funcionamento do sistema escolar como um todo. Quando isso é feito ainda na graduação o aluno consegue refletir sobre as teorias que aprendeu relacionando com a prática da escola e dialogar suas reflexões com seus professores/orientadores. Isso é excelente, pois o orientador pode despertar no graduando visões e/ou relações mais aprofundadas das teorias com a prática dos seus alunos, o que é ótimo na formação.

No entanto, eu vejo iniciativas tímidas da universidade. Ela pode e deve desenvolver teoria e prática, mas uma andorinha só não faz verão, e o que acontece é que vários professores universitários focam tanto nas teorias que acabamos tendo essa visão da Universidade. Sobre a escola o que acontece é exatamente o inverso temos que estar envolvidos com a prática o tempo todo, a demanda é grande, acabamos sem tempo para nos dedicarmos a estudar novas e/ou outras teorias. Mas é fato que a Universidade pode sim ser o lugar da prática e da teoria e programas como esse do qual eu participei, o Pibid, faz com que a prática chegue até as comunidades levando benefícios diversos, como: 1.a ajuda em monitorar os alunos nas atividades; 2.ideias novas para projetos, a fim de criar uma movimentação motivacional nos alunos; 3.muda a dinâmica escolar beneficiando em diversos setores, no caso da escola a qual faço parte até a biblioteca foi; 4.incentiva o professor a se engajar em pesquisas, entre outras benesses.

2. Como a relação entre teoria e prática se materializa no Pibid e RP? Comente essa questão tendo como base suas experiências em um desses programas.

Acredito que no Pibid e RP a teoria e a prática se encontram sim e de maneira eficaz tanto para o graduando como para o professor da escola, visto que este recebe esse graduando para auxiliá-lo nas observações, pois o professor está repleto de uma prática que vai ajudar nas percepções do graduando e, em contrapartida, recebe informações de teorias mais recentes por estar em contato com um graduando, enquanto aquele por estar na universidade traz consigo as teorias e os estudos mais recentes e na escola tem acesso à prática que ainda está lhe faltando.

3. Após sua participação no programa RP ou Pibid, quais são os impactos que você consegue identificar em você, na escola e nos alunos?

Passei pouco tempo no programa, mas acredito que o que Pibid deixou para mim foi minha reaproximação da universidade, para a escola e os alunos foi a mudança da dinâmica de sala de aula, visto que os alunos apoiavam meu trabalho indo até os meus estudantes tirando dúvidas, explicando determinado assunto, mudando uma rotina de sala de aula que quase sempre é fixa.

4. Quais foram os maiores desafios que você encontrou enquanto participante do Pibid e/ou RP de língua inglesa?

Meu maior desafio foi ter que me organizar dentro dos horários dos graduandos, pois meu horário na escola é vespertino e os alunos iam pela manhã.

5. Como a formação de professores de inglês se fortalece com o Pibid e RP? Com base nas suas experiências em um desses programas, que sugestões você daria para o aperfeiçoamento dos mesmos?

Ela se fortalece principalmente pelo intercâmbio de ideias, teorias, práticas que estão sendo discutidas na universidade e muitas vezes o professor da escola está alheio a elas, mas quando o professor se insere no programa ele, inevitavelmente, vai ter acesso ao que há de mais novo nas teorias da educação e isso acontece tanto pelo contato com o graduando que vem repleto de ideias novas para colocar em prática na sala de aula, como pelo acesso ao professor da universidade que nos traz material de leitura, foi o que aconteceu comigo.

Entrevista 3

Whéber Kaizer de Freitas é graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e mestrando em EPT pela mesma instituição. É professor de inglês concursado da Secretaria de Educação do estado do ES desde 2010. Atualmente exerce suas atividades docentes nas escolas Godofredo Schneider e Benício Gonçalves. Tem sido supervisor do Pibid Inglês (UFES) desde 2018.

E-mail: wheberkaizer@gmail.com

Perguntas

1. A Universidade, em termos gerais, é reconhecida por enfatizar a dimensão teórica da formação do professor ao passo que a escola é reconhecida por enfatizar a dimensão prática. Qual a sua visão sobre isso?

Concordo em termos. Quando estava cursando o curso de Letras-Inglês na UFES, alguns professores, além da parte teórica, traziam para a sala de aula trabalhos ou atividades práticas voltadas para a sala de aula, por exemplo, uma professora certa vez distribuiu alguns temas relacionados à questão gramatical e pediu para apresentarmos um trabalho de maneira criativa e inovadora. A formação prática do professor na escola se deve ao fato de que, por mais que a graduação enfatize a prática da sala de aula é no chão da escola que o professor tem a real dimensão de como ela funciona.

2. Como a relação entre teoria e prática se materializa no Pibid e RP? Comente essa questão tendo como base suas experiências em um desses programas.

Durante as reuniões entre supervisores e coordenadores e entre bolsistas e coordenadores no Pibid de Letras-Inglês da UFES há o estudo sobre o Letramento Crítico, que é o arcabouço teórico em que ele é baseado, um momento em que os envolvidos no programa discutem as principais contribuições dessa abordagem e de que maneira ela pode ser desenvolvida dentro da sala de aula da escola pública. Dessa maneira, não só a teoria é trabalhada, mas também a parte prática.

3. Após sua participação no programa RP ou Pibid, quais são os impactos que você consegue identificar em você, na escola e nos alunos?

O impacto do Pibid em mim é que o trabalho colaborativo, por meio da troca de experiências e atividades, deixa o trabalho docente que é muitas vezes solitário e estressante, mais leve e dinâmico. Em relação à escola e aos alunos, receber bolsistas jovens e com vontade de aprender e ajudar traz um ânimo maior para a comunidade escolar, pois significa algo novo à rotina do cotidiano escolar.

4. Quais foram os maiores desafios que você encontrou enquanto participante do Pibid e/ou RP?

Conciliar as funções de professor e as de supervisor já que o trabalho burocrático tem aumentado e o número de turmas para fechar a carga horária de inglês em uma escola também é alta. Além disso, corresponder à altura como supervisor de futuros professores é um desafio que às vezes intimida, já que é uma tarefa de grande responsabilidade.

5. Como a formação de professores se fortalece com o Pibid e RP? Com base nas suas experiências em um desses programas, que sugestões você daria para o aperfeiçoamento dos mesmos?

Creio ser uma via de mão dupla uma vez que tanto supervisores quanto bolsistas por meio da troca de experiências e práticas saem fortalecidos em sua formação docente. Eu não tenho sugestões para o aperfeiçoamento do programa, pois as decisões são sempre democráticas procurando ouvir tanto supervisores quanto bolsistas e o que é possível de se fazer no contexto específico de determinada escola, diferentemente das decisões emanadas por órgãos superiores que são realizadas sem diálogo e sem ouvir as partes diretamente interessadas, sem mencionar que as situações cotidianas no âmbito escolar mudam constantemente.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID - LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM PANORAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS¹

Gabriely Rosa Caetano²

Alícia Durães de Faria³

Arianny Cristina Chaves Lacerda⁴

Gabriela da Silva Pires⁵

Resumo: Este artigo pretende apresentar um panorama de atividades desenvolvidas em um Colégio de Aplicação da Zona da Mata Mineira, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), como também as reflexões e aprendizados decorrentes de suas práticas. Tendo como embasamento teórico as discussões de Oliveira (2017), Ferreira (2005), Kunz *et al.* (2011), dentre outros, são apresentadas três práticas de atuação: a primeira delas aborda a Literatura, mais especificamente, poesias; a segunda constitui-se em um trabalho com o gênero textual crônica; a terceira evidencia a dinâmica de esquema de rodízio entre turmas. O trabalho visa divulgar a constituição dessas ações, as contribuições para a escola, seus estudantes, professores e para nós, pibidianas, com ênfase na construção de nossa identidade docente. Para tanto, trazemos discussões a respeito do contexto de atuação, da necessidade de adaptação às dificuldades dos estudantes e do trabalho com Gêneros Textuais e Literatura.

Palavras-chave: Identidade docente. Pibid. Metodologias didáticas. Gêneros Textuais. Literatura.

Abstract: This article intends to introduce a panorama of activities developed at an Application High School from Minas Gerais, enabled by Pibid (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program), as well the reflections and learnings provided by them. Having as theoretical basis the discussions by Oliveira (2017), Ferreira (2005), Kunz *et al.* (2011), among others, three performance practices are presented: the first one approaches Literature, specifically, poetry; the second one is a work developed with the textual genre

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Universidade Federal de Viçosa (2018/2020).

² Graduanda no Departamento de Letras vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa/MG. Brasil. Endereço eletrônico: grosacaetano@gmail.com.

³ Graduanda no Departamento de Letras vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa/MG. Brasil. Endereço eletrônico: aliciaduraes11@gmail.com.

⁴ Graduanda no Departamento de Letras vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa/MG. Brasil. Endereço eletrônico: arianny.lacerda@ufv.br.

⁵ Professora Adjunta do Departamento de Letras vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa/MG. Brasil. Endereço eletrônico: gabriela.pires@ufv.br.

chronicle; the third one exhibits the dynamic of a rotation scheme between the classes. The work intends to publicize the nature of these actions, the contributions for the school, the students, the teachers and for us, the Project participants, emphasizing the construction of our teaching identity. For that, the article discusses the context practices were developed, the need to adapt to students' difficulties and the work with Textual Genres and Literature.

Keywords: Teaching Identity. Pibid. Didactic Methodologies. Textual Genres. Literature.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por meio das atividades que proporciona na escola, estimula a curiosidade e a autonomia de professores em formação. Por conseguinte, essas características tornam esses profissionais capazes de ampliarem suas perspectivas acerca do fazer docente e fortalecem a profissão professor (OLIVEIRA, 2017). Nessa perspectiva de amplificação de pontos de vista sobre a docência, viabilizada pela disposição de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos licenciandos, o que propomos neste artigo é evidenciar um panorama das atividades realizadas com gêneros textuais e com a literatura em um Colégio de Aplicação de Ensino Médio, na Zona da Mata Mineira, e, sobretudo, fomentar reflexões sobre a importância da atuação no Pibid-UFV para a construção da identidade de licenciandas como futuras professoras.

Além disso, concomitantemente aos resultados possibilitados a estudantes da graduação e a professores-supervisores do programa, pretendemos proporcionar reflexões sobre o papel docente no desenvolvimento de leitores críticos. Para isso, respaldamo-nos nas discussões feitas por Abreu (2017, p. 73), a qual, refletindo sobre as ideias de Kleiman (2002), aponta que “quanto mais diversificada for a experiência de leitura do aluno e quanto mais familiaridade ele tiver com a estrutura de textos descritivos, narrativos, expositivos, mais fácil será para ele perceber as relações entre estrutura e a informação vinculada ao texto.”

Acreditamos também na relevância de divulgar os benefícios que o Programa propicia aos professores em formação, principalmente, no que se refere à construção da identidade docente, ao passo que são realizadas discussões teóricas, regência e observação de aulas, correção de exercícios e sessões de atendimentos aos alunos. Da mesma forma, julgamos crucial difundir as atividades executadas e suas respectivas reflexões para que outros estudantes se motivem a participar do processo de expansão teórico-prático proporcionado pelo Pibid.

Os subprojetos do Programa são constituídos por um grupo de licenciandos, orientado geralmente por um professor da educação básica, que atua como supervisor, e um professor do ensino superior, ao qual é atribuída a função de coordenador de área. No cenário em que atuamos, de forma específica, a equipe foi composta por uma professora-supervisora bolsista e três voluntárias⁶, além de uma coordenadora. Dessa forma, como todas as professoras e as graduandas atuantes nas atividades a serem apresentadas são mulheres, optamos por utilizar o gênero feminino quando referenciarmos esses dois grupos. Utilizaremos o gênero masculino, portanto, para os demais casos.

Logo, este trabalho evidenciará o desenvolvimento das atividades em seções. Na próxima seção, apresentamos uma breve discussão acerca das contribuições do Programa para a construção de identidade profissional, bem como sobre o trabalho com a literatura na escola. Na seção três, relatamos nossas experiências com o planejamento e a execução de atividades com poesias, arte, crônicas, correções, atendimentos e rodízio entre as turmas, além de apontar reflexões sobre a necessidade que o professor tem de avaliar o próprio contexto de atuação e de adaptar seu planejamento conforme as dificuldades trazidas pelos alunos. Por último, ponderamos acerca dos resultados obtidos ao longo da participação no Pibid.

Contribuições do Pibid para o trabalho com a Língua Portuguesa

Compreender o funcionamento de uma sala de aula enquanto professor em formação é indispensável para qualquer curso de licenciatura, visto o objetivo de saber articular teorias e práticas; mas poder ter este primeiro contato através do Pibid é, certamente, um processo de aprimoramento profissional e pessoal. Isso porque o Pibid “promove a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, de modo que os acadêmicos colocam em prática o que estudam durante o curso de graduação” (KUNZ *et al.*, 2011, p. 156) e, a partir dessa experiência prática e das reflexões proporcionadas por ela, os pibidianos tornam-se aptos, também, a avaliar criticamente a própria teoria. Desse modo, as discussões acerca da realidade das escolas brasileiras passam a fazer parte de todo o percurso acadêmico dos estudantes e não ficam restritas aos estágios obrigatórios, surgindo como uma possibilidade a mais de aprimorar os estudos e as práticas – de forma “espontânea”, sem a pressão de avaliações e notas. A experiência do Pibid mostra-se, portanto, significativa, visto que, como aponta

⁶ Agradecemos às professoras supervisoras: Ofélia Maria Imaculada (bolsista); Anita Maria Ferreira da Silva, Camila Rita Lelis e Silvana Marchesani (supervisoras voluntárias).

Oliveira (2017, p. 931), “[...] o diferencial na formação docente é a integração com outros projetos e atividades de profissionalização, as quais denotam e dão corpo à qualidade de trabalho formador ao longo da licenciatura”.

Ademais, é válido ressaltar que o Projeto também permite maior diálogo entre a escola e a própria estrutura da graduação, pois, com esse contato, surge a possibilidade de identificar certas demandas e possíveis soluções, de forma a incrementar a matriz da graduação, seja nas disciplinas de Ensino, seja na troca de experiências a respeito de metodologias didáticas nas aulas teóricas. Kunz *et al.* também defendem esse ponto de vista ao afirmarem que

O curso e a coordenação do subprojeto, em contato com o *locus* escolar, percebem a realidade atual da educação, podendo diagnosticar suas carências e suas potencialidades. Essa experiência resulta, então, em uma forma de pesquisa de campo, que permite a reflexão sobre o próprio curso de graduação, no sentido de que os egressos devem estar preparados para atuar na realidade fora do espaço acadêmico (KUNZ *et al.*, 2011, p. 157, grifo das autoras).

Além disso, ressaltamos que, segundo as autoras Tavares, Andrade e Pacheco (2017, p. 136), “‘analisar e acompanhar a produção de cada aluno’ levando em consideração suas particularidades torna-se, sem a contribuição do projeto, um trabalho difícil de ser realizado em turmas com 50 ou mais estudantes”. Assim, pode-se notar como o Pibid surge como um excelente apoio para os professores da educação básica, uma vez que eles recebem uma leva de discentes dispostos a aprender e auxiliar no que for preciso, o que se converte em maior disponibilidade para atender as especiais demandas dos alunos nas escolas.

Também é válido apontar que o Pibid auxilia na aquisição da chamada “coerência pragmática”, conceito de Chartier (2007, apud MENDONÇA, 2018, p. 256) e que se baseia, principalmente, no desenvolvimento de um conhecimento a partir de experiências e dos “saberes da ação”, como reinventar-se no preparo das aulas, de forma a conciliar o tempo pedagógico, o perfil da sala de aula, a relevância do tema, entre outros. Desse modo, os pibidianos finalizam a graduação com um “olhar do professor” já em processo de desenvolvimento, e “se definem como indivíduos sociais e constroem suas identidades na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais” (OLIVEIRA, 2017, p. 916).

Como é possível perceber, o Pibid surge como uma oportunidade diferenciada tanto para as escolas quanto para os professores em formação, disponibilizando para esses um

ambiente propício para o desenvolvimento de práticas escolares e capacitação profissional e pessoal. De acordo com Oliveira (2017, p. 920-921), ao passo que participam do Projeto, os licenciandos atribuem uma nova significação às crenças preconcebidas no que toca ao papel do docente, fazendo com que “ao invés de reforçarem a imagem decadente do professor”, compartilhem experiências a fim de reconstruir o “sentido da aprendizagem, da escola e da educação”.

Ainda segundo Oliveira (2017), essa ressignificação segue acompanhada da “autonomia profissional”, pois, após as reflexões causadas pela identificação com a docência, urge o desejo de ação e mudança da realidade experienciada, levando para as escolas profissionais capacitados e determinados. Com efeito, a experiência com o Pibid vem se mostrando eficaz inclusive como contribuição positiva para reforçar uma imagem mais dinâmica e engajada do professor.

A prática docente sob uma perspectiva pibidiana: apresentando ações e possibilidades

Um enlaçamento de poesia e intervenção

O projeto artístico e literário “Instalações Poéticas: A mulher na poesia” foi realizado com o intuito de ambientar a linguagem poética aos alunos da primeira série do Ensino Médio. Caracterizou-se, portanto, em um trabalho interdisciplinar estimulador da ação, entre as disciplinas de Literatura e Arte, como alternativa para modificar a maneira de explorar o gênero poético na escola. Dessa forma, o conjunto de práticas a serem expostas neste segmento consiste na ressignificação do texto para a linguagem artística, ou, mais especificamente, para a realização de intervenções. Vale ressaltar, ainda, que o projeto foi desenvolvido pelas professoras das disciplinas mencionadas e, ao longo desta atividade, a nossa participação enquanto pibidianas ocorreu de forma mais observadora do que interativa, uma vez que o nosso contato com a escola ainda era recente.

Conforme mencionado por Kunz *et al.* (2011), o trabalho com textos literários, na sala de aula, deve ser realizado de forma aprofundada, isto é, para além do mero consumo de informações. O desenvolvimento dessa prática, então, deve permitir ao aluno a reflexão sobre a sua própria realidade, além de agregar conhecimento cultural, como também possibilitá-lo a manifestação de si mesmo. No entanto, ao lidar com os contextos reais da escola, um dos obstáculos para o ensino da literatura é o fato de o professor deparar-se com salas cheias de alunos, o que implica a dificuldade de fazer com que a compreensão dos textos seja efetiva

para todos. Ademais, Abreu (2017) afirma que o trabalho com a literatura na escola, por vezes, torna-se superficial, considerando as demandas institucionais que existem sobre o professor.

A autora ressalta ainda que “no contexto da sala de aula a leitura é promovida como uma prática mecânica e rotineira”, e, por isso, a “desconstrução desse método é essencial para que possamos efetuar mudanças no sentido de orientar os sujeitos a obterem dessas leituras um pensamento crítico em frente ao mundo” (ABREU, 2017, p. 76-77). Assim, de modo a promover a interpretação crítica do gênero poético, a criação de um projeto que interrompesse com essa metodologia de trabalho na sala de aula, bem como possibilitasse o envolvimento dos alunos, foi de grande relevância. Com a atividade, os alunos puderam construir sentidos aprofundados sobre os poemas e, ainda, conhecer outros textos apresentados pelos colegas. Dessa forma, o projeto estimulou a participação ativa e a colaboração entre eles, possibilitando a compreensão factual do gênero.

Trabalhar com poesias justifica-se, enfim, por possibilitar aos alunos determinada autonomia para criarem suas interpretações, devido a seus aspectos constituintes subjetivos, que a tornam “objeto único e particularmente complexo” (ABREU, 2017, p. 76), como também nos diz Saraiva (2001, p. 27 apud KUNZ *et al.*, 2011, p. 160):

Por ser expressão artística, o texto literário extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana que transcende o tempo de sua concepção e instiga o leitor sob forma de perguntas que o levam a analisar seu próprio tempo. Como resultado da interação receptiva e criadora do autor diante da práxis literária e diante do mundo, o texto exige, pois, para instituir-se a recuperação ativa e criadora do leitor. Ela transita dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual, para o sentido do mundo (KUNZ *et al.*, 2011, p. 160).

Os objetivos principais desse projeto consistiram em incentivar a leitura de poesias, fomentar o espírito crítico dos alunos e sensibilizá-los com relação à leitura de poesias, uma vez que elas possuem amplas significações, as quais permitem ao autor “expressar toda e qualquer emoção que anseie libertar” (ABREU, 2017, p. 74). Ademais, o conceito de intervenção foi trabalhado com a finalidade de incentivar os alunos a pensarem sobre a arte e o seu impacto no cotidiano.

Visando atrelar uma temática contemporânea a uma problemática social, as professoras julgaram pertinente que os alunos selecionassem poemas escritos por autores brasileiros, cujo tema fosse a figura feminina, para criarem uma intervenção artística relacionada com algum aspecto presente na poesia. Por uma questão logística, cada uma das quatro turmas foi dividida em grupos menores. Assim, todos os poemas foram previamente apresentados às professoras, tal qual o espaço da escola que desejavam ocupar, a fim de evitar a repetição de textos e dos lugares.

Em seguida, foi ministrada uma aula que serviu para a exploração do conceito de intervenção, o qual é composto por múltiplas significações. Entretanto, para esse trabalho tomou-se como definição a ideia do âmbito artístico de intervir sobre um espaço, durante determinado tempo e lugar, para

promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial [...] provocar reações e transformações no comportamento, concepções e percepções dos indivíduos, um componente de subversão ou questionamento das normas sociais, [...] a interrupção do curso normal das coisas através da surpresa, do humor, da ironia, da crítica, do estranhamento (INTERVENÇÃO, 2019).

No primeiro dia da exposição, que ficou instalada por cerca de duas semanas na escola, os alunos montaram suas intervenções durante a manhã, de forma que todas as pessoas que ali chegassem, seja para trabalhar ou estudar, sentissem o impacto de terem suas rotinas modificadas. Assim, vários espaços da escola foram contemplados com uma instalação, o que consequentemente deixou o prédio do colégio alterado e atraiu a atenção das pessoas que estiveram presentes no local. Por conseguinte, além da interação dos próprios alunos com as criações artísticas dos colegas, professores, funcionários e estudantes de outras séries também puderam se aproximar das linguagens literária e artística.

Por último, cada grupo apresentou para sua respectiva turma o poema motivador da intervenção, declamando-o, analisando-o e justificando sua escolha. Entre os textos apresentados, podemos citar *Às seis da tarde* (Marina Colasanti)⁷, *Com licença poética* (Adélia Prado)⁸ e *Mulher ao espelho* (Cecília Meireles)⁹. Dessa maneira, puderam discutir e

⁷ Cf. COLASANTI, Marina. *Às seis da tarde*. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10306/as-seis-da-tarde>. Acesso em: 15 mar. 2021.

⁸ Cf. PRADO, Adélia. *Com licença poética*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/11/11/com-licenca-poetica-adelia-prado/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

explorar os temas abordados, tanto no que diz respeito às violências que acometem o gênero feminino e os padrões estéticos impostos pela sociedade quanto o que é concernente à ocupação das mulheres nos diversos espaços sociais. Ademais, o trabalho permitiu a relação com outros gêneros textuais, uma vez que, em suas intervenções, determinados alunos montaram a obra com o apoio de notícias e recados de empoderamento para o público.

A exposição das intervenções resultou em emoção por parte dos espectadores, inclusive das participantes do Pibid. Essa provocação da arte demonstra, portanto, a relação de intimidade e poesia apontada por Abreu (2017, p. 75), pois para a autora a “poesia não exige somente atenção para correr os olhos pelas palavras, ela exige de nós uma relação de intimidade com cada palavra ali descrita, para que possamos recriar em nós sensações semelhantes àquelas em que o autor mergulhou ao escrever.” Assim sendo, consideramos que, ao vivenciar, por meio do Pibid, situações positivas e comoventes como essa, também somos incentivadas a nos construirmos enquanto profissionais engajadas na formação de novos leitores críticos.

Em síntese, as contribuições desse acompanhamento do projeto nos possibilitaram bastante reflexão quanto à forma inovadora de se trabalhar o gênero poético. Nessa perspectiva, o nosso envolvimento ocorreu de forma a analisar todo o processo de construção, desde o planejamento à conclusão. Logo, percebemos que é possível promover o interesse dos alunos pelos gêneros literários, desenvolvendo atividades que visam à compreensão textual em espaços alternativos, de forma lúdica e prazerosa, além de proporcionar integração com outras disciplinas do currículo escolar, como foi o caso da Literatura e da Arte.

A crônica: a prosa é curta, o trabalho não

Parte das atividades do Pibid de Língua Portuguesa com as turmas da segunda série do Ensino Médio foi voltada, principalmente, para o gênero textual crônica. Este trabalho foi desenvolvido por nós, pibidianas, em interação com as professoras supervisoras e a coordenadora de área. Como resultado, tivemos uma experiência extremamente significativa permeada por reflexões acerca de metodologias didáticas. Isso porque a crônica surge nas salas de aulas brasileiras como um verdadeiro desafio para os professores, visto que, apesar dos estudos sobre tipos e gêneros linguísticos aumentarem, há ainda a problemática da

⁹ Cf. MEIRELES, Cecília. **Mulher ao espelho**. Disponível em: <http://www.literatura-brasileira.com/2016/02/aoespelho.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

dificuldade de se classificar certos textos, principalmente pelas suas estruturas fluidas e não bem definidas (FERREIRA, 2005).

Desse modo, as próprias professoras verificaram que, em seus diversos anos de trabalho com a crônica, os alunos tendiam a apresentar dificuldades diante desse gênero tão complexo; o que é uma preocupação extremamente válida, pois, como dito, a caracterização da crônica como gênero textual é ainda uma discussão inacabada. Com seu caráter literário, mas vinculada ao jornal, a crônica aparenta se dividir entre dois mundos, e, não à toa, Artur da Távola a define como: “a literatura do jornal. O jornalismo da literatura. É a pausa de subjetividade, ao lado da objetividade da informação do restante do jornal. Um instante de reflexão, diante da opinião peremptória do editorial” (TÁVOLA, 2001). Dessa maneira, ainda que os alunos estejam familiarizados com textos híbridos, como aqueles presentes nas mídias sociais, absorver a mescla de tons proporcionada pela crônica pode ser desafiador, visto que, muitas vezes, eles não estão habituados com o gênero referido.

Todavia, apesar das aparentes dificuldades de trabalhar com uma estrutura de texto tão complexa, a crônica também surge nas aulas como um excelente objeto de estudo para o professor e para os estudantes. Isso porque ela traz, para o primeiro, a facilidade de se apresentar através de textos curtos, que atendem à necessidade do tempo pedagógico, e que podem criar diversas discussões significativas; e para os estudantes, a crônica pode surgir como uma porta de entrada para a leitura de fruição, por ser um texto curto e geralmente divertido, por isso “vale ressaltar a satisfação de leitura que o gênero traz aos nossos alunos, principalmente porque lhes são apresentados com mais frequência os textos humorísticos desse gênero” (FERREIRA, 2005, p. 11). Desse modo, nota-se o quão desafiador e, ao mesmo tempo, prazeroso pode ser o trabalho com a crônica, pois além de beneficiar o professor no que diz respeito ao tempo pedagógico, este gênero textual ainda é capaz de atrair os alunos e motivá-los.

Posto isso, ao começar os estudos para preparar o material didático, optamos por trabalhar a crônica contrapondo-a com o gênero textual conto, visto que, aparentemente, a maior dificuldade dos estudantes era a de diferenciar esses gêneros, uma vez que é inegável “a existência de uma fronteira imprecisa entre a crônica e o conto. *O que faria uma crônica ser chamada de conto, como os críticos o fazem? [...] A resposta poderia estar no suporte que veicula originariamente a crônica? Ou na evolução histórica da crônica?*” (FERREIRA, 2005, p. 13, grifo da autora). Após a leitura da resenha que Edgar Allan Poe escreveu sobre

Twice-told Tales de Nathaniel Hawthorne, como parte do material de pesquisa, o trabalho foi nomeado como *a prosa curta*, que, segundo Poe, refere-se aos textos que podem ser lidos de uma vez, numa “sentada só”, como é o caso dos gêneros que seriam trabalhados.

Assim, após estudos e discussões, planejamos duas aulas, sendo a primeira teórica e a outra mais interativa, baseando-nos, principalmente, nos estudos de Jorge de Sá, em *A Crônica*. O ponto de partida foi tipologia textual, com um breve momento de revisão do assunto, para, em seguida, abordar os gêneros textuais, suas mutabilidades, entrelaçamentos e como eles surgem de acordo com as necessidades sociocomunicativas. Destacamos, principalmente, o suporte como contraponto entre conto e crônica, apontando as diferentes origens entre eles.

A crônica trabalhada em sala foi *Abraço caudaloso* do escritor Gregório Duvalvy, na qual foram destacadas as principais características do gênero, como a subjetividade, a presença do humor, o fato desencadeador do texto (o *estalo*), assuntos frívolos, o diálogo com o leitor e a própria forma bela de desenvolver a temática. Apresentamos ainda o texto de Artur da Távola *Literatura de Jornal (O que é a Crônica)* com o intuito de explicitar o que seria o “falar bonito” da crônica. Na segunda aula, o texto trabalhado foi *O Lixo* de Luis Fernando Verissimo para que fosse possível verificar se os alunos eram capazes de identificar o gênero da obra. Ademais, a importância da leitura para conhecer o gênero mais a fundo foi reforçada com dicas de textos e autores.

Para a proposta de produção, foram selecionadas algumas notícias, como *Caixa deposita R\$ 2,28 bilhões por engano e mulher devolve o dinheiro*¹⁰ e *Em sessão de 'Vingadores: Ultimato', homem dá spoilers e provoca briga, em São Gonçalo*¹¹, de forma que os estudantes construíssem as suas crônicas a partir do texto que mais se interessassem. A tarefa de avaliar os textos dos alunos mostrou-se, obviamente, desafiadora, pois

a maioria dos autores da área de Teoria da Literatura, por exemplo, trazem como exemplo de gênero narrativo a crônica, mas quando partem para a definição da mesma mostram-se convencidos de que há outras formas de estruturá-la, e que isso é, inclusive, característica própria da crônica (FERREIRA, 2005, p. 13).

¹⁰ Cf. MENDES, Eduardo. Caixa deposita R\$ 2,28 bilhões por engano e mulher devolve o dinheiro. **Seu Crédito Digital**. 7 mai. 2019. Disponível em: <https://seucreditodigital.com.br/caixa-deposita-bilhoes-mulher-devolve-dinheiro/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹¹ Cf. QUEIROGA, Louise. Em sessão de 'Vingadores: Ultimato', homem dá spoilers e provoca briga, em São Gonçalo. **Extra**, 27 abr. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/em-sessao-de-vingadores-ultimato-homem-da-spoilers-provoca-briga-em-sao-goncalo-23627715.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Dessa maneira, juntamente com as professoras, os critérios para a avaliação foram cuidadosamente selecionados, de forma que todas as corretoras se atentassem aos mesmos parâmetros, pois cada texto seria corrigido por uma pibidiana e por uma professora. Todavia, a maioria dos textos apresentados pelos estudantes aproximavam-se de contos, e, em uma tentativa de abordagem diferente, apresentamos, na terceira aula, textos dos próprios alunos. Com isso, foi realizada uma leitura coletiva das produções para explorar as diferenças entre um gênero e o outro. É válido ressaltar que digitamos os textos para que nenhum aluno fosse identificado e que levar os textos dos próprios estudantes foi um diferencial, pois eles se sentiram mais próximos das obras e até mais motivados.

Segundo Clein (2007, p. 290), “é preciso, enquanto professor, ter o olhar atento para o outro e, a partir disso, buscar encontrar estratégias de trabalho que minimizem os percalços que impedem que o processo de ensino-aprendizagem se dê de modo satisfatório” e, dessa forma, foram criados inúmeros atendimentos individuais, com o intuito de trabalhar cada um dos textos com seus respectivos autores. Esses momentos aconteciam no espaço escolar, no contraturno, e consistiam numa análise das produções, realizadas pelos alunos, com orientação das pibidianas.

Por fim, após dois meses dedicados aos estudos sobre crônica, vimo-nos diante de textos bem escritos, com alunos muito mais seguros das suas capacidades de produção e alguns novos leitores, o que tornou notória a importância do contato dos alunos com o texto literário, visto que “essa dificuldade em produzir o gênero certo é uma consequência da falta de contato que o aluno teve com o gênero crônica” (CLEIN, 2007, apud FERREIRA, 2011, p. 292-293).

Dessa forma, pode-se notar o quão desafiador foi este trabalho e o quanto ele nos preparou para o que está por vir no caminho da docência, seja desenvolvendo metodologias e abordagens didáticas, seja aprendendo a lidar e contornar as dificuldades dos alunos; permitindo-nos experimentar da “coerência pragmática” dos professores, que se baseia, principalmente, na experiência e nos “saberes da ação” (CHARTIER, 2007, apud MENDONÇA, 2018, p. 256). Além da importância do Projeto na nossa formação docente, ressaltamos a relevância do próprio Pibid na escola, principalmente no que diz respeito aos atendimentos individuais, tão indispensáveis nos resultados satisfatórios que conseguimos,

pois, pela carga horária que eles exigiram, não seriam possíveis, infelizmente, sem a presença de nós, pibidianas.

Ampliando olhares e perspectivas: o rodízio entre turmas

Sabemos que os conteúdos mudam de uma série para outra, que a metodologia pela qual o professor optar faz toda diferença; e, ainda, que o professor, ao planejar seu trabalho, precisa levar em consideração a faixa etária, os conhecimentos anteriormente construídos e os fatores que permeiam a vida escolar dos seus alunos. Outro fator importante é que cada professor é diferente, possuidor de sua própria identidade docente, de preferências metodológicas e de interação com a turma, de traços de personalidade, entre outros.

Considerando que, na escola em que atuamos, a equipe era composta por uma professora da educação básica, vinculada ao Pibid, e outras três, que atuaram de forma voluntária, além de dez graduandos e uma coordenadora de área, foi criada uma dinâmica que contemplasse a nossa atuação em todas as séries da escola, sob a orientação de cada uma das professoras. Assim, concluímos que essa seria a forma de trabalho mais vantajosa. Vale ressaltar também que cada professora de Língua Portuguesa é responsável por uma série (primeira, segunda ou terceira do Ensino Médio), juntamente com a professora de Literatura, que trabalha nas três. Concretizou-se, então, o rodízio semestral entre as séries.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribui para a formação docente de várias formas, como, por exemplo, através de eventos, cursos e, principalmente, ao possibilitar que os licenciandos, conforme nos diz Oliveira (2017), experimentem e validem ativamente modos atuais de exercer a prática docente. Por meio do Pibid, os estudantes de graduação têm a oportunidade de vivenciar a realidade da educação básica, ou melhor, as suas multifaces, pois a conjuntura da sala de aula pode variar muito de uma escola para outra e até mesmo dentro da mesma escola.

Há variação dentro de uma mesma escola, porque as séries são diferentes, com conteúdos diferentes a serem trabalhados, em turmas distintas, compostas por estudantes únicos, por professores que, por sua vez, têm abordagens singulares. Assim, a respeito da relevância da interação com diferentes abordagens didáticas e identidades docentes, proporcionadas pelo Pibid, Oliveira (2017, p. 916) pontua que

[...] ao desenvolverem suas práticas e realidades acerca da docência, da licenciatura e do trabalho profissional, os participantes do PIBID automaticamente se definem como indivíduos sociais e constroem suas identidades na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais. (OLIVEIRA, 2017, p. 916).

Dessa forma, um planejamento que possibilitasse a atuação nas mais variadas séries e sob a orientação de professoras diferentes proporcionou maior conhecimento sobre as realidades das turmas e mais aprendizado para as professoras em formação. O esquema de rodízio realizado durante nosso período no Pibid é um exemplo de estratégia que obteve resultado positivo, já que contribuiu para uma experiência ainda mais produtiva. O trabalho em conjunto e as ações desenvolvidas entre pibidianas e professoras supervisoras consolidaram um vínculo de aprendizagens mútuas, reforçando positivamente a ambientação no futuro espaço de trabalho das graduandas.

Durante a execução do rodízio, foi possível perceber a diferença e comparar, de forma positiva, os conteúdos, as metodologias escolhidas pelas professoras, os recursos didáticos pelos quais optavam e suas formas de interagir com as turmas. Notamos, ainda, diferenças entre as turmas de uma mesma série — o que requer atenção do professor ao perfil da turma ao trabalhar um conteúdo — e também de uma série para outra. A adaptação à nova escola pela qual os estudantes passam na primeira série, a chegada dos vestibulares e da formatura para os da terceira série, em suma, o contexto no qual os alunos estão inseridos demonstrou ser um fator importante e que não pode ser desconsiderado pelo professor.

Em alguns casos, foi possível perceber a evolução dos estudantes de uma série para a outra e a adaptação com uma nova professora: dois grupos do rodízio puderam acompanhar as mesmas turmas por dois semestres seguidos, em duas séries diferentes, isto é, aqueles que acompanharam a primeira e a segunda série em seu primeiro semestre de atuação, ao passar, devido ao rodízio, para a série seguinte, encontraram as mesmas turmas. Já o grupo que começou atuando na terceira série, além do acompanhamento das professoras, teve contato com mais perfis de turmas, visto que, a cada semestre, conhecia novos alunos.

Sendo assim, é notório que o rodízio constitui-se na possibilidade de ampliar ainda mais as contribuições proporcionadas pelo Pibid, uma vez que, por meio dele, é possível que os graduandos observem e aprendam com professores e práticas diferentes, comparando-as criticamente. O rodízio proporciona, também, a atuação em uma maior variedade de turmas, as quais possuem conteúdos, necessidades e contextos diferentes que exigem, do professor,

abordagens distintas. Através dessas ricas experiências, o professor em formação vai construindo a sua identidade docente.

À guisa de conclusão

Por meio do Pibid, observamos, planejamos e ministramos aulas, fizemos correções textuais, realizamos atendimentos individuais com os alunos do colégio no qual atuamos, entre outras ações. Algumas dessas atividades compartilhamos aqui neste artigo e, por meio delas e das demais realizadas, desenvolvemos nossa identidade docente e construímos saberes que, com certeza, utilizaremos futuramente em nossa atuação profissional.

Aprendemos a desenvolver metodologias e abordagens de forma a facilitar o aprendizado e suprir as necessidades pedagógicas dos estudantes. Notamos que é possível e benéfico inovar nas maneiras de se trabalhar os conteúdos escolares, como, por exemplo, ao extrapolar o espaço da sala de aula, levando manifestações artísticas para toda a escola. Elaborar um planejamento dinâmico e promover um maior interesse pelas atividades propostas, bem como explorar a criatividade dos discentes mostraram-se estratégias com resultados positivos. Desenvolvemos, ainda, a habilidade de planejar aulas, ministrá-las e realizar correções textuais, o que resultou em maior desenvoltura durante as aulas e ao interagir com os alunos, considerando sempre as especificidades de cada turma e seus contextos.

Em nossa atuação, sempre tivemos ao nosso lado as orientadoras e outros colegas pibidianos, com os quais agregamos conhecimento e enriquecemos nossa prática, tanto observando-os, quanto por meio de discussões sobre teoria e prática docente. Nada disso seria possível sem o Pibid, que proporciona a licenciandos do país todo a inserção em seu futuro ambiente de trabalho, a articulação entre teoria e prática e reflexões, a construção de identidade e saberes docentes, além de beneficiar a comunidade escolar.

Assim como as trocas com outros professores — atuantes e em formação — foram produtivas para nós, ao compartilhar nossas experiências, almejamos contribuir para que outros professores reflitam sobre os assuntos aqui abordados e, quiçá, outros mais. Em suma, pretendemos que essas experiências, de alguma forma, auxiliem e inspirem outros docentes, ou futuros docentes, a se reinventarem, através da aquisição de novos conhecimentos, assim como aprendemos em nossa participação no Programa.

Referências

ABREU, Kelly Mara de. O ensino da arte literária sob o olhar do PIBID. *In*: COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento (Orgs.). **PIBID, políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. Volume 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 70-80.

CLEIN, Pamela Tais. Gênero crônica: oficina de elaboração textual na escola. **Revista Práticas de Linguagem**, v.7, n. 2, p. 287-295, 2007.

DUVIVIER, Gregório. Abraço Caudaloso. **Folha de S. Paulo**, 02 fev. 2015. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2015/02/1583811-abracocaudaloso.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. **A crônica**: problemáticas em torno de um gênero. Uberlândia, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia (MG), 2005.

INTERVENÇÃO. *In*: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>. Acesso em: 06 ago. 2020. Verbetes da Enciclopédia.

KUNZ, Marinês Andrea *et al.* O ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no PIBID-Letras FEEVALE. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 155-166, set. 2011.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros em projetos didáticos: processos de (des)legitimação no discurso de licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 38, n. 105, p. 240-259, maio-ago. 2018.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 56.3, p. 913-934, set./dez. 2017.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1985.

TÁVOLA, Artur da. Literatura de jornal (O que é a Crônica). **Jornal O Dia**, Rio de Janeiro, 27 jul. 2001. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_1.php?t=044. Acesso em: 25 ago. 2020.

VERISSIMO, Luis Fernando. **O melhor das comédias da vida privada**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

PIBID INGLÊS UFES: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E CONFLITO EPISTEMOLÓGICO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA

Luciana Ferrari¹

Lívia Fortes²

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a formação de professores de inglês a partir das experiências do Pibid Inglês da Ufes nos anos de 2018-2019. Visando encurtar as distâncias entre a escola pública e a formação superior no âmbito das licenciaturas, o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) tem se constituído enquanto espaço de aprendizagens múltiplas e, decerto, relevantes para a formação docente. Nos âmbitos da formação inicial e continuada, não há como negar sua importância na constituição identitária e profissional dos graduandos, dos supervisores (docentes das escolas), bem como das coordenadoras (docentes na Universidade que aqui escrevem). Entretanto, como qualquer processo subjetivo e formador, a experiência educativa em voga também pode ser compreendida como arena de conflitos e resistência se pensamos na pluralidade dos sujeitos e dos saberes que se interconectam pelas teias de sentidos e vivências que ali se dão. Os dados a serem debatidos e interpretados nesta discussão são de natureza qualitativa e originaram-se da escrita de diários de campo por parte dos bolsistas graduandos, bem como de observações feitas a partir de interações entre coordenadoras e supervisores. Debateremos, portanto, com maior ênfase, a natureza dos conflitos epistemológicos que emergiram nessa dinâmica, a influência dos mesmos na constituição identitária dos bolsistas graduandos, a dificuldade de ruptura com modelos tradicionais e práticas concebidas à sombra da Modernidade, finalizando com reflexões sobre emancipação e educação subjetificadora.

Palavras-Chave: Pibid. Identidade. Epistemologias. Emancipação. Educação Crítica de Línguas.

Abstract: This article aims to discuss English teacher education from the experiences of the English Pibid at Ufes in the years 2018-2019. In order to shorten the distance between the public basic school system and higher education in the context of undergraduate courses in Brazil, the Program Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) has constituted itself as a space for multiple learning and, certainly, relevant to teacher education experiences. In the areas of pre-service and in-service education, its importance in the identity and professional constitution of undergraduates, supervisors (school teachers), as well as the coordinators (teachers at the University who write here) cannot be denied. However, like any subjective and formative process, the present educational experience to be discussed heretofore can also be understood as an arena of conflicts and resistance if we think of the plurality of subjects and knowledge that are interconnected through the webs of meanings and experiences that take place there. The data to be debated and interpreted in this discussion are of a qualitative nature

¹Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: luferrarioliveira2019@gmail.com

² Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lifortes34@gmail.com

and originated from the journals written by the undergraduate scholarship holders, as well as the perceptions drawn from the interactions between coordinators and supervisors. We will therefore debate, with greater emphasis, the nature of the epistemological conflicts that emerged in this dynamic, their influence on the undergraduates' identities, the difficulty of breaking with traditional models and practices conceived under the shadow of Modernity, ending with reflections on emancipation and subjectifying education practices.

Key-words: Pibid. Identity. Epistemologies. Emancipation. Critical Language Education.

Conflitos epistemológicos, formação identitária e o Pibid Inglês da Ufes

Sabemos o quanto a Universidade e a Licenciatura têm lutado para encurtar as distâncias entre o mundo acadêmico e a educação básica e, assim, desconstruir o mito acerca de que teoria e prática ocupam lugares distintos na formação docente e, mais ainda, na constituição de tecidos sociais. Nesse cenário, o Pibid, como política de governo instituída em 2008, durante o segundo mandato do Presidente Lula, e hoje em sua quinta versão na Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo), tem se constituído enquanto espaço de formação profissional e, conseqüentemente, constituição identitária de futuros educadores do ensino básico por meio de vivências e trocas de saberes entre alunos graduandos e o universo escolar. E nessa dinâmica, a Licenciatura e seus docentes também se veem em processo de formação continuada e passam a ter novas oportunidades de refletir sobre suas práticas, epistemologias e seu papel social, ou seja, suas identidades, tendo em vista que os sujeitos envolvidos vivenciam experiências situadas no chão da escola e as trazem para a sala de aula da Universidade, denunciando por vezes o alinhamento das práticas e discursos nos contextos em voga, bem como possíveis desalinhos e conflitos a serem encarados pelos sujeitos e instâncias envolvidos no processo educativo. Identidades em (trans)formação como qualquer processo educacional e, portanto, dialógico, deve prever.

Entendemos, portanto, que o Pibid Inglês Ufes, por nós coordenado entre 2018-2019, alcançou os seus objetivos, muito embora tenhamos críticas aos mesmos quando se pontua, conforme se lê abaixo, que a qualidade da formação inicial deve ser "elevada". Acreditamos que o Pibid seja uma excelente oportunidade de diálogo, trocas e ressignificações acerca da sala de aula e do profissional de ensino de língua inglesa (LI), o que não implica, necessariamente, no entendimento de que a formação que praticamos sem o Pibid não seja uma formação de qualidade. Ainda assim, listamos abaixo os objetivos do programa a título de esclarecimento:

1. contribuir para a valorização do magistério;
2. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
3. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
4. incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
5. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (UFES - PROGRAD, 2020)³.

Conforme se lê acima e dialogando com nossas experiências, acreditamos que o Pibid pode em muito contribuir para a valorização do magistério e para a formação docente por (re)inserir no contexto escolar graduandos cursando ainda a primeira metade de seu curso, já que muitos dos alunos bolsistas deixaram 'recentemente' a escola pública enquanto alunos dela. Assim, ao se distanciarem do lugar de aluno e se perceberem enquanto o outro que ensina e que educa, ou enquanto mestres e mediadores da aprendizagem que ocorre na sala de aula, é notória a transformação identitária na qual se engajam. Apoiadas em Hall (2011), entendemos o sujeito como sendo construído num processo dialógico entre sua participação social e as estruturas que sustentam suas interações com o meio e a sociedade em que o mesmo está inserido, processo esse marcado pela subjetividade, que, por sua vez, imprimirá marcas na sua construção identitária. O Pibid, portanto, se apresenta como elemento/estrutura fundante na construção identitária dos sujeitos participantes de suas dinâmicas uma vez que suas ações são constantemente negociadas e constituídas por meio do diálogo e dos sentidos que emergem de suas interações.

Assim, para além da iniciação em técnicas, metodologias, fazeres cotidianos e práticas docentes mais ou menos inovadoras, o Pibid se constitui enquanto arena de conflitos e contradições que emergiram a partir das interações que nele se dão e que precisaram ser encarados e ressignificados pelo Núcleo de Inglês da Ufes. Ademais, entendemos que a

³ Texto retirado da página oficial do Pibid Ufes da Ufes/Prograd, disponível em <http://www.prograd.ufes.br/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-docencia-pibid>. Acessado em 21/03/2020.

emergência de tais conflitos nessa fase de sua formação, ou seja, ainda na primeira metade do curso, pode auxiliar nossos alunos graduandos a construir saberes e ideais mais compatíveis com a enorme complexidade do ambiente escolar público, construindo, assim, suas próprias identidades enquanto futuros professores de inglês nesse lócus. Ou seja, graduandos não precisam mais esperar pelo momento de seus estágios supervisionados curriculares, que geralmente acontecem no último ano de sua formação, para vivenciarem a docência e se identificarem (ou não) com ela. E disso também nos fala Hall (2012) quando pondera que a formação das identidades se dá, muitas vezes, por processos de (des)identificação com o outro, podendo portanto, o sujeito se assemelhar e se aproximar daquilo que o outro é, formando um todo “aparentemente” homogêneo, mas também podendo se definir pelo que não é diante do outro, ou, por aquilo que não deseja ser, mas que o escapa e que pode colocá-lo em lugar de conflito e contradição, no lugar da diferença. Diferença produzida pela linguagem, por discursos e subjetividades sobre os quais trataremos nas linhas que seguem.

Um dos maiores conflitos com os quais tivemos que lidar enquanto núcleo (ou talvez o maior deles!) se originou do distanciamento epistemológico entre o discurso e as ideias presentes nas salas de aula da graduação e nos encontros de formação do Pibid relacionadas à Educação Crítica de Línguas, e aquelas que pareciam fundamentar as práticas dos supervisores que acolheram os bolsistas de Inglês em 3 diferentes escolas da Grande Vitória (uma no município de Vila Velha e duas no município de Vitória). Durante o edital 2018-2019, os bolsistas tiveram oportunidades de observar aulas e interagir com alunos e supervisores de variadas maneiras e, como forma de registro de suas primeiras experiências, diários de campo (DC) semanais eram escritos e compartilhados com as coordenadoras. Nesses registros⁴ encontramos relatos bastante positivos, descrevendo situações em que os supervisores pediam ajuda para lançamento de notas, correção de atividades, monitoramento de atividades em sala, auxílio a alunos com dificuldades, conversas com professores de outras áreas na sala dos professores, acolhida dos profissionais da escola, dentre outros. Abaixo seguem alguns exemplos característicos do diálogo presente nas vivências do Pibid, e portanto, na constituição identitária dos graduandos por meio da identificação dos mesmos com o fazer docente:

⁴ Todos os trechos aqui citados, oriundos dos diários de campo, foram transcritos *ipsis litteris* para não modificar os registros originais.

[...] Enquanto o professor e o novo pibidiano foram para a sala de aula, eu e os outros pibidianos ficamos corrigindo algumas provas das turmas dele. Confesso que eu gosto bastante de corrigir provas, pois eu acho interessante a sensação de que eu estou fazendo algo que um professor de verdade faz (DC Álvaro, 19/10/2018)⁵.

Particularmente eu achei interessante essa experiência de ver de perto como é uma reunião de pais, principalmente com um olhar agora de professor, e não de um aluno, pois isso tudo envolve uma série de questões que o professor sempre precisa estar atento em sala de aula (DC Álvaro, 13/09/2018).

Nesta terceira aula, como é uma aula de PL⁶, nós fomos para a sala dos professores. Lá, o supervisor nos chamou para conversar e nos propôs fazer o planejamento e dar uma aula pro terceiro ano voltado para alguma vertente que envolva o ENEM (inclusive nos deu uma ótima sugestão de aula cuja já estamos trabalhando para aplicar). Eu fiquei muito contente quando ele nos propôs isso e mais ainda quando ele me elogiou pela aula e por ter presença de fala em sala de aula (DC Hélio, 26/09/2018).

Eu saí da sala de aula realizado. Tive uma satisfação imensa ao ver meu trabalho sendo valorizado pelos alunos, ao ver aqueles alunos “do fundão” fazendo a atividade com seriedade, e ao ver que os alunos aprenderam algo do que nós havíamos planejado. Me senti um verdadeiro professor (DC Hélio, 10/10/2018).

Não obstante e, com o passar do tempo, relatos menos "empolgados" também surgiam, denunciando, talvez, uma possível vontade dos bolsistas de agirem em novas "frentes de trabalho", assumindo maior autonomia e extrapolando a comum (e para alguns "entediante") tarefa de observação e registro das aulas e das dinâmicas da sala de aula. Alguns desses relatos apontavam para práticas de ensinar e aprender marcadamente hierárquicas, nas quais aprendizes eram constantemente submetidos a lições passadas no quadro e copiadas nos cadernos para posterior avaliação por parte dos professores. A exemplo disso, seguem alguns relatos:

O professor passou um novo exercício no quadro, e antes de deixar que os alunos tentassem responder sozinhos, trabalhou com toda a turma a tradução das frases, para facilitar a compreensão (DC Carla, 11/09/2018).

Neste dia o professor já iniciou o novo conteúdo referente ao terceiro trimestre, *Present Perfect Continuous*. No quadro, escreveu as regras, exemplos e exercícios para praticarem. O professor explicou usando mais exemplos do que os que estavam escritos no quadro, acrescentando exemplos pessoais para explicar as regras (DC Carla, 21/08/2018).

P [o professor] copiou a matéria no quadro e, assim como em todas as suas aulas (é quase uma rotina), ele deu vistos e fez a chamada. Durante esse momento eu divaguei sobre o fato de que mesmo estando na posição de “professor em treinamento” e as outras pessoas naquela sala em posição de “alunos do ensino médio”, muitos dos estudantes ali tem a mesma idade que eu ou são até mais velhos. Achei curioso esse ponto e notei que eles nem sequer deram conta disso ainda (DC, Hélio, 03/10/2018).

⁵ Os verdadeiros nomes dos bolsistas autores dos registros aqui apresentados foram todos substituídos por questões de privacidade e para a preservação de suas identidades.

⁶ "Aula de PL" designa aqui a carga horária referente ao planejamento realizado pelos professores dentro da escola.

O plano de aula foi o mesmo utilizado na turma anterior, então ele seguiu os mesmos passos: matéria no quadro - tempo para copiar - explicação (DC, Hélio, 05/09/2018).

Segundo muitos relatos nos diários, tais lições pouco dialogavam com o cotidiano dos alunos(as), uma vez que se pautavam em conteúdos sugeridos/exigidos pelo currículo em prática nas escolas participantes (em uma escola Ensino Fundamental e nas demais Ensino Médio) e, que, por sua vez, eram trabalhados de forma primariamente descontextualizada, por meio de frases e listas de palavras expostas no quadro. Nesse sentido, a crítica de Fortes (2018) ao ensino descontextualizado, comumente presente em práticas que acabam por construir e reforçar o discurso do fracasso do ensino de LI na escola pública, pode servir como pano de fundo para muitos dos conflitos epistemológicos entre a formação inicial de hoje e aquelas às quais os supervisores foram expostos e submetidos. Assim, enquanto nas aulas da graduação falávamos de pedagogias de letramentos, multiletramentos e letramento crítico, buscando enfatizar a noção de linguagem como discurso e prática social e distanciarmo-nos do entendimento de língua como estrutura fixa, homogênea e não-situada sociohistoricamente, as experiências narradas pelos bolsistas de Inglês desvelavam "práticas de ensino e de linguagem que fazem pouco sentido para aprendizes por se distanciarem de seus repertórios e de suas vivências cotidianas, ou, simplesmente porque alunos podem não conseguir lidar com tamanha abstração ou complexidade" (FORTES, 2018, p. 142). Disso já falavam Kalantzis e Cope (2012) quando criticavam a incapacidade da escola de se conectar com os cotidianos dos alunos, enfatizando o ensino de regras e conteúdos abstratos e distantes das experiências de linguagem que os sujeitos da escola vivenciam fora dela. Gee (2004) também se refere a tais abstrações, às quais ele classifica como "o buraco negro do jargão" da linguagem acadêmica.

Para além de noções de língua/linguagem, texto e discurso enviesados sociologicamente, o embate epistemológico também esbarrava na crítica à educação bancária que hoje se faz nas licenciaturas em geral, fortemente influenciadas e inspiradas pelo maior educador brasileiro, Paulo Freire. Enquanto buscamos desconstruir o modelo de ensino centrado na figura do professor, que, por sua vez, é visto como detentor do saber e, mais ainda, do saber válido, legítimo e tido como "relevante" e imprescindível à escolarização, por muitas vezes os bolsistas de LI do Pibid Ufes se mostravam incomodados com atitudes extremamente hierárquicas e autoritárias na sala de aula. No entanto, apesar das observadas hierarquias e da centralidade na figura do professor, muitos registros feitos nos diários e relatórios dos bolsistas

apontavam para conflitos pautados na ausência de autoridade por parte dos professores supervisores em ‘controlarem’ suas turmas. Tais atitudes, notadamente presentes nas descrições do ambiente da sala de aula, se referiam a comportamentos alheios por parte dos alunos, falta de respeito à figura do professor, falta de engajamento com as tarefas propostas, etc., o que denunciava um contexto bastante similar àquele descrito em Fortes (2017) e em diversos outros trabalhos que acabam por reforçar a urgente necessidade por ressignificações acerca do ensino de inglês na escola pública e no ensino regular/básico. O relato abaixo é um exemplo disso, e também pode ser visto e analisado como possível influência na constituição identitária da bolsista que o narra quando a mesma se mostra desiludida ao se desidentificar com o que observa, ou seja, com aquilo que (ainda) não consegue transformar e que não almeja para seu futuro enquanto professora:

Durante a aula, observei muitos alunos do fundo jogando baralho e até mesmo jogando grampos de grampeador, inclusive dois foram parar em mim. Houve muita conversa, gritaria e cantoria. Sempre notei essa turma mais agitada do que a outra que vamos depois do intervalo ...Mas sinceramente não saberia como reagir a isso, estamos presenciando muito desrespeito aos professores, eles estão perdendo seu valor e vejo que o professor de inglês então eles não levam muito a sério. Utilizam as aulas de inglês pra fazerem qualquer coisa além do inglês e infelizmente o professor "tem que aceitar isso", senão pode ser ameaçado. Não sei se mudando o método de ensino iria levar a alguma coisa, ultimamente estou muito triste e pensando como mudar essa situação (DC Isadora 20/09/2018).

Importante ressaltar que, por muitas vezes, os professores supervisores estavam alinhados e empolgados com as teorias apresentadas pelas coordenadoras nos encontros de formação mensais. No entanto, justificavam a impossibilidade de se apropriarem das mesmas e de colocá-las em prática principalmente pelo excesso de carga horária docente que tinham. Ou seja, percebiam as teorias como relevantes para o contexto escolar em que atuavam, mas careciam de tempo para executá-las. Um dos supervisores, ao fim do programa, relatou que está aberto à implementação de novas práticas, mas entende ser “humanamente impossível apesar de concordar com as ideias e perspectivas” (Depoimento supervisor, 25/11/2019). Esse relato não denuncia o conflito epistemológico em si, mas sim conflitos de ordem estrutural (condições de trabalho) que podem prejudicar o trabalho docente por diversas outras razões.

Contudo, por mais que entendamos as condições precárias em que os professores de LI atuam, especialmente na educação pública, acreditamos que o Pibid possa, e deva, agenciar mudanças de atitude e promover novos discursos, ainda que os mesmos levem bastante do nosso tempo e consumam muito da nossa energia, ou ainda que levem tempo para se materializarem

e traduzirem-se em práticas mais engajadoras e conectadas com o cotidiano e com a linguagem dos aprendizes da escola básica. Sobretudo, reiteramos o lugar do Pibid Inglês enquanto instância constituidora de identidades múltiplas (pela identificação e pela desidentificação), espaço de crises, conflitos e possíveis e desejáveis rupturas com a educação didática (KALANTZIS E COPE, 2008) ainda inserida no paradigma tradicional criticado por Lemke (2010) e em seus arranjos pouco preocupados em fazer com que a educação formal e a língua inglesa façam cada vez mais sentido para seus aprendizes, representando suas realidades e as práticas discursivas da atualidade, como sinalizado em Fortes (2018),

Acredito que a partir do momento em que buscamos, de fato, romper com o ensino descontextualizado e estruturalista tão característico das aulas de inglês na escola regular estaremos a promover a construção de uma sociedade mais justa e a construir identidades mais condizentes com os desafios da contemporaneidade. Estaremos também desconstruindo o Discurso do Fracasso do ensino de inglês na escola pública, ressignificando e reafirmando, assim, a sua grande relevância para a educação formal e para a formação humana (FORTES, 2018, p. 149-150).

Expansões, rupturas, ressignificações

Mas por que a ruptura com o paradigma tradicional parece ser tão difícil para nós, professores? É preciso lembrar que somos sujeitos constituídos sócio historicamente, ou seja, somos formados por diversos discursos que circulam em nosso entorno (GEE, 2012). Se pensarmos que o paradigma convencional de educação parece ainda ser o predominante em nossa sociedade e, portanto, nas escolas e nos cursos de formação de professores, fica fácil imaginar o porquê de, muitas vezes, ficarmos/sermos resistentes às rupturas e, por sua vez, a mudanças. Além disso, há de se considerar que os discursos acadêmicos mudam com o passar dos anos e das gerações, o que, por si só, já justificaria a existência de conflitos epistemológicos entre currículos e projetos pedagógicos de cursos (PPCs) por um lado, e por outro, os docentes na ativa participantes do Pibid em 2018-2019, formados há cerca de 10 anos, pelo menos.

Soma-se a isso o fato de que os cursos de formação de professores muitas vezes deixam a desejar no que tange às reflexões acerca das epistemologias e filosofias educacionais, focando predominantemente nas práticas docentes (MONTE MOR, 2011), ou ainda, deslocando a teoria da prática ao invés de enfatizar a dimensão da práxis ou das razões pelas quais certas práticas são como são. Sim, pensar nas práticas e nos contextos de aplicação é de extrema importância,

mas sem a devida reflexão sobre os motivos que nos levam àquelas práticas, não alcançaremos a desejada “reforma do pensamento”, da qual fala Morin (2011, p. 20), dificultando a também necessária reforma do ensino. Vale lembrar que não se trata aqui de uma busca por um paradigma ou por uma epistemologia ideal; defendemos a pluralidade de epistemologias, entendendo-as como as diversas formas de construir conhecimento na sociedade (SOUSA SANTOS, 2010).

Em Oliveira (2017), podemos encontrar uma problematização das características do conhecimento construído no paradigma da Modernidade e suas consequências para a formação de professores e para a escolarização. A autora apresenta a metáfora arborescente que, segundo Gallo (1995), é a representação associada à construção de conhecimento da Modernidade que ainda prevalece em nossa sociedade. A partir dela, os conhecimentos são construídos de forma hierárquica, unidirecional e fragmentada. Hierárquica quando os diversos saberes, os galhos, são provenientes de um saber mais estruturado, o tronco, que promove outros conhecimentos em etapas de crescimento, do mais amplo ao mais específico. Unidirecional quando todos os saberes originam-se de uma fonte segura, o tronco, o conhecimento científico. Fragmentada quando os galhos vão se ramificando, mas ainda permanecem no seu galho maior. Assim, as diversas áreas do saber não interagem; cada galho vai se tornando maior, mais especializado, mais específico em seu próprio meio.

Além das três características descritas acima, o conhecimento da era moderna, em decorrência da busca pela razão objetiva, acabou por criar dicotomias, binarismos que, por sua vez, “impedem o imprevisto, o não-padrão, a alteridade” (OLIVEIRA, 2017, p. 34), o que nos leva a compreender as dicotomias presentes na formação e na prática dos professores. Talvez a mais conflituosa seja a separação entre teoria e prática, que tanto prejudica os processos de ensinar e aprender e a própria relação entre a Universidade e a Educação Básica. É preciso, portanto, entender que essas duas dimensões são inseparáveis e não dicotômicas.

Outra dicotomia herdada da racionalidade da Modernidade é a separação entre sujeito e objeto de estudo nas pesquisas científicas, essas privilegiando as Ciências Naturais em detrimento das Ciências Humanas. Tal dicotomia acabou por objetificar e quantificar o conhecimento, privilegiando o método científico, legitimando apenas o conhecimento que pode ser provado e testado pelo mesmo. Desta forma, “o conhecimento torna-se a verdade que o método produz e valida” (OLIVEIRA, 2017, p. 32) e, por sua vez, o que não pode ser *objetificado* (REAGAN, 2009) é desprezado e não considerado um conhecimento legitimado.

Ou seja, os conhecimentos das Ciências Humanas eram descartados por serem muito subjetivos. Nas palavras de Nicolescu (1999), “todo conhecimento, além do científico, foi afastado para o inferno da subjetividade, tolerado no máximo como ornamento, ou rejeitado com desprezo como fantasma, ilusão, regressão, produto da imaginação” (NICOLESCU, 1999, p. 18).

Essas dicotomias nos levam à ideia de que vivemos de um lado ou de outro, ou do certo ou do errado, mas nunca ‘entre’, o que nos leva a imaginar que temos identidades fixas e, portanto, estamos na esfera do estável, do imutável. Desta forma, acabamos por nos separar entre linhas radicais: o universo deste ‘lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’, eu e o outro, nós e eles (SOUSA SANTOS, 2010, p. 32). Sousa Santos (2010) define o pensamento ocidental moderno como o pensamento abissal, aquele que considera “as margens como realidades não existentes” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 32). A copresença dos dois lados da linha é impossível nesse tipo de pensamento. Desta forma, “o pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SOUSA SANTOS, 2010 p. 33); distinções entre o conhecimento legitimado pela ciência (de um lado) e tantos outros conhecimentos não legitimados, já que não obedecem aos critérios científicos estabelecidos. Como consequência, temos as portas fechadas para o que Sousa Santos (2010) chama de ‘ecologia dos saberes’ que, justamente, pressupõe a existência de múltiplos saberes, legitimando aqueles que estão ‘do outro lado da linha’. Acreditamos numa prática fundamentada nessa perspectiva.

Durante o processo de formação do Pibid Inglês Ufes percebemos a tal concepção Moderna de conhecimento (língua desconectada de práticas sociais; visão estruturalista de língua; hierarquia marcada nas interações de sala de aula; foco excessivo em avaliações) enraizada na prática dos professores que, por sua vez, também é decorrente de um sistema educacional que parece não contribuir para uma quebra de paradigma que possa romper com valores e práticas ainda bastante tradicionais, rígidas e controladoras. No que diz respeito ao sistema educacional, este parece sobrecarregar os professores de tarefas e relatórios que acabam tomando tempo precioso que poderia ser despendido com formação e planejamento de aulas. Outra questão observada ao longo do Projeto é em relação à quantidade de provas que os professores elaboraram para oferecer as muitas recuperações (chances) às quais os alunos têm direito numa tentativa de evitar reprovações; bem como os inúmeros vistos dados nos cadernos dos alunos, também como forma de avaliá-los, conforme se lê nos relatos abaixo.

Percebe-se então, no Pibid Inglês, uma prática docente que parece valorizar a mensuração do conhecimento da qual nos fala Biesta (2010), ou seja, apenas o que pode ser medido e avaliado é levado em consideração. Rotinas tais como vistos no caderno e grande quantidade de provas e exercícios para nota são um indício disso, especialmente se pensarmos que nos contextos em voga havia uma ou duas aulas de inglês por semana, sabendo-se ainda que muitas vezes as aulas de inglês eram/são canceladas ou substituídas por tarefas e eventos que fogem do controle e do planejamento do professor. Essas práticas avaliativas acabam por priorizar a construção de uma identidade única e "aparentemente estável", em detrimento da pluralidade de sujeitos e de formas de aprendizagem presentes na complexidade em que vivemos, já que padronizam, disciplinam/controlam, punem e buscam sempre a convergência de opiniões por meio de respostas "corretas". Apresentamos alguns relatos escritos pelos graduandos bolsistas no intuito de exemplificar nossos argumentos:

Após o professor chegar ele explicou como seria a aula, e começou a passar uma atividade no quadro. Tal atividade valia um ponto extra, e isso me chamou atenção pelo fato de que: os alunos recebem carimbos em tudo que copiam do quadro, valendo dez pontos, sendo que eles sempre podem trazer uma segunda vez os cadernos quando estes não estão completos, uma fazem uma prova valendo dez pontos, e têm um trabalho valendo dez pontos. Ainda assim, o professor dá mais pontos extras para que eles não fiquem com notas baixas. Eu sinceramente acho que um dos motivos para a desvalorização da aula de inglês é justamente o fato de que com tantos pontos dados de maneiras "fáceis demais" fica fácil passar na matéria, e conseqüentemente os alunos nem ao menos se esforçam para realmente aprender algo (DC Hélio, 31/10/2018).

Na sala do terceiro ano, a prova já havia ocorrido, então era dia de correção de provas, o professor estava fazendo chamada e eu estava com bastante tédio, então pedi a ele para que eu pudesse entregar as provas para que eu tivesse algo para fazer, ele felizmente me permitiu e entreguei-as aos alunos, as notas foram bastante razoáveis, alguns alunos com notas muito boas e outros com notas bem baixas, o professor então começou a correção da prova, houve bastante bagunça mas ele conseguiu controlar bem a confusão, corrigiu a prova e logo acabou essa aula também. (DC, Leandro, 20/08/2018).

No último horário foi novamente prova, não tive nada para fazer novamente mas observei que nessa sala havia alunos colando, o professor também viu mas não se importou, então às 17h saí de lá (DC Leandro, 20/08/2018).

Por outro lado, durante as correções das provas, percebi que infelizmente os alunos não compreenderam muito sobre a disciplina. Isso acontece porque geralmente o professor trabalha apenas tradução e os tempos verbais isoladamente e sem contexto (mesmo tendo o livro com muitos temas interessantes) apenas a gramática por si só. E quando chega na hora da prova ele pede para fazer compreensão de texto. O resultado disso é muitas notas baixas, e conseqüentemente o professor acaba criando outras atividades para que eles possam recuperar a nota e passar de ano. (DC Lorena, 21/11/2018).

No último trecho destacado acima, vê-se como a questão do ensino descontextualizado gera conseqüências também para as práticas avaliativas quando se mostram desalinhadas com propostas de uso da LI mais contextualizadas e representativas, o que entendemos como práticas sociais de uso da língua, no caso do excerto, a leitura de um texto. Tal dissonância entre práticas

de sala de aula e rotinas avaliativas acabam por gerar a necessidade de se pensar em novas formas de avaliação para que alunos tenham suas notas "recuperadas" e possam "passar de ano".

Ainda sobre as práticas dos professores, percebemos, muitas vezes, uma postura hierárquica, tendo a imagem da figura do professor como (o único?) detentor do conhecimento, aquele que é o dono da verdade absoluta ou ainda aquele que provê as respostas aos alunos antes mesmo de dar-lhes a oportunidade de respondê-las. Esta “verdade” pode ainda se manifestar por meio do ensino estruturalista da língua inglesa, conforme pontuado acima em muitos dos registros supracitados, com exercícios gramaticais e listas de vocabulário expostos no quadro e muitas vezes descontextualizados, o que nos remete ao tecnicismo, cientificismo e objetificação do conhecimento da Modernidade e, portanto, da língua. Vemos prevalecer o paradigma reducionista que não leva em consideração as práticas sociais de linguagem e os contextos mais amplos nos quais as estruturas acontecem, ao contrário do que defende Morin (2011) quando discorre sobre a complexidade na qual os sujeitos estão inseridos, não escapando, portanto, a linguagem. Como ele mesmo diz, somos ensinados desde pequenos a

isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2011, p. 15).

Nós, professores, também fomos (e/ou ainda somos) ensinados desta forma. No entanto, acreditamos que o professor de línguas estrangeiras, e no nosso caso mais específico de LI, possui uma especificidade ou até mesmo uma vantagem: estamos acostumados a trabalhar de forma interdisciplinar junto a outras áreas de conhecimento, o que pode/poderia tornar mais provável alguma mudança epistemológica. Moita Lopes (2002) já nos dizia que a sala de aula de língua inglesa é campo fértil para a pluralidade de ideias uma vez que há a constante presença do Outro: outra cultura, língua e identidade. Precisamos aproveitar essa oportunidade, não?

No que tange ao ensino com foco na gramática, vale ressaltar que uma das críticas às teorias dos letramentos feitas pelos supervisores foi justamente a ausência, observada por eles, do ensino das estruturas gramaticais. Um dos supervisores relata que “a gramática acaba não acontecendo; fica só no conteúdo emancipatório” (Depoimento supervisor, 25/11/2019). Esta é uma crítica comum aos estudos dos letramentos que, a nosso ver, faz parte da mudança epistemológica ou reforma do pensamento que estamos defendendo aqui. Não se trata de

eliminar o ensino da gramática, mas sim torná-la parte dos textos, contextos e práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos. Vemos aqui mais um resquício dicotômico da Modernidade: sujeito e contexto separados, língua separada de identidade, sem a consciência de que sujeito e linguagem são constituídos sócio historicamente. No ensino não seria diferente, em especial, no ensino de línguas.

No entanto, gostaríamos de destacar que esses conflitos epistemológicos, observados pelas coordenadoras do Projeto nos encontros de formação com os bolsistas e supervisores e por meio das leituras dos diários de campo dos bolsistas, foram tratados com todos os envolvidos no processo de formação do Pibid de maneira dialogada e compreensiva, contribuindo para um enriquecimento formativo único tanto para a Educação Básica quanto para a Universidade. Afinal, como diria Todd (2009), a educação não deve evitar o conflito, mas sim lidar com o mesmo. Nas linhas que seguem, debateremos um pouco mais sobre a natureza conflituosa das experiências do Pibid Inglês Ufes e de como as mesmas dialogam com os propósitos da subjetificação e da emancipação.

A beleza da formação pelo conflito: emancipação e subjetificação

Para Biesta (2013), o processo educacional envolve riscos e fraquezas mas, ao contrário do que se possa pensar desses dois termos, o filósofo entende que sem estes, a educação perde sua razão de ser. São estes que a tornarão um processo subjetificador e emancipatório; subjetificador porque insere algo novo e único no mundo, imprevisto ou nunca feito exatamente 'daquela' maneira, ou ainda, porque valoriza a pluralidade de formas de ser e de pensar, permitindo a crítica e a desidentificação com discursos e funcionamentos já estabelecidos. Ou seja, uma educação subjetificadora promove a formação de identidades menos estáveis, múltiplas, não convergentes, críticas e questionadoras. Assim, inspirado em Rancière, Biesta (2013) afirma que a dimensão subjetificadora da educação é a própria emancipação. Nessa dinâmica entre aceitação e não aceitação, identificação e desidentificação, cumplicidade e crítica, nos constituímos enquanto seres únicos capazes de fazermos escolhas e transformarmos ao mesmo tempo em que temos a chance de transformar o mundo e o estado de coisas à nossa volta. É, portanto, por meio dos conflitos inerentes ao processo educacional que encontraremos a beleza do mesmo.

Ademais, não estamos a defender que visões e práticas educacionais distintas se excluam binária e mutuamente ou se anulem, mas que possamos estabelecer uma relação dialética entre a emancipação e as estruturas socioculturais já existentes, de maneira que a agência seja pautada pelas subjetividades daqueles envolvidos no processo educacional e por reflexões críticas acerca das estruturas ali presentes. Assim, a lógica emancipatória que defendemos se baseia na ideia de que ninguém emancipa ninguém, e que é preciso desierarquizar a sala de aula e a formação docente se almejamos qualquer tipo de educação libertadora (FREIRE, 1987). A partir de uma consciência crítica pautada em valores éticos e na indissociação entre teoria e prática, educadores e educandos se emancipam passando a agir no mundo de forma protagonista e ativa, conforme se lê abaixo:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 1987, p. 68).

É preciso dizer que, ao coordenar o Pibid Inglês pela primeira vez, nós aceitamos o risco do desconhecido e sabíamos que conflitos epistemológicos poderiam e deveriam acontecer, denunciando o fato de que, enquanto educadoras estávamos também em processo. Assim, éramos chamadas a agir em situações por nós nunca vivenciadas, ainda que tivéssemos que respeitar a autonomia e a história de cada supervisor e bolsista ali envolvido, estando junto, sem impor nossas visões, por mais que acreditássemos nelas. Nesse mesmo barco também estavam os supervisores pois, ainda que fossem vistos como mestres e 'modelos', uma vez que eram observados e responsáveis pelos bolsistas e pelas tarefas que deveriam realizar, tinham que lidar com as novidades epistemológicas e com o desconhecido que a interação com a academia lhes proporcionava. Por fim, alguns bolsistas graduandos ansiosos e desejosos por assumirem lugares mais protagonistas enquanto educadores em formação acabavam esbarrando na autoridade do supervisor que, por vezes, não se abria ao novo e ao risco ou que, por razões burocráticas, não conseguia abrir mão de seus planejamentos e conteúdos, impedindo assim que a subjetividade desses pibidianos emergisse por meio de suas ações docentes, das atividades que planejavam e das rupturas e desconstruções que desejavam causar.

As vivências que adquirimos pelo Pibid nos mostram que a ideia de emancipação como ponto de chegada foi e sempre será bastante conflituosa e arriscada, mas, que, nem por isso devemos desistir dela se desejarmos, de fato, trilhar caminhos outros para a educação crítica de língua inglesa e a sua formação de professores. Por muitas vezes precisávamos "acalmar os

(des)ânimos" de muitos bolsistas que se indignavam com a impossibilidade de agirem de forma protagonista e transformadora. Nem todos os bolsistas se mostravam desanimados, é claro, mas, devemos admitir que, se estamos a falar de conflitos nessa escrita bastante narrativa e reflexiva, devemos isso à própria subjetificação que vimos acontecer. Nesse sentido, Rancière pontua que “[a] igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes” (RANCIÈRE, 2011, p. 11), ou seja, qualquer "ignorante" detém saberes que não podem ser esquecidos, e a esse esquecimento Rancière denomina “embrutecimento”.

A universidade muitas vezes possui uma postura ‘embrutecida’ em relação ao que deve ser ensinado/abordado na escola pública. Chegamos à escola desejando propor novos sentidos para a sala de aula contemporânea não com o intuito de impor nossas visões, mas, sim, com o desejo de dialogar com os professores sobre mais uma perspectiva para o ensino de línguas estrangeiras, o que Monte Mór chamaria de "um passo a mais" (MONTE MÓR, 2018). Estávamos nós, e nossos bolsistas "embrutecendo" ao fazer e querer isso?

Acreditamos, com Jordão (2016), na escola como um espaço habitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas que, quando compartilhados, “constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora” (JORDÃO, 2016, p. 43). Entendemos que o ensino de inglês na escola básica deve cumprir com seu papel de 'qualificar' sujeitos pelo ensino de conteúdos, inseri-los em arranjos sociais e, acima de tudo, transformá-los identitariamente, transcendendo os limites da escola para a vida social pelo respeito às diferenças e à subjetividade. Assim, remetendo ao argumento de Rancière (1991), o professor também reconhece seu aluno como igual e capaz, reforçando a ideia de que visões de mundo binárias desfavorecem o trabalho e a aceitação das diferenças (e portanto, da subjetividade), especialmente porque categorizam o mundo e são naturalmente aceitas sem que sujeitos exerçam sua agência nele pela desconstrução de tais formações discursivas, pela desidentificação, pelo embate e a crítica a elas.

Considerações finais

O Pibid Inglês da Ufes 2018-2019 foi bem isso: um processo de formação de professores subjetificador, complexo, conflituoso, belo. Processo pelo qual participantes experienciaram oportunidades de aprender, se abrir ao novo, ao risco, ainda que para alguns sujeitos a mudança tenha sido mais ou menos possível, complexa e necessária. O ‘aprender fazendo’

(LANKSHEAR e KNOBEL, 2003) esteve presente a todo momento, o que nos (todos os envolvidos) fazia parar para ver, rever e refazer nosso planejamento e tomada de decisões. Processo... em processo... inacabado... imperfeito... em formação...

Entendemos que a percepção sobre a relevância dos propósitos de uma educação crítica leva tempo e que a emancipação do pensamento e da práxis docente é também relativa a estruturas de um sistema que, aparentemente, não favorece a transformação, e que, ainda pode influenciar "negativamente" as identidades dos sujeitos da escola pública ao os colocarem em situação de estresse e exclusão. Os alunos/bolsistas graduandos nos mostraram que, ao se desidentificarem com aquilo que viam, acabaram se permitindo "vir ao mundo" de maneiras próprias e únicas, distanciando-se do modelo que presenciaram e com o qual interagiram. Isso já nos fortalece e nos enche de esperança.

Já nós, formadoras em (trans)formação, aceitamos o risco e a imprevisibilidade como caminhos possíveis e engrenagens para novas formas de ser e educar. Sabemos das inúmeras barreiras, e buscaremos, por meio de diálogos cada vez mais abertos, reconstruir nossas identidades por meio de uma práxis docente ética e responsável. Assim, a pergunta a nós feita por Morin (2011), 'Quem educa os educadores?' ganhou uma resposta aqui: os participantes envolvidos no processo de formação. E isso só foi possível porque trabalhamos na coletividade, na pluralidade, as quais, como nos ensina Arendt (2014), são a condição para a existência e a ação humana. Se queremos uma educação transformadora, talvez esse seja um dos possíveis caminhos.

E assim tentamos realizar um trabalho integrador entre a Universidade e a Educação Básica, objetivo central do Programa Pibid, superando a dicotomia entre teoria e prática, contribuindo, talvez, para uma construção menos hierárquica e 'embrutecida' do conhecimento. Buscaremos, certamente, outras parcerias.

Referências bibliográficas

ARENDRT, H. **A condição Humana**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 1958 (1ª. Ed.) Tradução: Roberto Raposo, revisão: Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

BIESTA, G. J. J. **Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy**. London: Paradigm Publishers, 2010.

- _____. **The Beautiful Risk of Education**. London: Paradigm Publishers, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- FORTES, L. **“Ser ou não ser”**: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. 2017. 233f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- _____. Ressignificando o ensino (descontextualizado) de língua inglesa na escola pública: letramentos, engajamento e subjetificação. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 20, p. 132-152, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. (17a. Ed.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: XVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 18, 1995, Caxambu. **Mimeo**. Caxambu, 1995b, s/n. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc>> Acesso em:
- GEE, J. P. **Situated Language and Learning**. New York & London, Routledge, 2004.
- _____. **Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses**. (4ª. Edição). London, UK: Routledge. 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade (11ª. Ed.)**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2011.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.
- JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBORIERI, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas SP: Pontes Editores. 2016.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. **New Learning: elements of a science of education**. (2nd Ed). NY: CUP. 2008.
- _____. **Literacies**. NY: Cambridge University Press. 2012.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Changing knowledge and Classroom Learning**. UK: Open University Press. 2003. 2007.
- LEMKE, J. **Letramento Metamidiático: transformando significados em mídias**. In: *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010
- MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E; ARAUJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, L. F. **Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico.** Tese (Doutorado), USP, São Paulo, 2017.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** (Tradução de Lilian do Valle). 3^a. Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2011.

REAGAN, T. Objectification, positivism and language studies: a reconsideration. **Critical Inquiry in Language Studies.** London: Taylor & Francis, 2004.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

TODD, S. **Toward an Imperfect Education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism.** London: Paradigm Publishers, 2009.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Danillo da Silva Feitosa¹
Flávia Colen Meniconi²
Sérgio Ifa³
Jade Neves de Moura Araújo⁴

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões a respeito de uma investigação desenvolvida no Programa Residência Pedagógica (PRP - Espanhol), em especial no que diz respeito à formação de residentes e de professores preceptores do referido programa. Teoricamente, baseamo-nos em estudos acerca da formação de professores (NÓVOA, 1995; DELORS, 2013; MARQUES; PIMENTA, 2015) e na perspectiva do letramento crítico (DUBOC, 2016; MOTTA, 2008; JANKS, 2016). Buscamos, neste estudo, evidenciar a necessidade da formação e da motivação dos professores em relação à construção de novos conhecimentos, respaldados no desenvolvimento da criticidade, reflexão e transformação da prática pedagógica situada. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista desenvolvida com as professoras preceptoras e residentes participantes do programa, bem como os relatos provenientes dos relatórios finais produzidos pelos licenciandos. Como resultado da investigação, verificamos que a Residência Pedagógica em língua espanhola da Ufal proporcionou aos participantes a possibilidade de refletirem e (re)pensarem acerca de suas práticas pedagógicas, ressignificando-as.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica. Formação de professores. Letramento crítico. Língua espanhola.

ABSTRACT: This paper aims to present some reflections on a study carried out in the Pedagogical Residency Program (PRP - Spanish), especially with regard to the education of residents and teachers preceptors of this program. Theoretically, we rely on studies on teacher education (NÓVOA, 1995; DELORS, 2013; MARQUES, THE MARQUES; PIMENTA, 2015) and on critical literacy perspective (DUBOC, 2016; MOTTA, 2008; JANKS, 2016). In this study, we seek to highlight the need for the education and motivation of the teachers in relation to the construction of new knowledge, supported by the development of criticality, reflection and transformation of situated pedagogical practice. The data collection instruments used were the interview with the preceptor teachers and residents participating in the program, as well as the reports from the final reports written by the undergraduates. As a result of the investigation, we found that the Pedagogical Residency Program in Spanish language at Ufal provided the

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, PPGE/Ufal, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: q.danillo@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora adjunta do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas, Ufal, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br.

³ Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor associado do curso Letras Inglês e do programa de pós graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, Ufal, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: sergio@fale.ufal.br.

⁴ Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, Ufal, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: jadenevesmoura@gmail.com.

participants with the possibility to reflect on and (re)think about their pedagogical practices, resignifying them.

KEYWORDS: Pedagogical Residency Program. Teacher education. Critical literacy. Spanish language.

Considerações iniciais

A articulação entre a teoria e a prática é um dos pilares que sustenta a formação dos professores. Nas licenciaturas, essa articulação é, muitas vezes, propiciada pelas disciplinas pedagógicas e pelos estágios supervisionados. O Programa Residência Pedagógica (PRP), ação vinculada à Política Nacional de Formação de Professores, tem como objetivo contribuir para a formação dos alunos matriculados em cursos de licenciaturas, por meio de planejamento e desenvolvimento de ações de intervenção pedagógica, imersão e regência (BRASIL, 2018).

O PRP atende aos alunos das licenciaturas, denominados residentes, matriculados a partir do quinto período do curso de graduação, oportunizando experiências de leituras, discussões teóricas e ações vivenciadas no contexto escolar. No programa, há a participação de profissionais licenciados e em exercício nas escolas-campo, denominados professores preceptores e as atividades desenvolvidas são coordenadas por professores universitários. Um dos objetivos do PRP é oportunizar espaços à preparação de ações que proporcionem processos de ensino-aprendizagem mais motivadores, interessantes e significativos.

De acordo com Ferreira e Siqueira (2020, p. 11), o PRP “é enriquecedor tanto para o licenciando (com relação à sua formação inicial), quanto para o professor preceptor, no que concerne à formação continuada, tendo em vista que ele estará novamente envolto no meio acadêmico”, definido pelas autoras como “centro de pesquisa” e “palco de inovações pedagógicas” (FERREIRA SIQUEIRA, 2020, p.11). Assim, o programa pode contribuir para a formação dos professores preceptores, participantes do programa, ao possibilitar momentos de formação, reflexão e transformação da prática de sala de aula. No que tange ao PRP Espanhol da Ufal⁵, objetivamos propiciar discussões teóricas, desenvolvimento de pesquisas, análises profundas da realidade do contexto escolar, planejamento e implementação de ações no âmbito educacional.

⁵ Salientamos que o PRP do Curso de Letras da FALE/UFAL recebeu financiamento da CAPES, a quem somos gratos pela oportunidade do trabalho desenvolvido em parceria com as escolas-campo participantes do programa. Agradecemos também pelo investimento das bolsas destinadas aos professores preceptores, supervisores e aos residentes envolvidos no subprojeto multidisciplinar (inglês e espanhol).

Assim, este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre as ações desenvolvidas nas escolas-campo pelos participantes do PRP, na Universidade Federal de Alagoas, principalmente no que diz respeito às vivências dos residentes e de duas professoras preceptoras: Marta e Maria. Para tanto, este trabalho encontra-se dividido da seguinte maneira: (1) seção teórica, na qual trazemos as discussões sobre a formação de professores e a perspectiva do Letramento crítico (doravante LC); (2) metodológica, parte em que explicamos o tipo de abordagem metodológica utilizada para coleta e análise de dados; (3) interpretação de dados, seção em que expomos o estudo e as nossas discussões acerca do *corpus* da pesquisa; e (4) algumas considerações, nas quais trazemos as reflexões finais acerca da importância do PRP para a formação dos professores envolvidas com o projeto.

Formação de professores e letramento crítico

A partir de determinadas perspectivas teóricas, a saber: o LC (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MOTTA, 2008) e a formação de professores (NÓVOA, 1995; DELORS, 2013; MARQUES; PIMENTA, 2015), buscamos evidenciar a necessidade de o profissional da educação se manter atualizado e motivado no que diz respeito à construção de novos conhecimentos, por meio da participação em programas de formação e projetos educacionais voltados para o desenvolvimento crítico, reflexivo e transformador da prática docente.

De acordo com Tozetto (2013), se o professor é o responsável por contribuir para a formação do aluno, este pode auxiliá-lo a ultrapassar os possíveis obstáculos que venham a surgir em sua vida escolar, em especial no que diz respeito à construção do saber. Contudo, é impossível refletirmos quanto ao papel do educador sem pensarmos sobre as mudanças pelas quais a sociedade passa cotidianamente. Nesse contexto de constantes transformações, a necessidade de formações docentes voltadas para o desenvolvimento crítico-reflexivo se faz mais do que urgente. Dessa maneira, fica evidente a importância de o professor se entender como um eterno aprendiz, tendo sempre a consciência de que sua formação não se deu por encerrada com o fim da graduação.

Portanto, a partir das premissas teóricas aqui apresentadas, trazemos a reflexão em relação à importância da mediação entre professores atuantes e professores em formação inicial, pois a colaboração entre docentes e discentes da licenciatura pode, sem dúvidas, ser compreendida como um valioso momento para a troca de saberes e experiências.

É nesse contexto de aprimoramento do saber que refletimos a respeito do quão interligados estão a “qualidade do ensino” e a “formação do profissional”. Sobre isso, Delors (2013) argumenta que a qualidade do ensino é determinada pela formação contínua dos docentes, compreendida como um possível caminho que conduz à percepção da complexidade e dinamicidade da atividade profissional.

Ademais, por ser um dos sujeitos sociais que desempenham uma atividade altamente complexa, defendemos a formação como um *continuum* (IFA, 2006), ou seja, o docente consciente do seu papel transformador e educativo compreende a necessidade de refletir sobre suas *verdades*, desconstruindo-as e reconstruindo-as tantas vezes quantas forem necessárias. Nesse sentido, defendemos que o professor precisa ter a ciência de que sua identidade deve estar em constante análise e ressignificação, revendo tradições e refletindo criticamente sobre si e seu exercício diário (MARQUES; PIMENTA, 2015).

Outrossim, ainda sobre o aspecto relativo ao conhecimento acerca do LC, Hoppe (2014) nos alerta para o fato de que, apesar de muitos professores possuírem curso superior, existe a necessidade do investimento em novas práticas, a fim de contribuírem para mudanças relevantes na escola; logo, essas possibilidades devem fazer parte do cotidiano do professor em exercício, e não apenas do profissional em formação inicial. Em outras palavras, faz-se necessário proporcionar aos docentes a oportunidade de conhecer os novos princípios educacionais que surgem diariamente no meio acadêmico, a partir de pesquisas realizadas com os diferentes contextos reais. Faz-se necessário também oportunizar espaços em que docentes, neste caso, os preceptores e residentes, possam expressar suas percepções da prática. A partir disso, espera-se que a troca entre todos os participantes propicie uma leitura crítica da relação entre práticas reais e os princípios, levando em consideração os que mais se adequam à sua realidade educacional e ao fazer educativo contextualizado, e os quais possam ter maior sintonia com a realidade do estudante brasileiro.

Tais aspectos relacionados à formação docente nos levaram ao seguinte questionamento: em que medida a experiência do Programa de Residência Pedagógica em Alagoas contribuiu para a formação de professores? Tal indagação norteou nossa pesquisa e direcionou-a para a busca de reflexões acerca da ressignificação da atuação do professor participante do programa.

Posto isso, acreditamos que o aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação é de fundamental importância, já que possibilita ao docente, bem como aos residentes e formadores, a articulação dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência, com os

novos conhecimentos construídos no PRP a partir de leituras, reflexões teóricas, pesquisas e ações desenvolvidas no contexto educacional. Segundo Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3), sua importância está na possibilidade de “permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças” (*sic*).

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, defendemos o argumento de que as práticas embasadas/norteadas pelo LC são de fundamental importância para a formação reflexiva, crítica e transformadora dos discentes e professores/as preceptores/as. De acordo com Pinheiro (2019, p. 460), “a criticidade, em sala de aula, serve para desenvolver nos alunos um posicionamento mais questionador e de resistência diante dos discursos dominantes e hegemônicos vigentes, em especial advindos dos meios de comunicação de massa”. Nesse sentido, defendemos que é imprescindível proporcionarmos aos participantes do programa espaços de reflexão e práticas docentes voltadas para (des)(re)construção de saberes e formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade.

Para compreendermos a relevância dessa proposta, retomamos à fala de Bakhtin (1997) sobre a impossibilidade de desvinculação da língua dos seus falantes, da sua realidade e do contexto sócio-histórico-político-cultural em que eles se encontram. Para isso, faz-se necessário entendermos a língua como “um fenômeno social da *interação verbal*” (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifo nosso), ou seja, compreendê-la a partir do contato com o outro, dentro de um contexto específico. Assim, se mudarmos o contexto, mudam, também, os efeitos promovidos pelo que foi dito.

Ainda no que diz respeito à formação crítica, Janks (2016, p. 24) afirma que “toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e oculta aquilo que não o foi”. É, portanto, subjetiva e tendenciosa. Quer dizer que toda escolha tem *um quê e um porquê*. Nesse sentido, é importante refletir sobre nossas percepções e concepções, a fim de que possamos pensar sobre os possíveis efeitos dessas escolhas para, assim, agir, questionar, refletir, problematizar, desconstruir e reconstruir – que são, também, características do LC.

Assim, portanto, a inserção de momentos reflexivos sobre o contexto político, histórico, social e cultural na sala de aula torna-se, então, uma necessidade educativa, afinal, contribui para a promoção da reflexão, da atitude questionadora e de ações ativas e transformadoras do contexto social. Em nosso entendimento, essa perspectiva reflexiva é contemplada pelo LC, adotado por nós como aporte teórico para esta pesquisa.

Em suma, com base no exposto, defendemos uma visão de formação de professores que

caminha em direção à formação crítica, reflexiva, cidadã e transformadora da prática docente. A seguir, discutiremos sobre os aspectos metodológicos que nortearam a condução de nossa pesquisa.

Metodologia

Expomos, nesta seção, a trajetória metodológica adotada, mais especificamente, o percurso metodológico que orientou o olhar investigativo dos pesquisadores. Destacamos que a investigação se baseou na abordagem qualitativa, já que buscou compreender, de forma mais profunda, o percurso trilhado por duas preceptoras participantes do PRP, na escola-campo em que atuavam junto aos residentes⁶, discentes de Letras/Espanhol.

As escolas nas quais ocorreram as intervenções pedagógicas do PRP Espanhol estão localizadas na cidade de Maceió/AL, mais precisamente nos bairros Benedito Bentes I e Jatiúca. Destacamos ainda que as escolas atuam na modalidade de ensino integral e são umas das poucas instituições de ensino do estado de Alagoas que ainda oferecem a língua espanhola como componente curricular obrigatório em suas grades para o Ensino Médio.

As professoras preceptoras em questão, formadas em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas, serão mencionadas ao longo do texto como Marta e Maria. Com isso, buscamos respeitar as orientações éticas para pesquisas: o sigilo, o cuidado e a integridade física e mental das colaboradoras supracitadas. Além disso, cabe frisar que, por se tratar de um projeto novo e diferenciado para o cotidiano escolar – modificando em partes a rotina dos educandos –, as docentes buscaram formular um cronograma de dias letivos para o trabalho conjunto com os residentes e a coordenadora do projeto, afinal, era preciso seguir o calendário previsto pela secretaria de educação, bem como os conteúdos pré-estabelecidos.

As atividades que mesclaram a participação das professoras preceptoras, junto aos residentes, como, por exemplo, encontros teórico-metodológicos, planejamentos, desenvolvimentos de projetos e ministração de aula, desenvolveram-se ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2020. Durante esses encontros, além de outros conteúdos teóricos-metodológicos (processo de escrita de base retórico-argumentativa, metodologias e ensino de línguas, ensino de leitura a partir de gêneros textuais, entre outros), discutíamos também acerca de teorias e

⁶ Cabe destacar, para uma melhor compreensão do leitor, que os residentes, com vistas a cumprirem um dos ciclos que abarca a formação inicial docente, atuam juntamente a outros profissionais da escola-campo (professor preceptor, coordenação, direção, etc.). No que tange ao subprojeto de Língua Espanhola da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, contamos com o total de 16 residentes de língua espanhola, os quais foram divididos entre as escolas participantes do projeto da seguinte forma: 8 graduandos para a escola localizada no bairro do Benedito Bentes I e outros 8 para a escola situada no bairro Jatiúca.

pesquisas desenvolvidas na perspectiva do LC (MOTTA, 2006; ROJO, 2009; MATTOS, VALÉRIO; 2010; MONTE MÓR, 2013; JORDÃO, 2013; DUBOC, 2014; CODEGLIA, 2016; DOS SANTOS; MENICONI, 2018; FEITOSA; MENICONI, 2020) e, com base nas discussões teóricas, pensávamos e planejávamos sequências didáticas para serem desenvolvidas nas escolas-campo pelos participantes do projeto.

Em meados de 2018, quando se iniciaram as atividades do programa na Ufal, os participantes participaram de formações organizadas pela coordenação do PRP Espanhol (oficinas, seminários, discussões teóricas e palestras). Foi a partir de 2019 que Marta, Maria e os residentes, sob a orientação da coordenadora do programa, começaram a planejar e a implementar algumas ações nas escolas-campo, baseadas nas perspectivas da LC.

Para a obtenção dos dados analisados neste trabalho, utilizamos os seguintes os instrumentos de coleta: (1) entrevista oral com ambas preceptoras e (2) relatórios finais dos residentes⁷. Com as entrevistas gravadas objetivamos registrar o diálogo como um todo e captar informações acerca do PRP Espanhol proveniente das falas das entrevistadas. Essas entrevistas contaram com uma lista de indagações que foram respondidas pelas participantes da pesquisa de forma espontânea. Vale destacar que as educadoras estavam cientes de que, embora o instrumento contasse com perguntas pré-elaboradas, outros comentários poderiam ocorrer durante o diálogo. Buscamos, a partir desse tipo de procedimento, uma alternativa diante de uma entrevista puramente mecânica, almejando, assim, o estabelecimento de diálogo informal com as docentes (YIN, 2001; STAKE, 2011).

A investigação possibilitou aos pesquisadores refletir acerca da importância do PRP na formação de professores dos envolvidos com a pesquisa. Além disso, a partir da interpretação dos dados (ver seção seguinte), foi possível evidenciar que, nesta pesquisa qualitativa, os *corpora* foram instrumentos de suma importância para entendermos o tema aqui investigado.

Interpretação de dados

Nesta seção, apresentamos a interpretação dos dados a partir dos dados coletados pela entrevista e pelos relatos finais em três subseções que se revelaram significativas na experiência vivenciada pelos participantes: 1- O que se ganha ao levar as práticas de letramento crítico para a sala de aula?; 2 - Vamos falar de currículo oculto?; 3 - Por que dançar conforme a música?

⁷ No total, foram analisados 16 relatórios, documentos de caráter obrigatório, exigidos pela CAPES ao final do programa.

O que se ganha ao levar as práticas de letramento crítico para a sala de aula?

Neste tópico, interpretamos as percepções, vivências e experiências das preceptoras construídas no PRP. No primeiro fragmento de fala apresentado a seguir, Marta enfatiza o aprendizado deixado pelo programa em sua trajetória pedagógica, o que nos leva a perceber a relevância desse projeto, conduzindo-nos à seguinte reflexão: que aprendizado seria esse?

Fragmento 1

Danillo: Se você fosse resumir a sua participação na RP por meio de uma palavra qual seria e por quê?

Marta: Aprendizado.

Danillo: Aprendizado? E por quê?

Marta: Ah, AUTOR, aprendi muito com os residentes... as propostas que levaram, né? O... o olhar, né? O trocar, né... eu aprendi demais... porque assim, algumas das propostas que levaram [...] que a gente, por estar na sala de aula, a gente trabalha, mas a gente não enfatiza. E muitas coisas que a gente trabalhava na escola... eu falo, assim, eu, Marta, sem os residentes... a gente não via dessa forma, né... porque a gente às vezes usava até outra nomenclatura [...] porque até uma figura a gente falava daquela figura, descrevia aquela figura ou retratava aquela figura, mas não sabia a definição correta, e os residentes levaram e deram um banho e foi maravilhoso, que foi o letramento crítico.

No fragmento de Marta, chama-nos à atenção o reconhecimento do LC para a sua formação. Em outras palavras, entendemos que, ao nomear as propostas levadas pelos residentes como “o letramento crítico”, Marta já indicava o reconhecimento do trabalho aliado à abordagem teórica estudada e, ao mesmo tempo, o que, em nossa percepção, representava um indício de que estava sendo colocada em prática na escola-campo participante do programa. Sobre esse aspecto, Thewes, Steyer, Fronza (2020, p. 191) salientam que a aprendizagem enquanto processo dialógico pressupõe a co-construção do conhecimento “por intermédio do engajamento em práticas sociais, em que o professor é o mediador. Tendo como foco principal a interação, a prática de letramento torna-se importante não só para o ensino de línguas, mas para todas as áreas”. Entendemos, assim, que um dos principais objetivos do LC que associamos ao ensino de língua espanhola foi, então, o de oportunizar a reflexão sobre os posicionamentos e contradições reais existentes em nossa sociedade para, assim, reconstruí-los e/ou transformá-los, conforme podemos notar na fala de Maria, abaixo:

Fragmento 2

Maria: Tudo o que a gente buscava trazer a gente refletia sobre a nossa realidade, né, não só deles, mas de todos. Sobre a realidade da escola, a gente buscava também melhorias, o que é que a gente pode mudar na escola, a participação deles... A escola tem projetos muito interessantes, que vão além, né... [...].

Para a professora Maria, as atividades desenvolvidas na escola-campo durante o PRP propiciavam reflexão crítica não só dos alunos, mas de todos os envolvidos no programa, o que reflete a nossa proposta inicial de que a formação que almejamos valorizaria as trocas, as interações, os questionamentos para a construção de conhecimentos. Além disso, Maria chama atenção para as possibilidades de transformação do contexto escolar, enfatizando ainda que os projetos desenvolvidos na escola “vão além”⁸, o que corrobora a visão de Duboc (2016, p. 61) acerca do LC entendido “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento”.

Acreditamos que esse “ir além” pode representar as oportunidades de pensar criticamente acerca da realidade e mobilizar esforços rumo às mudanças contextuais principalmente em relação à forma de enxergar a si mesmo e ao outro, ressignificando formas de percepções e crenças, muitas vezes, pautadas em visões preconceituosas, injustas e individualistas, tal como pode ser observado no próximo fragmento acerca da importância atribuída ao trabalho crítico reflexivo no que tange à diversidade cultural e identitária dos sujeitos:

Fragmento 3

Flávia: Como você analisa os aspectos teóricos vistos durante as formações que foram contemplados na prática da RP?

Maria: Então, trabalhamos muita coisa durante as aulas, com a eletiva⁹ a gente discutiu bastante, eram temas mais discursivos. A gente tava conhecendo o outro, então eles podiam ver as diferenças linguísticas, as diferenças sociais, e comparávamos aqui, com o Brasil. Eu gosto muito de falar que para você aprender um novo idioma, você precisa antes de tudo se conhecer, respeitar a sua origem e a partir disso você vai começar a conhecer aquele outro para respeitar aquele outro. Então a gente buscou ensinar as regras gramaticais, os diferentes acentos, mas mais do que isso buscamos refletir sobre aquela outra cultura, sobre aqueles outros países. (...) tem até uma música que eu passei pra eles e essa música se chama *iguales* e ela fala sobre igualdades. Cada aluno tem a sua identidade então a gente buscava respeitar a cada um, porque é o certo, né? Se eu quero respeito, eu tenho que respeitar o outro. Então essa música é boa porque ela fala sobre igualdade, mas também que cada pessoa é única, que cada pessoa tem a sua singularidade.

⁸ Desenvolvemos na escola-campo os seguintes projetos: 1- Violência no México: mostra de vídeos, debates e produção textual; 2- Mi barrio (mi mundo): a poluição no entorno da escola; 3- A morte em outras culturas: projeto “El día de los muertos”; 4- Projeto sobre drogas e seus malefícios.

⁹ É importante esclarecer que, durante o desenvolvimento do PRP na escola, a Secretaria da Educação do Estado de Alagoas (SEMED) enviou um ofício ao diretor da instituição, solicitando a retirada do idioma espanhol do ensino integral, sob a justificativa de que apenas os cursos profissionalizantes, tais como: turismo e eventos, deveriam ofertá-lo, a partir daquele momento. Então, após reuniões da coordenadora do PRP (espanhol/FALE/UFAL), juntamente com o gestor de projetos da SEMED, decidiu-se que o idioma poderia permanecer na escola-campo como disciplina eletiva. Compreendemos que essa foi uma grande conquista do programa, já que até os dias de hoje o ensino de espanhol permanece na escola, ainda que de forma eletiva, e com grande procura por parte dos alunos matriculados. Esse foi o caminho que encontramos para evitarmos que saísse do currículo da escola.

Podemos inferir a compreensão de Maria acerca do *outro* enquanto fator importante na percepção e construção do *eu*. Observamos ainda que a docente se preocupou em trabalhar com os conceitos de cultura e identidade, atentando-se para suas características diversas. Segundo a professora, os participantes do programa buscaram refletir sobre outras culturas, o que também nos levou a perceber, nas entrelinhas de seu discurso, a busca por práticas de ensino direcionadas para uma perspectiva mais crítica e discursiva, principalmente no que tange ao conhecimento das diferenças culturais entre os povos de língua espanhola. Sobre esse aspecto, Duboc (2014, p. 210) argumenta que no contexto globalizado, “a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos”.

Ainda sobre as práticas de LC no ensino do idioma espanhol, a docente afirma que:

Fragmento 4

Maria: Os alunos começaram a se enxergar. A gente ia fazer até um trabalho, era uma peça, que era sobre a consciência negra, então os alunos se empolgaram com o tema que se relaciona com a vida deles, que vem para realidade dele. Eu acho que o bom de trabalhar com a eletiva é que a gente pode trazer mais coisas relacionadas com a realidade deles, e mostrar mais, tipo, que eles podem, que devem lutar pelos direitos dele, que eles são importantes para a sociedade.

De acordo com a professora, o tema referente à consciência negra, trabalhado durante a disciplina eletiva, contribuiu para que os alunos aprofundassem os conhecimentos sobre si mesmos, já que o assunto estava relacionado às realidades deles. Assim, uma vez mais, a experiência relatada pela professora demonstra o quanto as práticas de LC no ensino de línguas parecem ser motivadoras e significativas para si e seus alunos. Acreditamos ainda que tal experiência de ensino reflete o trabalho com o uso da linguagem enquanto prática social, já que propicia o desenvolvimento de ações transformadoras vinculadas à reflexão e ao exercício da cidadania.

No próximo tópico, discorreremos sobre o que identificamos como componentes do currículo oculto das preceptoras, isto é, quais sentimentos, percepções, atitudes, crenças e valores beneficiaram positivamente os residentes e as próprias preceptoras.

Vamos falar e discutir sobre o currículo oculto?

Durante as trocas e construção de conhecimento entre residentes, professoras preceptoras e coordenação do programa, faz-se necessário destacar os processos de ensino-aprendizagem resultantes das relações interpessoais desenvolvidas na sala de aula que, de certo modo, não foram colocados de forma explícita – ou seja, não foram prescritos ou planejados

previamente - mas que surgiram nas situações cotidianas de forma natural, sendo destacadas por alguns estudiosos como os ensinamentos advindos do currículo oculto, aquilo que, a grosso modo, faz parte da dimensão implícita do processo educacional (GIROUX, 1986; BRANDALISE, 2007).

A fim de identificar e analisar características do currículo oculto nas experiências educativas vivenciadas pelos participantes, destacamos os seguintes fragmentos de fala:

Fragmento 5

Danillo: Com relação aos discentes de Letras/Espanhol, quais as dificuldades que eles apresentavam no começo da RP?

Marta: Bom, como sempre, né, quando a gente tá iniciando numa sala de aula, principalmente aqueles que nunca entraram numa sala de aula e se deparam com uma sala de aula com mais de 40 alunos, né, nervosismo, insegurança. Uma das coisas que eu sempre fiz foi deixar muito à vontade, né, sabia intervir na hora certa, sem chamar a atenção de algum deslize dos residentes, porque querendo ou não os alunos percebem tudo, quando tá nervoso, quando não, né? Alguns tremiam até a letra no quadro que a fala, vinha a tosse, e eu: calma. (...) os residentes também souberam, assim, mesmo com o nervosismo, com a insegurança, cultivar, tiveram carisma, simpatia para com os educandos.

Danillo: O que você considera ter ensinado aos residentes?

Marta: Assim, pelo fato de a gente estar numa sala de aula, mesmo fora dela, ser amigos e ter humildade, porque tem muitos profissionais que não tem humildade. Se não souberem de alguma coisa, pergunta, porque a vida é um aprendizado, se não sabe de algo, pergunta. Eu acredito que transmiti segurança para muitos iniciantes que não haviam entrado numa sala de aula. Acho que muitos se espelharão em como lidar com o adolescente em sala de aula, hora de brincar, brincar, hora de falar sério, falar sério, respeito mútuo.

Consideramos o PRP como formação docente porque contribuiu para o compartilhamento de novos saberes, os quais, de acordo com as falas acima, foram adquiridos por meio da socialização entre os indivíduos. Nesse sentido, percebe-se, na fala de Marta, que algumas atitudes, comportamentos e orientações vivenciados durante o PRP foram importantes para a formação dos residentes. A exemplo, podemos salientar o nervosismo daqueles que se encontravam em formação inicial e se viam diante de uma sala com 40 alunos. Embora o nervosismo seja o esperado perante a situação, trata-se de um fator que, mesmo fazendo parte do cotidiano escolar, está muito além daquilo que foi planejado ou prescrito previamente no currículo formal. Assim, para lidar com esta situação, a professora preceptora buscou deixar os residentes “à vontade”, a fim de trabalhar a “insegurança”, indicando, possivelmente, que alguns conhecimentos relacionados ao fazer docente não faziam parte do planejamento das ações desenvolvidas pelo PRP, mas foram, neste caso, essenciais para o processo de formação inicial dos professores como práticas influenciadas pelos agentes envolvidos no programa (residentes e professor preceptor) por meio do currículo oculto.

Ainda sobre o conjunto de atitudes, comportamentos e orientações passíveis de observação oriundos da fala da professora Marta, destacamos a alteridade, afinal, o professor enquanto ser social, interage e é interdependente de seus pares. A troca de conhecimentos, em nosso entendimento, permeia a realidade educacional e, muitas vezes, apresenta-se como forma de vivências e experiências presentes nas entrelinhas das relações entre o docente e os licenciandos. Acreditamos que tais interações contribuam para que os licenciandos adquiram experiência e amadurecimento profissional para aprender a lidar com os mais diversos tipos de desafios presentes no fazer docente.

Ainda no que tange ao currículo oculto, apresentamos, a seguir, trechos retirados dos relatórios de alguns dos residentes que atuaram na escola-campo com a professora Marta. Buscamos, aqui, analisar possíveis convergências e/ou divergências presentes nos discursos dos residentes:

Fragmento 6

Sandro: Como ainda era um professor em processo de formação acadêmica, era normal o nervosismo entrar lado a lado comigo na sala de aula. *A professora Marta me ajudou a lidar com esse nervosismo e o medo de ter que enfrentar uma sala com muitos alunos cheios de dúvidas. Sempre que eu parecia me perder, a professora entrava em cena com uma explicação mais detalhada, me conduzindo a achar uma melhor maneira de lidar com as situações de dúvidas sobre determinados assuntos que diziam respeito à língua espanhola.*

Jaqueline: Houve um momento que eu fiquei receosa com a disciplina na sala de aula, *como manter a disciplina com tanto adolescentes cheios de energia, mas a Marta foi bem legal me mostrando como ter a atenção deles, como chamar a atenção e assim de forma mais tranquila começar a aula.* Ela me explicou também que esse receio sempre vai haver, sempre iremos ter essa apreensão, esse frio na barriga, mas é isso que nos motiva a melhorar e buscar sempre ministrar uma boa aula.

Os relatos de Sandro e Jaqueline revelam momentos importantes em sua formação porque, na prática, em sala de aula, as trocas de informações e orientações com a Marta favoreceram a ambos residentes a lidar com os desafios. Foram talvez gestos, frases e postura corporal que, ao serem compartilhados entre eles, propiciaram o andamento da aula e que marcaram os residentes.

Ao discorrerem sobre os sentimentos de nervosismo e receio durante suas práticas de ensino, os residentes nos remetem à fala da professora preceptora sobre a insegurança inicial percebida no comportamento deles. Acreditamos ainda que, ao valorizarem as habilidades da professora em diferentes situações de ensino e aprendizagem, os licenciandos perceberam que poderiam replicar as condutas, comportamentos e atitudes observadas na prática da professora, em momentos futuros como profissionais. Isso demonstra também que importantes relações de confiança foram desenvolvidas durante as ações do PRP.

Objetivamos, aqui, descrever e dar visibilidade a algumas atitudes, comportamentos, gestos e percepções das preceptoras considerados como *currículo oculto* que, segundo Moreira e Candau (2007, p. 18), “envolve predominantemente, atitudes, e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. Pela definição apresentada, é possível pensarmos em vários componentes que fazem parte do *currículo oculto*, os quais podem ser salutares ou desencorajadoras para o ensino e aprendizagem tais como: a forma como as carteiras são disponibilizadas na sala, a forma como a escola incentiva a chamar a professora, as mensagens implícitas nas falas de docentes e em livros didáticos ou materiais levados à sala de aula, dentre outros.

Pela importância do caráter de influenciar e promover o que consideramos boas práticas docentes, bem como reflexão sobre procedimentos didático-metodológicos e conduta profissional, salientamos que os gestos de carinho, a forma meiga com que Marta e Maria trataram a insegurança dos residentes são atitudes e ações que beneficiam e promovem um futuro positivo e favorável aos residentes iniciantes na docência.

Sublinhamos a necessidade de identificação do currículo oculto manifestado nas escolas-campo se almejamos uma formação crítica para uma sociedade justa e democrática, porque nem sempre é salutar e conveniente como os apresentados pelas preceptoras. Daí, defendemos o argumento de que os valores subjetivos presentes no currículo oculto merecem uma atenção e um lugar especial nos currículos e programas de formação para a docência. Isto é, salientamos, portanto, a necessidade de discussão e problematização.

Por que dançar conforme a música?

Neste tópico, consideramos pertinente tecer algumas considerações sobre o cenário atual no qual vivem os professores de língua espanhola da rede pública de ensino. Há, infelizmente, uma incerteza com relação à permanência da oferta da língua espanhola nos currículos escolares, após a revogação da “lei do espanhol”¹⁰. Além desse desserviço à educação dos cidadãos alagoanos, outros sabores estão presentes na vida dos professores: sobrecarga de trabalho, escassez de tempo para planejamento das aulas, participação em cursos e formações docentes, cobranças burocráticas da escola/secretaria de educação, entre outros. Esses aspectos, além dos planejamentos e calendários pré-definidos, por exemplo, levam o

¹⁰ A lei 11.161 foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005, a qual orienta a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio.

professor a *dançar conforme a música*, isto é, adaptar-se às novas realidades e imposições. Isso nos faz refletir acerca da importância de o professor que busca promover criticidade e ensino significativo de língua espanhola poder subverter determinadas orientações obrigatórias, por exemplo, para reconfigurar suas ações, visando à formação cidadã dos seus alunos, bem como a sua própria formação.

Dado o exposto, apresentamos, a seguir, as percepções negativas e positivas da formação construída pelos participantes. Iniciamos com Marta, que sinalizou um aspecto não tão positivo: não houve abertura total da escola para o programa.

Fragmento 7

Marta: O que não funcionou bem, assim, ao meu ver, foi em relação a algumas aberturas que a escola não deu *pra*, no caso, a RP entrar, digamos assim, *com tudo*.

Danillo: *Com tudo* o quê?

Marta: *Com tudo* assim, com todas as propostas, com todos os planejamentos que vocês fizeram, né, com toda a bagagem que os residentes levaram, né? Então, porque a escola em si, né, você sabe muito bem, né? Tem o seu próprio planejamento, tem o seu próprio calendário, ainda teve algumas situações, né? [...] Então, quer dizer, a abertura, assim, da escola, ela acolheu... mas a gente teve que *andar conforme a escola anda*.

De acordo com Marta, não foi possível realizar todas as ações propostas pelo PRP, em função do planejamento e programa da escola-campo. A falta de abertura da escola para o desenvolvimento integral das ações propostas é, por ela destacado, como um dos pontos negativos do projeto. Em relação a esse aspecto, defendemos que a conquista de espaços para o desenvolvimento de práticas transformadoras na escola é o maior objetivo almejado pelo PRP em Língua Espanhola. De forma oposta, opinamos ainda que, dentro das possibilidades do contexto escolar, conseguimos concretizar propostas didáticas que contribuíram para a formação crítica, reflexiva e cidadã dos participantes do PRP, como já relatado nas análises de dados anteriores.

No que tange especificamente às práticas de LC na escola, destacamos uma fala da professora Marta, quando questionada sobre a realização de atividades baseadas nessa perspectiva.

Fragmento 8

Danillo: Você acha que é possível trabalhar o Letramento Crítico nas aulas de português?

[Pausa]

Marta: Com certeza, AUTOR. [...] Eu acho que Letramento Crítico não só *tá* na língua portuguesa não... [...]

Danillo: E você pensa em trabalhar Letramento Crítico agora com o português?

Marta: [...] se eu tiver abertura pra isso... [...] Então, se tiver essa abertura, né, pra trabalhar o Letramento Crítico, com certeza eu irei levantar essa bandeira.

No fragmento acima, interpretamos que Marta sinaliza a possibilidade do trabalho com LC em língua portuguesa, se a escola a permitir. Além disso, salientamos que a compreensão

da docente ratifica a importância do LC para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, seja ela qual for. Ao mencionar “se tiver abertura” em sua fala, a professora nos leva a refletir sobre o dilema de Marta: seguir o que é imposto e exigido pela coordenação e/ou secretaria - em que conteúdos devem ser trabalhados - ou ensinar de forma significativa, prazerosa, fazendo uso de propostas que favoreçam as trocas e as interações para formação crítica do educando.

De que forma, então, podemos lidar com essa realidade? É possível, diante desse cenário, inserir as reflexões e promover as discussões, tão necessárias para que saibamos questionar, argumentar e agir diante das imposições sociais com as quais nos deparamos quase diariamente? Como podemos conciliar essas propostas com a proposta curricular imposta pelas escolas? Como manter-se motivado para continuar contribuindo com a educação, fazendo aquilo em que nós, professoras e professores, acreditamos?

Essas são perguntas que nos circundam a mente após as reflexões acima apresentadas. Para nós, pensar em educação é tarefa que requer grande cuidado, atenção e responsabilidade, sendo um exercício que deve ser iniciado ainda durante a graduação. Devido a isso, defendemos a importância de um projeto de Residência Pedagógica que possibilite o conhecimento e o desenvolvimento de ações transformadoras da realidade escolar. Dessa forma, acreditamos que teremos, mais a frente, professoras e professores melhor preparados para lidar com o contexto educacional da nossa cidade, conscientes do seu papel transformador.

Para ilustrar os pontos positivos do PRP para a formação docente, apresentamos um fragmento do discurso da discente de Letras/Espanhol, Paula, presente em seu relatório final:

Fragmento 9 – Possibilidades de trabalho

Paula: O ponto positivo da experiência na RP com a professora Marta, se deu com a sugestão de que não fôssemos presos no ensino tradicional. Os temas trazidos de acordo com a vivência do aluno, violência urbana, drogas, abriram várias possibilidades de trabalharmos com produção de textos, interpretação leitora e auditiva com o uso de músicas, filmes, curta-metragem, folders e produções de histórias em quadrinhos, além da cultura hispânica que foi representada na culminância de encerramento do ano letivo.

Compreendemos, assim, que a abertura para inovar na escola-campo em questão, salientada na fala da residente, viabilizou o trabalho com o idioma espanhol a partir de perspectivas mais críticas, reflexivas e transformadoras, tão defendidas nas formações e planejamentos das ações pensadas e definidas conjuntamente com a coordenadora do programa PRP (Espanhol/FALE/UFAL). Essa seria uma maneira de romper os muros do sistema educacional de ensino, muitas vezes engessado e regido pela exposição unicamente às regras gramaticais do idioma, o que, a nosso ver, torna a aprendizagem do idioma desmotivadora e pouco significativa para a formação do cidadão participativo, questionador, crítico e atuante.

É preciso, portanto, um *enfrentamento* da realidade. Um posicionamento mais sério diante do cenário no qual estamos inseridos. Não queremos, com isso, colocar professores contra gestores ou contra alunos, pais e responsáveis. O nosso objetivo é o de levar à reflexão sobre a importância de que o professor tenha o espaço necessário para promover discussão de textos com temas relevantes em sala de aula para contextualizar o ensino da língua espanhola. É preciso estar preparado, apto, habilitado para compreender o seu papel docente na sociedade em que está inserido.

Dessa forma, professores preceptores, com experiência de longos anos de exercício da docência, e professores em formação inicial, ansiosos pela oportunidade de vivenciar a experiência da sala de aula e cheios de novos conhecimentos para serem colocados em prática, todos tiveram a oportunidade de crescer juntos, aprendendo uns com os outros e contribuindo, assim, para a realidade da educação no nosso estado.

Algumas considerações

Foi possível perceber que o PRP contribuiu de forma significativa para os participantes, deixando várias sementes, inúmeros aprendizados, como pontuado pelos participantes da pesquisa. Acreditamos, ainda, que o trabalho norteado pelo LC possibilitou aos participantes a reflexão sobre a importância da formação crítica, reflexiva e transformadora, por meio do ensino do idioma espanhol e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de ações de implementação de projetos pautados na formação para a cidadania.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que a importância do trabalho com a perspectiva do LC se mostrou promissora no que tange às sementes plantadas, isto é, novos ensinamentos foram lançados no espaço formativo do PRP, como o ensino da língua espanhol por meio de uma ótica crítica por exemplo. Consideramos um trabalho fértil por ter sido o primeiro em solo alagoano que estava acostumado a outras visões teórico-metodológicas. Reconhecemos, portanto, que em toda formação de professores, bem como em todo processo de ensino, muito se é explorado, e os frutos da aprendizagem nem sempre são visíveis no momento após o ensino. Aprendizagem, assim como os frutos, precisam de tempo para maturar. Por isso, este trabalho inicial com o LC nos deixou esperançosos porque presenciamos possibilidades de um ensino crítico voltado às necessidades e interesses locais dos estudantes.

A relevância de trazer a discussão sobre *currículo oculto* foi fundamental, pois é um dos elementos constituintes da profissionalização docente. Ressaltamos, no entanto, o que já apresentamos anteriormente, a necessidade de discussão e problematização de seus

componentes, a saber: atitudes, comportamentos, gestos e percepções, dentre outros. Por conta, às vezes, da sua natureza invisível, tais elementos deixam de ser comentados, discutidos e problematizados em formação docente, o que pode acarretar a reprodução irrefletida porque foram assumidos como corretos, condizentes e/ou promotores de boa aprendizagem. É isso que se precisa problematizar, pois nem todo componente do *currículo oculto*, por exemplo, pode ser considerado favorável à aprendizagem.

Outro ponto que merece atenção, também evidenciado em nossa análise, diz respeito às exigências (sobrecarga de trabalho, escassez de tempo, etc.) às quais as professoras são submetidas cotidianamente, levando-as, em certos casos, a *dançar conforme a música*, o que dificulta uma reconfiguração de suas práticas docentes. Ao refletirmos sobre tais imposições, percebemos a necessidade do enfrentamento dessa realidade, por meio da formação de professores (seja ela inicial ou continuada), alicerçada à preparação e à emancipação profissional do docente.

O PRP, nesse contexto, apresentou-se como forma de romper algumas barreiras do sistema educacional de ensino, isso porque proporcionou que os participantes - professoras preceptoras, residentes e coordenadora do programa - voltassem seus olhares à importância de práticas transformadoras das realidades das escolas-campo. Ademais, por meio dele, foi possível concretizar um trabalho voltado para uma formação que compactue com a promoção de uma postura crítica, problematizadora e transformadora da realidade.

Nesse sentido, ressaltamos a contribuição desta pesquisa para os profissionais da educação que atuaram/atuam ou, ainda, os que irão atuar em edições futuras como preceptores, especificamente no que diz respeito à importância de levar residentes e preceptores a perceberem o PRP como uma excelente oportunidade de formação docente.

Por fim, destacamos que a atuação das professoras preceptoras ultrapassou o papel de meras mediadoras do “conhecimento em processos de aprendizagem e desenvolvimento dos graduandos” (GONÇALVES; DA SILVA; DAS GRAÇAS BENTO; 2019, p. 678), isso porque o PRP possibilitou o exercício da autorreflexão, o que levou os participantes a repensarem sobre suas práticas, por meio das experiências vivenciadas, e a ressignificarem crenças e ações relacionadas ao processo ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRANDALISE, M. A. T. **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BRASIL, **Programa Residência Pedagógica**. Fundação CAPES, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, v. 4, n. 9, p. 80-90, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gina_Cervetti/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy/links/5d25e94e92851cf4407535a3/A-Tale-of-Differences-Comparing-the-Traditions-Perspectives-and-Educational-Goals-of-Critical-Reading-and-Critical-Literacy.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

CODEGLIA, A. F. Letramento Crítico e Ensino de Língua Espanhola: Analisando Atividades de Leitura do Livro Didático *Cercanía Joven*. **Porto das Letras**, v. 1, n. 2, p. p. 22 - 45, 31 mar. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1863> Acesso em: 11 mar. 2021.

DELORS, J. O tesouro interior: Aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Qual o valor desse tesouro 15 anos após sua publicação? **Revista Internacional de Educação**, v. 59, n. 3, p. 319-330, 2013.

DOS SANTOS, G. C.; MENICONI, F. C. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas: propostas e encaminhamentos para formação crítica. **Leitura**, v. 2, n. 61, p. 115-136, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/5474>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-230.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

FEITOSA, D. S.; MENICONI, F. C. Produção textual na universidade: o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola por meio da perspectiva do letramento crítico. In: DA SILVA, E. B.; SILVA JÚNIOR, S. N. (Orgs.). **Na sala de aula, a língua e a literatura**. Arapiraca: Eduneal, 2020.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, C. S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448>>. Acesso em: 19 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.31448>

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução) Petrópolis, Vozes, 1986.

GONÇALVES, S. M. S.; DA SILVA, J. F.; DAS GRAÇAS BENTO, M. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente/Report on the Pedagogical Residence Program: A look at the Teacher Education. **ID on line Revista de psicologia**, v. 13, n. 48, p. 670-683, 2019. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2268>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

HOPPE, M. C. **A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. 2006. 287 f. 2006. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13797/1/SergioIfa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? : uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, 2015.

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em 05.mar.2021.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 455-476, 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

THEWES, J. D. L.; STEYER, D.; FRONZA, C. A. Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva trazida pela Base Nacional Comum Curricular. **Revista Gelne**, v. 22, n. 1, p. 188-202, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/19292>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

TOZETTO, S. S. O processo de formação continuada da docência. *In*: RAIMAN, A. **Formação de professores e práticas educativas: outras questões**. RJ: Editora Ciência Moderna, 2013.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: **9ª ANPED SUL**. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

TV PIBID E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID LETRAS PORTUGUÊS

Leila Maria Tesch¹

Jaciara de Moura Veche²

João Paulo da Silva³

Resumo: Este trabalho descreve uma das ações desenvolvidas no Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do subprojeto Letras Português da Ufes, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, na EEEM Irmã Maria Horta, localizada em Vitória/ES. Neste artigo, apresentamos a sequência didática desenvolvida, denominada TV Pibid, descrevendo todas as etapas, e, concomitantemente, um relato da experiência. O objetivo geral dessa sequência didática foi levar os alunos a uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística e sobre os aspectos culturais, econômicos e sociais que levam cada pessoa a falar de determinada forma. Para isso, foram abordados os conceitos básicos e os principais pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística e as orientações de documentos oficiais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que já recomendam um ensino de Língua Portuguesa que considere e demonstre que a língua é heterogênea e que o domínio dessa heterogeneidade deva ser reconhecido e valorizado. A TV Pibid foi a dinâmica utilizada para o desenvolvimento do tema, sendo utilizada inicialmente para facilitar o contato com os alunos, depois em uma entrevista com a jornalista Any Cometti e, ao final, com entrevistas realizadas pelos próprios alunos com profissionais diversos da escola.

Palavras-chave: Pibid. Ensino de Língua Portuguesa. Variação Linguística. Sequência didática. TV Pibid.

Abstract: This work describes one of the actions developed in the Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) of the sub-project Letras Português da Ufes, in a class of 3rd year of High School, in the EEEM Irmã Maria Horta, located in Vitória/ES. In this article, we present the didactic sequence developed, called TV Pibid, describing all the stages, and, concomitantly, an account of the experience. The general objective of this didactic sequence was to lead students to a reflection on linguistic heterogeneity and on the cultural, economic and social aspects that lead each person to speak in a certain way. To this end, the basic concepts and main assumptions of the Theory of Variation and Linguistic Change were addressed, as well as the guidelines of official documents, such as the BNCC (Common National Curricular Base), which already recommend a Portuguese language teaching that considers and demonstrates that the language is heterogeneous and that the domain of this heterogeneity must

1 Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Vitória/Espírito Santo. E-mail: leilatesch@gmail.com

2 Graduada do curso de Línguas e Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Vitória/Espírito Santo. E-mail: jaciaraveche45@gmail.com

3 Graduando do curso de Línguas e Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Vitória/Espírito Santo. E-mail: jonhpaul45@gmail.com

be recognized and valued. Pibid TV was the dynamic used to develop the theme, being used initially to facilitate contact with students, then in an interview with journalist Any Cometti and, at the end, with interviews conducted by the students themselves with different professionals from the school.

Keywords: Pibid. Portuguese Language Teaching. Linguistic variation. Following teaching. Pibid TV.

Considerações iniciais

O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) visa a antecipar o vínculo entre os licenciandos e a sala de aula da rede pública de ensino. Dessa forma, efetiva uma importante articulação, unindo as secretarias estaduais e municipais de educação e os cursos de licenciatura, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. Para isso, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciatura que se dediquem ao programa nas escolas públicas. O Pibid, assim, auxilia esses alunos, durante sua participação no projeto, a desenvolver diversos métodos didáticos, além da oportunidade de conhecer a sala de aula sob o prisma do docente.

O subprojeto Letras Português da Ufes, desde 2009, tem por objetivo a ação integrada entre universidade e escola, na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Tencionando superar a dicotomia entre teoria e prática no exercício do magistério, o subprojeto se caracteriza pelo desenvolvimento de alternativas didático-pedagógicas no ensino da disciplina, com foco nos resultados de aprendizado discente e na prática docente. Experiências metodológicas inovadoras, tecnológicas e interdisciplinares revelam o cunho investigativo e reflexivo que o reveste, basilares no tratamento dos temas, conceitos e teorias linguísticas por parte dos licenciandos em formação.

Nesse subprojeto, é adotada a seguinte dinâmica de trabalho: todos os bolsistas atuam em sala de aula da Educação Básica, sob a orientação de uma das supervisoras que são professoras nas escolas parceiras e que acompanham os pibidianos na sala de aula, e cada pibidiano sempre atua ao lado de algum colega, tendo em vista que são formadas duplas e/ou trios de trabalho. Essas duplas e/ou trios escolhem uma das professoras supervisoras para trabalhar em parceria e, conseqüentemente, atuam na escola em que elas são docentes. Em seqüência, escolhem uma turma em que as supervisoras ministram a disciplina de Língua Portuguesa e desenvolvem as atividades por eles propostas. A partir desse momento, devem ministrar uma aula por semana nessa mesma turma. Antes de ministrarem as aulas, os

pibidianos apresentam à supervisora e à coordenadora de área a sequência didática que pretendem desenvolver. Essas sequências didáticas também são relatadas nas reuniões semanais com a coordenadora de área e os demais pibidianos.

O presente artigo visa a apresentar uma sequência didática, denominada TV Pibid, relacionada ao tema da variação linguística e ao preconceito linguístico, aplicada a uma turma de 3º ano do Ensino Médio, na EEEM Irmã Maria Horta, em Vitória/ES, no segundo semestre de 2019, durante as aulas ministradas pelos pibidianos Jaciara de Moura Veche e João Paulo da Silva, supervisionados pela professora Fabíola Colares Neto e coordenados pela professora Leila Maria Tesch.

Com o desafio de lecionar aulas para o Ensino Médio de uma escola localizada em Vitória, especificamente em um bairro nobre da capital do Espírito Santo, mas que acolhe alunos de diversas localidades da cidade e de diferentes situações financeiras, exatamente pela sua localização, sabíamos de antemão o que teríamos de encarar, tendo em vista essa diversidade. Diante desse quadro, o desejo de trabalhar em sala de aula com a variação linguística surgiu. Muitos questionamentos vieram à tona nesse momento relacionados a como trabalhar esse tema, mas com nossas ideias, as orientações da supervisora e da coordenadora e sugestões dos demais pibidianos construímos a proposta da TV Pibid que destacou o protagonismo dos alunos ao realizar as atividades propostas.

Neste artigo, apresentamos a sequência didática aplicada e relatamos as experiências por nós vivenciadas. A discussão do tema da variação linguística se mostrou muito relevante, tendo em vista que ainda predomina a visão de que há certo e errado na língua, a ideia de uma língua homogênea e que, infelizmente, pode gerar situações de preconceito linguístico devido ao uso de algumas formas linguísticas.

Os documentos oficiais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), já recomendam um ensino de Língua Portuguesa que considere e demonstre que a língua é heterogênea e que o domínio dessa heterogeneidade deva ser reconhecido e valorizado.

Tendo em vista essas questões, a seguir, apresentaremos pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística, orientações oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a sequência didática aplicada e o relato das experiências vivenciadas e as considerações finais.

A Teoria da Variação e da Mudança Linguística

A Teoria da Variação e da Mudança Linguística ou Sociolinguística Variacionista teve seus primeiros estudos realizados no início dos anos de 1960, nos Estados Unidos, por William Labov. De acordo com essa vertente de estudo, “a variação (...) não é um produto da mistura dialetal irregular, mas uma propriedade inerente e regular do sistema” (LABOV, 2008 [1972], p. 262).

O principal pressuposto da Teoria da Variação e da Mudança Linguística é que a língua é heterogênea e regular, ou seja, é possível verificar fatores linguísticos e sociais relacionados às estruturas heterogêneas e o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle dessas estruturas heterogêneas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1975], p. 126-127).

Para o desenvolvimento de pesquisas na área da Sociolinguística, a intuição não é usada como fonte de dados, mas, sim, a análise da língua em usos efetivos. A fonte de dados pode ser de entrevistas sociolinguísticas, de conversas espontâneas, de narrativas formais, de gêneros escritos diversos, entre outros recursos de coletas de dados.

No entanto, o objetivo central é o entendimento do vernáculo,

onde as relações fundamentais que determinam o curso da evolução linguística podem ser vistas mais claramente. [O vernáculo é] o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala. A observação do vernáculo nos oferece os dados mais sistemáticos para a análise da estrutura linguística (LABOV, 2008 [1972], p. 243-244).

Constatamos, assim, que é objetivo do sociolinguista analisar a língua em uso em situações em que o falante preste o mínimo de atenção ao como está produzindo as enunciações. Por exemplo, a língua falada entre pessoas mais próximas.

Os fenômenos linguísticos investigados são denominados de variantes ou variáveis dependentes e, para tal, necessitam apresentar o mesmo valor de verdade, ou seja, ter o mesmo significado referencial e apresentar necessariamente algum grau de aleatoriedade (LABOV, 2008 [1972], p. 313). Para um maior entendimento dessas questões discutidas, podemos apresentar um exemplo do português brasileiro - a variação na expressão da primeira pessoa do plural entre as variantes *nós* e *a gente*. As duas formas apresentam o mesmo valor referencial, podendo usar uma forma ou outra, como podemos constatar nos exemplos 01 e 02, ilustrados com o verbo falar:

(01) *Nós* falamos.

(02) *A gente* fala.

As variáveis independentes (também denominadas de restrições, motivações, grupos de fatores, fatores ou preditores) podem ser de natureza interna, social e interacional e são igualmente importantes. O objetivo do sociolinguista é justamente analisar quais variáveis estão relacionadas a cada variação para entender e descrever as regularidades observadas com dados de usos linguísticos.

Por exemplo, na variação da expressão da primeira pessoa do plural, entre as variantes *nós* e *a gente*, pesquisas realizadas no estado do Espírito Santo verificaram que na capital Vitória (com 100% da população morando na zona urbana), foram constatadas 70,8% da forma *a gente* e apenas 29,2% de *nós* (MENDONÇA, 2010, p. 74). Entretanto, no município com o maior percentual de residentes da zona rural desse mesmo estado, Santa Leopoldina, foram encontradas 53,9% de *a gente* e 46,1% de *nós* (FOEGER, 2014, p. 96). Dessa forma, podemos constatar que a variação na expressão de primeira pessoa do plural se dá de forma distinta a depender da localidade, mesmo dentro do mesmo estado, no caso, o Espírito Santo.

Ainda em relação à variação entre as formas *nós* e *a gente*, a pesquisa de Foeger demonstrou que fatores sociais, como faixa etária, influenciam na variação entre as formas *nós* e *a gente*.

A atuação do fator social faixa etária é o que mais diferencia o comportamento linguístico dos leopoldinenses e dos capixabas moradores de Vitória. Na capital do estado, assim como em várias outras regiões brasileiras, os jovens são os que mais favorecem o uso da forma inovadora, apontando, em tempo aparente, uma mudança em progresso. Entretanto, na zona rural de Santa Leopoldina os resultados não nos permitem falar em mudança, visto que os jovens favorecem acentuadamente o pronome canônico (0,78 de peso relativo⁴ na faixa etária de 07 a 14 anos) e a única faixa etária que favorece *a gente* é a que compreende os falantes entre 26 a 49 anos. Para essa configuração da faixa etária, temos duas possibilidades de interpretação: trata-se de gradação etária, mais especificamente relacionada ao mercado ocupacional (linguistic marketplace) ou de um modo de afirmação de identidade linguística e social. (FOEGER, 2014, p. 143)

Para a realização de estudos como os citados anteriormente em Vitória e Santa Leopoldina, ambos situados no estado do Espírito Santo, foram anteriormente elaborados bancos de dados para a realização de pesquisas em dados de usos linguísticos reais. Esses dados são retirados de entrevistas sociolinguísticas que, segundo o *Dicionário Crítico de Sociolinguística*, de Marcos Bagno (2017),

⁴ O peso relativo é calculado pelo Varbrul (com base em um conjunto de dados) que indica o efeito deste fator sobre o uso da variante investigada neste conjunto. O valor do peso relativo recai sempre no intervalo de zero e um (0-1), em que valores mais próximos a zero indicam que esse fator inibe a variante e valores mais próximos a um indicam que o fator favorece a variante em análise (GUY; ZILLES, 2007, p. 239).

É a técnica de coleta de dados por observação controlada mais praticada na sociolinguística variacionista. (...) Para registrar o *comportamento* linguístico do informante, o pesquisador leva um roteiro com perguntas, temas de conversação ou módulos temáticos de perguntas encadeadas à guisa de estímulo para obter dele a fala no estilo correspondente, com respostas o mais extensas possível. Nas investigações *quantitativas*, o conteúdo propriamente dito não é tão importante, já que as perguntas são um simples instrumento para a obtenção da fala em situação de conversa. (...) É preciso que o informante se sinta mais à vontade e, principalmente, mais envolvido com sua própria fala para não se incomodar tanto com a presença, a sua frente, de um gravador. (...) Nesse tipo de entrevista, é preciso que o investigador assuma uma postura modesta diante do informante, atribuindo autoridade a este, para que a entrevista se dê da maneira mais fluida possível e com o protagonismo exercido pelo informante. (BAGNO, 2017, p. 109-110, grifos do autor)

Um exemplo de banco de dados desse tipo, com entrevistas sociolinguísticas, é o PortVix (Português falado na cidade de Vitória).

Este projeto, de orientação variacionista, gravou, entre 2001 e 2003, quarenta e seis entrevistas com pessoas nascidas em Vitória, divididas segundo as variáveis relativas ao sexo/gênero, idade e escolaridade. (YACOVENCO *et al*, 2012, p. 772)

O PortVix é um banco de dados sociolinguístico utilizado para descrever fenômenos linguísticos variáveis da comunidade de fala de Vitória/ES, revelando suas particularidades e suas confluências com outras comunidades. A metodologia desenvolvida para a coleta dos dados do PortVix objetivou obter o maior número de dados com o máximo de qualidade e atingir o vernáculo, que é o estilo de fala que apresenta o mínimo de interferência do observador.

Em relação às pesquisas na área da Teoria da Variação e da Mudança Linguística, vale ressaltar que ao descrevermos os fenômenos variáveis e entendermos a sistematicidade dos usos linguísticos, estamos contribuindo para um maior domínio das regras variáveis da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, tendo acesso a informações que podem contribuir com um ensino de Língua Portuguesa mais condizente com a realidade linguística dos usuários dessa língua.

A seguir, apresentamos as principais orientações de documentos oficiais a respeito das questões ligadas à variação linguística.

Orientações oficiais, ensino de Língua Portuguesa e variação linguística

A escola tem um papel que vai além do desenvolvimento cognitivo e intelectual, uma vez que também tem um papel social e cultural importante. Por isso, é extremamente necessário que os documentos oficiais estejam relacionados com esses papéis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo nortear os currículos das secretarias estaduais e municipais de educação de todo o Brasil, regulamentando as aprendizagens essenciais abordadas nas escolas públicas e particulares. Contribuindo, assim, com o direito ao desenvolvimento pleno de uma formação integral, construindo uma educação mais justa e democrática e promovendo uma igualdade no sistema educacional.

Há muita discussão sobre esse termo igualdade que a BNCC apresenta, levando em consideração as tantas variedades presentes no país, inclusive a linguística, e, por isso, surge o questionamento: é possível manter uniformidade no ensino dentro de um país com tantas diversidades?

A BNCC defende que o aluno deve desenvolver na escola habilidades para viver em sociedade, denominados campos de atuação. São habilidades aprendidas durante as aulas, através de ferramentas didáticas. Além dos campos de atuação, a BNCC também elenca 10 competências gerais que direcionam todas as habilidades que deverão ser adquiridas durante as aulas no ensino infantil, fundamental e médio.

O documento foi produzido, em geral, por especialistas e em debate com a sociedade. Dentre as áreas de conhecimento, há a área de Linguagens e suas Tecnologias, que tem como componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. A área apresenta como objetivo principal promover o protagonismo juvenil.

Vamos nos limitar, neste artigo, a discutir o componente de Língua Portuguesa. O objetivo geral deste componente é desenvolver os múltiplos letramentos, levando em consideração a diversidade textual que circula na sociedade, valorizando assim a vivência do aluno, além de ter como foco os gêneros textuais como fonte principal de ensino, centrando no texto e a sua relação com os contextos de produção. Para isso, a BNCC foi organizada em quatro eixos de trabalho, sendo eles: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica.

Ao realizarmos o trabalho com os alunos no projeto do Pibid, consultamos, inicialmente, a BNCC para obtermos informações sobre as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas no trabalho com a variação linguística.

No artigo *Variação Linguística e BNCC: Um olhar para o Ensino Médio*, Menezes, Santos e Silva (2020, p. 317) explicam que

Mesmo diante da diversidade de falantes em contexto escolar, temos vivenciado, especificamente em relação às aulas de Língua Portuguesa (LP), os professores trabalhando com tópicos, principalmente de gramática, de maneira descontextualizada (BATISTA; SANTOS; SANTOS, 2019), na qual se prioriza o ensino de gramática

normativa e, conseqüentemente, é estabelecida a noção de “certo” e “errado” (no momento de fala e escrita do aluno), favorecendo um único uso como padrão da LP.

Quando usamos “certo” e “errado”, no contexto escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, estamos julgando, na verdade, as variedades utilizadas pelos alunos.

Em geral, ignora-se o fato de o aluno possuir sua gramática internalizada, que é formada naturalmente, constituída através da abstração da exposição externa constante da língua materna. Essa gramática é um conjunto de regras que o falante vai dominando no processo de aquisição da linguagem e essas regras normalmente são fixadas até os cinco anos de idade, porém não são exploradas na escola.

Como salientam Menezes, Santos e Silva (2020), os tópicos que são abordados nas aulas de LP favorecem a gramática normativa, ignorando as regras das gramáticas internalizadas dos próprios alunos, ou seja, não abordando a variação linguística.

Quando algum professor ou algum livro didático apresenta a questão da variação linguística, algumas instituições não concordam, julgando que a escola deve ensinar somente a gramática normativa e não levam em consideração a realidade do aluno. A escola e a sociedade viram as costas para esse professor, considerando inadequado aquele tipo de conhecimento. No entanto, é importante frisar aqui que os professores estão respaldados pelo documento orientador produzido pelo governo, a BNCC, para levar para a sala de aula os temas relacionados à variação linguística.

Na BNCC, ao observarmos as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, constatamos, entre as cinco primeiras, quatro objetivos diretamente relacionados aos princípios da variação linguística:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
- (...)
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 66)

Como se pode observar, na proposta geral para o ensino dessa disciplina, há foco em uma concepção discursiva da linguagem, em uma abordagem reflexiva da língua e um destaque para as questões relacionadas à variação linguística e ao respeito linguístico.

Segundo o documento, é necessário e importante em sala de aula compreender as línguas como processo dinâmico aos contextos, como um sistema heterogêneo, para não haver, por consequência, o risco de se promover o preconceito linguístico, sem julgar um indivíduo ou um grupo social pelo modo de falar. É válido ressaltar aqui que não julgar o outro é uma habilidade importante para se viver no campo da vida pessoal e na atuação da vida pública, campos esses que são pontos que a BNCC se preocupa.

Conforme mencionado, a BNCC destaca a questão da variação linguística e elenca diversas competências para auxiliar os profissionais da educação para tratarem do tema. Por exemplo, a competência 06 orienta

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 490)

Constata-se, nessa competência, que é importante respeitar e valorizar as diversidades de saberes e a variação linguística está ligada a essa diversidade. Há diversas variantes em uso em um pequeno espaço geográfico, por exemplo. Quando a escola desconsidera essas variações e foca todo o ensino de Língua Portuguesa na gramática normativa, ignora o fato de essa atitude pode ocasionar, inclusive, o preconceito linguístico, pois faz parecer que a única forma legítima de uso da língua seria de acordo com os registros da norma padrão.

Há muito receio por parte dos professores de Língua Portuguesa em abordar questões ligadas à variação linguística nas salas de aula. No entanto, conforme destacamos, os documentos orientadores da educação básica no Brasil, como a BNCC, preocupam-se constantemente com esse tópico. Inclusive, a competência 09 da BNCC aponta que é necessário

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 09)

Essa competência a qual a BNCC sensivelmente apresenta aponta que para possibilitar uma sociedade mais justa e igualitária um dos passos principais é o respeito e a valorização do sujeito e sua história. Por isso, nas aulas de Língua Portuguesa, é tão importante levar em consideração os pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística, uma vez que não julgar o outro pela fala é ter o mínimo de humanidade, é exercitar a empatia, é respeitar e acolher o próximo, valorizando sua diversidade.

Marta Scherre, em *Línguas, culturas e literaturas em diálogo: identidades silenciadas*, aborda a questão do preconceito social que usa da tradição gramatical como camuflagem para opressão.

O apelo à tradição gramatical para o exercício do preconceito linguístico é um grande mecanismo de projeção, consciente ou inconsciente. A tradição gramatical não determina nossas interações discursivas orais. Somos nós, humanos, os verdadeiros agentes do silenciamento. Humanizar e democratizar é sempre preciso, especialmente por meio da linguagem, o nosso bem maior, inalienável, do qual somos senhores absolutos. (SCHERRE, 2019. p. 38)

A autora aponta a sua preocupação com o enfoque gramatical e como isso pode ser prejudicial nas interações discursivas. Quando o trabalho torna-se maniqueísta, o aluno não torna-se crítico, não valoriza sua história, seus saberes.

Ao decidirmos abordar o tema da variação linguística em nossas aulas no Pibid, tínhamos como um dos nossos objetivos mostrar aos alunos que, na grande maioria das vezes, o preconceito linguístico serve como uma espécie de máscara usada pela elite para excluir os mais desfavorecidos do sistema e, assim, encobrir o fato de que na verdade existe uma razão social, política, racial e econômica que a faz agir de forma preconceituosa com essas pessoas, usando como desculpa de que optam ignorá-las por elas “falarem errado”.

Apresentar aos alunos os conceitos e pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística e debater essas questões em sala de aula é uma forma de resistência, é dar voz aos silenciados, e contribuir para a formação coletiva e crítica desses alunos.

Com esse objetivo em mente e levando em consideração as diretrizes dos documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa, propomos e desenvolvemos o projeto TV Pibid, apresentado a seguir.

TV Pibid

A TV Pibid foi um dos projetos que desenvolvemos durante o período em que atuamos no Pibid, do qual temos muito orgulho. Esse projeto surgiu, inicialmente, para ser usado como uma dinâmica para “quebrar o gelo” em nosso primeiro contato com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, na EEEM Irmã Maria Horta, sob a supervisão da professora Fabíola Colares Neto e a coordenação da professora Leila Maria Tesch, no segundo semestre de 2019.

A atividade consistia em fazermos pequenas entrevistas com os discentes para conhecê-los melhor e nos enturmar. Para isso, fizemos uma imitação de uma câmera, de papelão,

ilustrada na foto 1. Nessa atividade, abordamos os alunos e fizemos algumas perguntas, estilo entrevista, para conhecer melhor cada um deles.

Foto 1: Imagem da câmera utilizada para realizar as entrevistas com os alunos.



Fonte: Arquivo pessoal dos pibidianos.⁵

A sequência didática proposta, apresentada nesta seção, teve como objetivo levar os alunos a uma reflexão sobre a língua, mais especificamente, sobre questões relacionadas à variação linguística. Usamos como base conceitos básicos e pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística, o que posteriormente auxiliou para que todos pudessem refletir sobre a heterogeneidade presente nos usos da língua portuguesa.

Levando em consideração que a dinâmica da TV Pibid foi muito bem sucedida nesta turma, retomamos a ideia da TV Pibid para abordarmos o tema da variação linguística. O objetivo geral da sequência didática foi levar os alunos a uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística e sobre os aspectos culturais, econômicos e sociais que levam cada pessoa a falar de determinada forma e que isso não deve ser razão para classificar alguém como melhor ou pior que outra pessoa.

Em um primeiro momento, ou seja, na primeira aula, conduzimos os alunos para a sala de informática da escola e apresentamos aos alunos dois vídeos para iniciar a conversa sobre variação linguística, sendo esses o vídeo da música *Zazulejo*⁶ do grupo *Teatro Mágico* e o vídeo do documentário *Entrevista com Maria*⁷. Ambos apresentam diferentes formas de fala e propiciam a discussão sobre a questão do “padrão gramaticalmente correto”. A música aborda, de forma divertida, como pronunciamos determinadas palavras e o documentário relata a

⁵ As autoras declaram possuir direitos autorais de todas as fotos presentes neste trabalho.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UdsxywBK2D4> Acesso em: 13/12/20.

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4 Acesso em: 13/12/20.

história de uma senhora que era “sem terra”, humilde, contando, com suas próprias palavras, a sua trajetória de vida e de como conseguiu seu pequeno pedaço de terra.

Em seguida, entregamos um *handout*, apresentado no quadro 1, com cinco perguntas acerca dos vídeos para realização de uma discussão oral em pequenos grupos e, posteriormente, para compartilhamento oral com a toda a turma:

Quadro 1: *Handout* com cinco perguntas relacionados aos vídeos da música *Zazulejo*⁸ do grupo *Teatro Mágico* e do documentário *Entrevista com Maria* para discussão

- 1) Na música aparecem muitas crendices populares. As crendices populares são, geralmente, como o próprio nome já diz, costumes e crenças que as pessoas aprendem de geração em geração. Sublinhe todas as crendices que aparecem na música, comente o que você acha a respeito delas e escreva alguma outra que você conheça e que não conste na canção.
- 2) O grupo *Teatro Mágico*, de uma maneira muito criativa e bem humorada, desenvolveu a música *Zazulejo* para mostrar um português diferente, falado por muitas pessoas do Brasil. Circule todas essas palavras que fogem daquilo que é conhecido como “gramaticalmente correto”.
- 3) Quais são os motivos pelos quais essas pessoas não sabem ou entendem o modo “gramaticalmente correto”, na sua opinião?
- 4) Vocês conhecem pessoas que falam ou escrevem dessa forma? Elas estudam/estudaram? Até que período na escola? Vocês acham que elas abandonaram a escola em algum momento durante o percurso da educação básica (ensino fundamental e médio)?
- 5) Quem são as pessoas que estão na escola, porém não tiveram acesso a ela?

Fonte: Elaboração própria dos pibidianos.

Levando em consideração as questões abordadas nessas perguntas ligadas a esses dois vídeos, iniciamos uma discussão com os alunos sobre o conteúdo apresentado e adentramos as questões conceituais sobre variação linguística, preconceito linguístico, processo de escolarização no Brasil e indivíduos escolarizados e não escolarizados.

A música *Zazulejo*, do grupo *Teatro Mágico*, apresenta algumas crendices populares e junto a isso usa de uma linguagem mais popular e, para muitos, “fora do padrão”. Após a exibição desse vídeo, os discentes levantaram questões acerca do “gramaticalmente correto” e o porquê de algumas pessoas o usarem e outras não.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UdsxywBK2D4> Acesso em: 13/12/20.

O objetivo do vídeo *Entrevista com Maria* era levantar discussões sobre a fala apresentada pela personagem central do documentário, pois o que precisávamos era que os alunos observassem que existem falas em nosso país que são estigmatizadas apenas por não seguirem uma suposta norma gramatical, quando na verdade existem outras questões envolvidas que levam a esse preconceito linguístico.

A escolha dos gêneros textuais música e documentário foi o ponto mais importante, pois esses textos têm múltiplas funcionalidades, propiciando que os alunos pudessem refletir sobre os gêneros textuais, sobre a língua, sobre a norma padrão e não padrão e como a língua é dinâmica. Além de assistirem aos vídeos e lerem a letra da música, os alunos tiveram de observar com atenção as questões abordadas em cada um.

A música e o documentário são gêneros que podem ser escritos em norma padrão ou em linguagem coloquial, mas esses dois eram carregados de sotaques, palavras fora da norma padrão, e até mesmo palavras desconhecidas para os nossos alunos, por serem típicas de outra região. Sobre essas características, vale ressaltar a competência 04 da BNCC, que apresenta a seguinte reflexão sobre a variedade linguística:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490)

Dando continuidade à sequência didática, na aula seguinte, em sala de aula, foram introduzidos conceitos básicos sobre variação linguística em níveis fonético-fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, lexicais e discursivos. Para isso, foi distribuído outro *handout* com algumas informações a respeito desses temas e fizemos alguns exercícios orais para que pudessem fixar melhor o assunto central da aula:

Quadro 2: *Handout* com conceitos básicos sobre variação linguística em níveis fonético-fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, lexicais e discursivos.

Variação: Dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é heterogênea, logo, que apresenta diferenças entre seus falantes. A variação ocorre em todos os níveis da língua.
Nível fonético-fonológico: Pensar em quantas pronúncias você conhece para o R da palavra porta no português brasileiro ou para T da palavra destino.

Nível morfosintático: Refletir sobre o uso de *nós* e *a gente* e sobre as concordâncias *nós falamos - nós fala* e *a gente fala - a gente falamos*.

Nível lexical: As palavras MIJO, XIXI e URINA se referem todas à mesma coisa.

Fatores extralinguísticos: Existem fatores sociais que podem estar relacionados a fenômenos em variação linguística. Os mais relevantes para pesquisa são os seguintes:

Origem geográfica: a língua varia de um lugar para o outro, cada região, estado, ou seja, cada área geográfica pode apresentar características diferentes de fala. Além disso, é importante verificar se a origem da pessoa é urbana ou rural.

Status socioeconômico: as pessoas com renda mais baixa não falam do mesmo modo que as pessoas que têm uma renda média ou mais alta.

Grau de escolaridade: o acesso maior ou menor à educação formal, a prática de leitura e escrita podem indicar o modo de fala.

Idade: os adolescentes não falam da mesma forma que seus pais, assim como esses também não falam da mesma forma que pessoas de gerações anteriores.

Sexo: homens e mulheres fazem usos diferentes de recursos da língua.

Mercado de Trabalho: o tipo de trabalho da pessoa pode influenciar sua forma de falar.

Redes sociais: cada pessoa adota comportamentos parecidos com os das pessoas com quem convive em sua rede social.

Fonte: Elaboração própria dos pibidianos.

Nessa aula, pudemos apresentar e discutir um pouco mais em relação a alguns conceitos relacionados à Teoria da Variação e da Mudança Linguística e, dessa forma, realizar uma reflexão com os alunos, mostrando de que maneira os fatores externos à língua, como condição socioeconômica, idade, escolaridade, entre outros fatores podem ou não influenciar na maneira como nos comunicamos.

Fizemos um esquema no quadro para evidenciar como nossa fala pode variar de um lugar a outro, mostrando palavras que para nossa fala no Espírito Santo são comuns, mas que, talvez, em outros estados soem de maneira diferente e também aprofundamos um pouco mais em dados técnicos que ajudam a reforçar a estrutura do preconceito linguístico.

Na terceira aula, para dar continuidade à sequência, seguimos na discussão da variação e preconceito linguístico, apresentando o vídeo *ARQUITETA X POLICIAL (Sou arquiteta, não posso ser presa!)*⁹, em que uma senhora que é arquiteta é abordada em uma parada policial e,

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PmAPMWPOUG0>. Acesso em: 20/01/21

nervosa, ataca verbalmente e agressivamente o agente policial, usando da sua profissão para justificar que não poderia receber tal abordagem. Utilizamos esse vídeo para que pudessemos ilustrar que para algumas pessoas existe a ideia de que algumas profissões tornam pessoas superiores a outras apenas pelo fato de serem mais “bem vistas” perante a sociedade.

Após a exibição do vídeo, realizamos uma discussão a respeito das questões levantadas pelos alunos e, posteriormente, relacionamos essas questões ao conteúdo da aula anterior.

Ainda na mesma aula, apresentamos arquivos de áudio que registram falas de quatro pessoas de diferentes locais do Brasil, sendo esses do Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso do Sul e São Paulo. Esses áudios são de arquivo pessoal e nos serviram para que pudessemos mostrar, na prática, como as falas variam muito dependendo da localidade de origem dos falantes. Reproduzimos os áudios e a cada um dávamos espaço para que todos pudessem relatar suas observações e impressões. Em alguns áudios, surgiram dúvidas sobre o significado de algumas palavras. Além disso, alguns alunos acharam curioso o jeito que alguns falavam. No geral, foi uma experiência muito rica.

Na quarta aula, apresentamos o gênero textual entrevista. Para exemplificar, retomamos a atividade desenvolvida no início do semestre com a TV Pibid, em que os pibidianos realizaram entrevistas com os alunos. Em seguida, entregamos aos alunos um *handout* (quadro 3) com informações básicas a respeito do gênero textual entrevista, para que os discentes pudessem se guiar durante a aula. Além disso, apresentamos dois vídeos¹⁰ de entrevistas feitas pela repórter Any Cometti e também adicionamos informações sobre a pesquisa sociolinguística, tema da atividade que foi realizada ao final da sequência.

Quadro 3: *Handout* com informações básicas a respeito do gênero textual entrevista

<p style="text-align: center;"><i>Gênero Textual Entrevista</i></p> <p>Existem vários tipos de entrevistas, como a entrevista de emprego, entrevista médica e entrevista jornalística. Esse gênero textual pressupõe a interação entre duas pessoas, no caso, entrevistador e entrevistado.</p> <p style="text-align: center;"><i>Gênero textual entrevista na modalidade oral (que pode ser transcrita)</i></p>
--

¹⁰ “Mercado da Capixaba vai ser revitalizado” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QLaLHGG1o9w>. Acesso em: 15/12/20
“Repórter Any Cometti - Entrevista com Renato Casagrande”
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jO1Bu2CzRVQ>. Acesso em: 15/12/20

- Função Informativa;
- Função Social;
- Textos Informativos e opinativos;
- Mescla da linguagem formal e informal;

Roteiro para realizar uma entrevista

- Escolher a pessoa a ser entrevistada;
- Conhecer a pessoa que será entrevistada e o assunto que será o foco da entrevista;
- Escolher o tema;
- Fazer um roteiro de perguntas;
- Perguntas curtas e objetivas;
- Ao entrevistar, não confiem na memória, levem um gravador.

A pesquisa sociolinguística

- O pesquisador precisar neutralizar a sua presença, ou seja, a força exercida pelo elemento estranho inserido (o entrevistador e gravador/microfone);
- Evitar ao máximo a palavra “língua”, pois o objetivo é que o/a entrevistado(a) não preste atenção a sua própria maneira de falar;
- O envolvimento emocional da/do entrevistada(o) é um fator que auxilia no momento da entrevista, pois a atenção é voltada para o que se está falando e não o como se está falando.

Fonte: Elaboração própria dos pibidianos.

Nessa aula, demos continuidade ao tema central – a variação linguística – e abordamos brevemente sobre as pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas, exemplificando essas informações com o banco de dados do projeto PortVix. Também iniciamos um novo conteúdo, apresentando o gênero textual entrevista e, mais uma vez, exemplificando com as entrevistas do banco de dados do PortVix. O objetivo a partir desse momento era que as alunas e alunos entendessem sobre como funcionava uma entrevista para que, como atividade final, realizassem uma entrevista sociolinguística.

Essa aula foi realizada na sala de informática da escola, para que pudéssemos apresentar os exemplos sobre o gênero textual entrevista e apresentássemos dois vídeos da repórter Any Cometti, na época da *TV Record News ES*. No primeiro vídeo, Any Cometti fala com pessoas, na sua maioria, com linguagem mais popular, mesmo em uma situação de entrevista, e, em

outra, com um representante estatal, com uma linguagem mais culta, provavelmente devido ao seu cargo e também à situação extremamente monitorada da entrevista a um jornal.

Após assistir aos vídeos e discutir um pouco sobre o assunto, abordamos com eles as questões do *handout* ligadas ao passo a passo de como montar uma entrevista e um pouco sobre a pesquisa sociolinguística, para que pudessem ter um guia para a atividade que viria posteriormente. Encerramos a aula esclarecendo como seriam os próximos passos e quais tarefas eles deveriam começar a realizar.

Retornamos com a TV Pibid na quinta aula da sequência didática de variação linguística e para dar continuidade a esta sequência, convidamos a repórter Any Cometti para participar da nossa aula como entrevistada. Nessa entrevista da TV Pibid, os alunos puderam perguntar a ela questões sobre sua profissão e sobre como funciona uma reportagem antes de ir ao ar. Vale destacar que os alunos nos surpreenderam, tendo em vista que fizeram perguntas extremamente ricas e pertinentes.

Fotos 2 e 3: Imagem da câmera criada pelos pibidianos na sala de informática e o slide projetado durante a entrevista da TV Pibid com a jornalista Any Cometti.



Fonte: Arquivo pessoal dos pibidianos.

A TV Pibid, nesta aula, transformou-se em um programa de auditório, em que os alunos eram os entrevistadores e, ao mesmo tempo, a plateia. Os pibidianos ficaram responsáveis pela organização dos bastidores. Vale esclarecer que os alunos, como tarefa de casa, anteriormente, prepararam uma série de perguntas para a repórter convidada, e nós as enviamos previamente a ela para que estivesse de acordo e se preparasse. Além disso, fizemos uma vinheta para a TV Pibid, exibida durante a entrevista, e preparamos a sala de informática da escola para recebê-la da melhor forma.

Fotos 4 e 5: Imagens de Any Cometti com os alunos no dia da entrevista para a TV Pibid.



Fonte: Arquivo pessoal dos pibidianos.

Any Cometti, ao final da entrevista, ainda apresentou uma amostra de um *script* e de como ela estruturava suas reportagens. Assim, os alunos puderam ver um pouco como ela produzia seu trabalho. O objetivo era levar os alunos a entender como se fazia uma abordagem para realizar uma entrevista, assim como dicas de como proceder para que conseguissem as informações necessárias sem causar desconforto ao entrevistado.

Ao final, agradecemos a disponibilidade e entregamos um presente especial para ela como forma de agradecimento. Os alunos ficaram visivelmente empolgados com a presença dela. Em geral, podemos afirmar que a TV Pibid, com a entrevista de Any Cometti, foi uma experiência muito rica para todos que estavam presentes.

Foto 6: Imagem de Any Cometti com os alunos pibidianos e a professora supervisora.



Fonte: Arquivo pessoal dos pibidianos.¹¹

¹¹ As autoras esclarecem que todos os sujeitos presentes nesta foto permitiram sua divulgação.

Foto 7: Imagem de Any Cometti com os alunos pibidianos, a professora supervisora e os alunos do 3º ano do Ensino Médio.



Fonte: Arquivo pessoal dos pibidianos.¹²

Na aula seguinte, orientamos os alunos a produzirem sua própria pesquisa sociolinguística. No início do nosso trabalho com o tema, abordamos o processo de escolarização no nosso país e junto a isso falamos sobre os brasileiros escolarizados e não escolarizados. Lembramos que existem dentro da própria escola pessoas que não foram escolarizadas por muito tempo. Pedimos, então, aos alunos que se separassem em grupos e que cada grupo realizasse uma entrevista com algum profissional da própria escola, de preferência, de diversos setores. Os grupos, com nossa orientação, montaram o questionário para a entrevista e por três semanas ficaram responsáveis por entrevistar alguns desses profissionais. Ao final, elaboraram um relatório da experiência da entrevista.

Na última aula dessa sequência didática, todos os grupos apresentaram suas entrevistas, que também compõem o acervo de entrevistas da TV Pibid e oralmente discutimos sobre as impressões e diferenças constatadas na fala dos entrevistados, observando na prática a variação linguística na fala de diferentes profissionais da escola. Destacamos que essas diferenças poderiam estar relacionadas ao grau de escolaridade de cada um, à idade, à profissão, ao sexo/gênero, à localidade em que nasceu e morou, enfim, a diferentes questões que podem influenciar no uso da língua de cada um dos brasileiros.

Considerações finais

¹² As autoras esclarecem que todos os sujeitos identificáveis presentes nesta foto permitiram sua divulgação.

Durante a experiência com a TV Pibid, relatada neste artigo, pudemos constatar que, como afirma Pimenta,

o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus próprios saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (PIMENTA, 2005, p. 528)

Os pibidianos, inicialmente, perceberam a necessidade de abordar o tema da variação linguística na turma em que estavam atuando e mobilizaram saberes da Teoria da Variação e da Mudança Linguística em uma sequência didática para que pudessem desenvolver nos alunos a compreensão do tema proposto, com o auxílio da TV Pibid.

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa configura-se como uma prática que engloba desafios, pairando pelo viés de práticas metodológicas disseminadas no cotidiano da sala de aula e apresentadas por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O tratamento da variação linguística e do preconceito linguístico na escola é de total relevância para que a sociedade possa compreender que a heterogeneidade linguística faz parte da estrutura da língua.

A metodologia adotada no projeto TV Pibid, sem dúvidas, pôde contribuir para o sucesso que foi o desenvolvimento deste projeto o qual pode ser comprovado no relato da supervisora Fabíola de Castro Neto, que acompanhou, em sala de aula, a condução de todas as etapas:

O PIBID é um programa que permite ao professor regular e aos pibidianos uma troca de experiência sem igual. As propostas apresentadas pela dupla saíram do tradicional da sala de aula. O projeto TV Pibid foi a porta de entrada deles com a turma, e os alunos ficaram encantados, uma maneira diferente de quebrar a tensão inicial e mostrar uma forma de construção de texto. E isso continuou durante o tempo de estágio, os temas das aulas nunca eram trabalhados de forma tradicional, o que para a rotina da sala de aula é muito bom. Um outro momento importante foi a participação da jornalista Any Cometti. Nesse dia, os pibidianos trabalharam o gênero textual entrevista na forma prática. É claro que a simpatia da entrevistada contribuiu para que a aula/entrevista fosse um sucesso. Sou professora há mais de vinte anos e precisamos sempre inovar nossa maneira de trabalhar, pois cada geração que chega traz na bagagem novos anseios, novas gírias e outro modo de se "colocar no mundo", e a parceria com os pibidianos contribuiu ainda mais para que isso acontecesse. Parabéns pelo excelente trabalho e tenho a certeza de que vocês serão excelentes professores. Sucesso na caminhada de vocês.

Com este artigo, pudemos demonstrar que o Pibid propicia uma vivência no ambiente escolar que ao longo da formação nos cursos de licenciatura nem sempre são possíveis. Os tipos de experiências que o Pibid propicia, como a relatada aqui, permitem que o discente do curso de licenciatura vivencie realidades diversas nos ambientes escolares, entendendo a prática docente, refletindo sobre ela e valorizando o papel do professor.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FOEGER, Camila Candeias. **A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GUY, Gregory Riordan, ZILLES, Ana. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- MENDONÇA, Alexandre K. de. **Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba**. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- MENEZES, Bruna; SANTOS, Dalve; SILVA, Greize. Variação Linguística e BNCC: um olhar para o ensino médio. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, v. 06, ed. nº 3, 8 jan. 2020.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Um diálogo entre tradição, variação e preconceito: identidades silenciadas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1975].
- YACOVENCO, Lilian Coutinho; SCHERRE, Maria Marta Pereira; TESCH, Leila Maria; BRAGANÇA, Marcela Langa L; EVANGELISTA, Elaine Meireles; MENDONÇA, Alexandre Kronemberger de; CALMON, Elba Nusa; CAMPOS JÚNIOR, Heitor da Silva; BARBOSA, Astrid Franco; BASÍLIO, Jucilene Oliveira Sousa; DEOCLÉCIO, Carlos Eduardo; SILVA, Janaína Biancardi da; BERBERT, Aline Fonseca; BENFICA, Samine de Almeida. Projeto PortVix: a fala de Vitória/ES em cena. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 56, p. 771-806, 2012.

PIBID INGLÊS EM AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE GAMIFICAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA¹

Mylena de Andrade Mota²

Thiago de Melo Cardoso Santos³

Ana Karina de Oliveira Nascimento⁴

RESUMO: Gamificação, aplicação de mecanismos de jogos em tarefas rotineiras, é definida por sua proposta de transformar a experiência cotidiana em um jogo, com o intuito de motivar reações positivas sobre tarefas, ao relacionar recompensas físicas ou virtuais à efetivação delas e, assim, despertar engajamento entre os participantes (VIANNA *et al*, 2013). Como parte do processo de levantamento de dados para o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – subprojeto de inglês, foram aplicados 102 questionários a discentes do Colégio Estadual Jackson de Figueiredo, escola pública onde atuamos como bolsistas de iniciação à docência e de coordenação de área. As respostas obtidas mostraram que seria interessante implementar práticas de gamificação nas aulas de inglês desta escola pública. Decidiu-se então pela realização de uma competição (gincana), por se adequar aos conceitos de gamificação e possibilitar uma prática que também dialogava com os conteúdos já planejados pelo professor da escola. Este texto é um relato prático-reflexivo sobre o ensino de inglês que ocorreu no âmbito do Pibid, tendo como foco a gamificação, a qual mostrou-se uma ferramenta capaz de transformar a relação entre os alunos da escola e o ensino de inglês naquele contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Pibid. Inglês. Escola pública.

ABSTRACT: Gamification, the application of game mechanisms on daily tasks, is defined by its proposal of transforming the everyday experience into a game, with the purpose of motivating positive reactions towards tasks, relating physical or digital rewards to their completion, bringing the possibility of arousing participants' engagement (VIANNA *et al*, 2013). As part of the process of data collection for the development of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – English subproject, 102 questionnaires were applied to students from the Colégio Estadual Jackson de Figueiredo, school where we worked as grantees both as pre-service teachers and as area coordinator. The data collected through the questionnaires showed evidence that it would be interesting to implement gamification practices in the English classes at this school. It was then decided that the experience would be carried out through a competition called *gincana*, since it was adequate to the concepts of gamification and also allowed for the work on the contents previously planned by the teacher of that school. This text is a practical and reflexive report about the

¹ Os autores deste artigo destacam o apoio financeiro recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio de bolsa Pibid de iniciação à docência e coordenação de área referente ao edital n.7/2018.

² Graduanda no Curso de Letras Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: mylemota@academico.ufs.br.

³ Graduando no Curso de Letras Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: 99thiagocardoso@academico.ufs.br.

⁴ Professora do Colegiado de Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: akcoliveira@academico.ufs.br.

teaching of English that took place as part of Pibid, focusing on gamification, which showed to be an interesting practice, capable of transforming the relation between the students and the teaching of English in that context.

KEYWORDS: Gamification. Pibid. English. Public schools.

Introdução

Não há como tratar de gamificação sem antes falar de jogos, visto que a própria prática se baseia neles, em especial em suas características estéticas e mecanismos funcionais. Existem definições variadas para jogos, mas para a experiência, da qual este texto é resultante, levamos em conta a seguinte definição: “um jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que tem fim com um resultado quantificável.” (ALLEN; ZIMMERMAN, 2003, p. 96, tradução nossa)⁵. Estes autores trazem uma definição técnica do termo, enquanto Huizinga (1938) afirma a origem natural dos jogos como núcleo de desenvolvimento das civilizações.

Não vejo, todavia, razão alguma para abandonar a noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. (HUIZINGA, 1938, p. 2).

Jesper Juul (2003), por sua vez, define jogos a partir da existência de seis características: regras fixas; resultado variável e quantificável; valor atribuído aos possíveis resultados; esforço do jogador; vínculo do jogador ao resultado; consequências negociáveis, os quais são explicitados a seguir.

As regras fixas referem-se ao fato de que os jogos têm que possuir regras inalteráveis e indiscutíveis. Por resultado variável, Juul (2003) propõe que um jogo deve possuir mecânicas que possibilitem uma quantidade significativa de resultados possíveis, como, por exemplo, sistemas de balanceamento em jogos nos quais jogadores competem entre si. Por resultado quantificável se entende que jogos devam possuir pontuações ao final. O valor atribuído aos possíveis resultados diz respeito à característica de que a cada resultado possível do jogo devem ser atribuídas pontuações individuais, de acordo com os critérios atingidos pelo jogador. O esforço do jogador está ligado diretamente com o resultado: quanto mais o jogador se esforçar, maior a sua pontuação no jogo. O vínculo do jogador ao resultado diz respeito à relação do jogador com o resultado obtido no jogo, podendo ter sido uma experiência positiva, que fará com que o jogador continue motivado a jogar, ou negativa, que pode desmotivar o jogador. Por fim, Juul (2003) define as consequências negociáveis como uma das características que faz os

⁵ Todas as traduções trazidas ao longo deste artigo são de responsabilidade dos autores.

jogos serem tão conhecidos, que é a possibilidade de, opcionalmente, atribuir consequências na vida real.

A discussão acerca das características dos jogos leva-nos ao nosso próximo conceito: o que é gamificação? A gamificação, segundo Vianna *et al* (2013), é a aplicação dos mecanismos mais eficientes dos jogos nas tarefas rotineiras de um grupo social, com o intuito de transformar a experiência do dia a dia em um jogo, com o objetivo de motivar reações positivas em torno de tarefas, ao relacionar recompensas físicas ou virtuais à efetivação delas, e trazer a possibilidade de resolver problemas e despertar engajamento entre os participantes. Amplamente aplicada em ambientes de trabalho, a gamificação também tem sido, nos últimos anos, pensada em/para ambientes educacionais. É sobre a possibilidade de pensar esse processo no ambiente educacional que tratamos da temática neste artigo, sem perder de vista a origem empresarial da lógica gamificada; portanto, adotamos uma postura crítica diante das possibilidades de atividades gamificadas.

Existem diversas justificativas para a efetividade dos jogos em ambientes educativos, uma delas, de acordo com Gee (2007, p. 6, tradução nossa), é: “[...] Os jogadores sentem noções reais de ação e controle. Eles têm uma sensação de domínio sobre o que estão fazendo. E essa sensação de domínio é rara no ambiente escolar”. Levando em consideração que o processo de gamificação na educação tem como objetivo motivar reações positivas dos alunos em relação aos processos de ensino e aprendizagem, ao despertar no estudante a sensação de domínio, o discente pode passar a empenhar-se no processo educativo, dispondo-se a fazer o que for necessário para vencer cada etapa.

Com base nesse referencial teórico e também em outras leituras sobre a temática realizadas ao longo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), além de dados levantados juntos a discentes do Colégio Estadual Jackson de Figueiredo (doravante C.E.J.F.), é que as práticas de ensino de inglês, algumas das quais serão abordadas neste artigo, foram pensadas. Assim, este texto é um estudo prático-reflexivo sobre o ensino de língua inglesa que ocorreram no âmbito do Pibid, edital 2018, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). A ênfase do texto está na relação universidade (por meio do Pibid) e a escola pública, onde o projeto envolvendo gamificação se desenvolveu ao longo de 2019. Assim, o foco do artigo centra-se nas contribuições práticas que pesquisas no Pibid podem oferecer à área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

Como parte das ações do Pibid, o núcleo de língua inglesa passou a fazer parte do cotidiano da escola de maneira que pudesse melhor entender o contexto onde atuaríamos. Descobrimos inicialmente que o Colégio Estadual Jackson de Figueiredo, anteriormente

nomeado na sua inauguração em 1938 “Educandário Jackson de Figueiredo”, uma instituição particular quando inaugurada, localizada na Praça Olímpio Campos no centro de Aracaju, é atualmente uma instituição da rede pública estadual que abrange os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e o ensino médio. Inicialmente, em sua inauguração, em 01 de março de 1938, a escola atendia apenas a elite masculina da sociedade aracajuana com enfoque no ensino primário e na missão de transferir valores aos alunos, tais como o amor à pátria e a valorização da moral. Os primeiros diretores, Benedito Alves de Oliveira e sua esposa, Judite Rocha de Oliveira, mantiveram o regime de semi-internato masculino até meados de 1980, quando devido a problemas de saúde dos diretores, a escola passou a ser patrimônio do estado de Sergipe.

O contato envolvendo a UFS e o C.E.J.F. aconteceu por meio do Pibid, mais especificamente do núcleo de inglês. O Pibid é um projeto nacional que tem se materializado como uma ponte entre o ensino superior e o ensino básico, proporcionando trocas de experiências entre professores em formação inicial e professores em serviço, em prol da melhoria da qualidade da educação básica, da formação de professores e de um diálogo mais frutífero entre universidade e escola, professores formadores e em formação (inicial e continuada). No C.E.J.F atuavam oito bolsistas (dois deles autores deste artigo) e dois voluntários de iniciação à docência do núcleo de inglês, uma coordenadora de área (professora da UFS e uma das autoras deste texto) e um supervisor, o professor de inglês da escola.

Os alunos (bolsistas e voluntários) fizeram observações de campo em suas visitas semanais à escola, para se familiarizarem com o ambiente escolar e entenderem melhor o contexto em que estavam inseridos, conhecendo a equipe diretiva ao vivenciar a experiência da rotina escolar. Ou seja, nossa atuação ultrapassava a observação apenas da sala de aula de língua inglesa. Após observações iniciais, passamos a elaborar um questionário a ser aplicado aos estudantes da escola como forma de levantamento de dados.

O nosso objetivo com o artigo é apresentar reflexões acerca da inserção de práticas de gamificação na realidade da escola pública, em especial no contexto sergipano, por meio do relato reflexivo das nossas experiências. É importante esclarecer as razões que nos levaram à escolha da gamificação com uma das possibilidades de condução de um dos trabalhos pedagógicos realizados na escola. No subprojeto de inglês Pibid da UFS, uma das primeiras ações que realizamos foi uma pesquisa empírica junto aos alunos das escolas que faziam parte das turmas do supervisor que acompanhamos ao longo dos 18 meses do projeto. No caso da escola C.E.J.F., elaboramos em conjunto – bolsistas e voluntários de iniciação à docência, supervisor e coordenadora de área – um questionário, como instrumento de coleta de dados. Por

meio do questionário, o qual foi composto por dez (10) perguntas abertas, objetivamos saber mais sobre o contexto da escola, conhecer os discentes e investigar as expectativas dos alunos acerca da presença do Pibid na instituição, além de quais ações eles esperavam que o programa poderia agregar ao cotidiano escolar por meio das aulas de língua inglesa.

O questionário contava, portanto, com perguntas sobre o que os alunos gostavam no ensino de língua inglesa, qual era o contato deles com o idioma fora da sala de aula, quais as principais dificuldades que eles encontravam no processo de aprendizagem da língua inglesa, de que forma eles gostariam que os assuntos fossem abordados, o que eles esperavam que o Pibid fizesse para contribuir com o aprendizado deles, entre outras questões. Os questionários foram aplicados no dia 18/01/2019 nos turnos matutino e vespertino, com as turmas do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, totalizando 102 questionários preenchidos, os quais foram analisados. Após esse processo, procedemos à discussão de possíveis projetos a serem desenvolvidos, da qual participaram os bolsistas e voluntários de iniciação à docência, supervisor e coordenadora de área.

Após análise dos questionários aplicados e levando em conta as nossas anotações nos diários de campo, instrumento de coleta e análise de dados utilizado ao longo do Pibid inglês por todos que dele fazem parte, ficou clara a busca dos estudantes daquela instituição por ludicidade e interação. Então, com base em textos lidos ao longo do Pibid e nas vivências dos Pibidianos no C.E.J.F, pensamos no desenvolvimento do projeto, que se materializou posteriormente como uma gincana de Inglês, “*Ready, Set, English*”, com o objetivo de usar a gamificação como ferramenta para o ensino e aprendizagem de inglês que também propiciasse diversificar a rotina escolar, para que, assim, houvesse mobilização dos alunos em busca de conhecimento envolvendo o idioma e as culturas das quais esta língua faz parte. Dessa ação fizeram parte não apenas as turmas que responderam ao questionário, mas aquelas dos anos finais do ensino fundamental (7º ao 9º ano) e as dos 2 primeiros anos do ensino médio.

O objetivo geral do “*Ready, Set, English*” foi propor uma ação pedagógica com atividades práticas e dinâmicas envolvendo a língua inglesa, explorando as quatro habilidades linguísticas (comunicação oral e escrita, expressão oral e escrita). Dessa forma, diversificou-se a rotina escolar, com a retirada do aluno do ambiente formal da sala de aula propondo participação ativa no processo de ensino e aprendizagem através de atividades gamificadas ligadas aos conteúdos das unidades do semestre em que a gincana de inglês foi realizada. Os objetivos específicos foram os seguintes: a) Gamificar a relação dos alunos com a aprendizagem; b) Demonstrar a importância da língua inglesa ao buscar expandir os horizontes dos alunos para conhecer outras culturas; c) Evidenciar que o inglês pode ser aprendido fora do

ambiente formal da sala de aula; d) Desenvolver as quatro habilidades linguísticas em inglês; e, e) Apresentar meios dinâmicos e divertidos para se ensinar e aprender a língua inglesa. Foi levando esses objetivos em consideração que escrevemos o projeto, cuja materialização é descrita e sobre a qual refletimos na próxima seção.

O desenvolvimento da gamificação no projeto “*Ready, Set, English*”

Como parte do projeto “*Ready, Set, English*” foram planejadas sete atividades a serem realizadas pelos alunos ao longo da realização do projeto. Os alunos do 8º, 9º, 1º e 2º anos foram mesclados em três equipes, cada uma composta por uma turma do ensino fundamental e uma do ensino médio. As atividades foram pensadas para serem preparadas antes, de modo que as três equipes pudessem ter o acompanhamento dos bolsistas e voluntários do Pibid, levando em conta, na gamificação, a valorização do processo de aprendizagem para além das recompensas do evento (PORTUGAL, 2019). Ainda, pensou-se nas possibilidades abertas pelos diálogos envolvendo os Pibidianos e os alunos da escola, os quais poderiam criar engajamento sobre questões de mundo e da língua inglesa, assim possibilitando que os discentes refletissem criticamente sobre a sua posição na sociedade e vissem a língua inglesa como uma oportunidade para se transformarem e transformarem a sociedade ao seu redor (MONTE MÓR, 2018).

Foram atribuídos a essas atividades quatro mecanismos dos jogos, segundo Juul (2003): regras fixas, resultado variável e quantificável, esforço do jogador e vínculo do jogador ao resultado. Contamos também com dois mecanismos, segundo Vianna *et al* (2013): feedback instantâneo e recompensas físicas ou virtuais. Foram estabelecidas regras fixas e houve um sorteio para divisão das equipes. Como já dito anteriormente, definiu-se que cada equipe seria formada por uma turma do ensino fundamental e uma do ensino médio que trabalhariam em conjunto. Com o objetivo de que todos tivessem a mesma oportunidade de vencer, levando em conta o resultado variável dos jogos de acordo com o esforço do jogador, as produções eram avaliadas e pontuadas de acordo com a estética e o empenho. Havia jogador vinculado ao resultado e feedback instantâneo, pois os estudantes recebiam o resultado após cada atividade, para acompanharem a quantidade de pontos obtidos e as recompensas físicas ou virtuais, as quais consistiram em pontuação para a disciplina de inglês naquela unidade didática que estava sendo estudada naquele momento e troféu para a equipe vencedora.

Os assuntos das unidades que os alunos estudavam durante a prática pedagógica se transformaram em eixos temáticos da gincana, assim eles não desvincularam o conteúdo que

estavam aprendendo em sala de aula da atividade lúdica, que foi a gincana, e pudemos seguir o planejamento já traçado pelo professor. As temáticas foram, respectivamente: 8º ano – *Pop Culture*, 9º ano *Weather and Nature* e 1º ano – *Body and Mind*. Segundo Portugal (2019), um dos valores da gamificação é a possibilidade de engajar os alunos com os estudos e discussões sociais através do uso dos mecanismos dos jogos. Assim, durante o planejamento das ações, pensamos em problematizar essas três temáticas como uma possibilidade de fazer os alunos refletirem sobre a realidade que nos cerca, enquanto envolvidos numa atividade lúdica, gamificada.

As sete atividades propostas serão discutidas daqui em diante. A primeira, chamada *Team and mascot*, tinha como objetivo que os alunos exercitassem a criatividade e usassem a língua inglesa ao escolherem um nome e um mascote para a sua equipe. Como na gincana as turmas haviam sido mescladas, a proposta para essa atividade foi de que, ao pensarem juntos de seus colegas e dos da outra turma com os quais haviam se misturado, tivessem a oportunidade de refletir sobre o que eles tinham em comum e o que os unia mais do que distanciava. A ideia, portanto, era levá-los a refletir sobre como construir pontes ao invés de cavar trincheiras ou construir muros e possibilitar que eles construíssem uma reflexão sobre acontecimentos do mundo que vivenciamos e reconhecessem a natureza política da linguagem (MONTE MÓR, 2018).

Para essa primeira tarefa, tivemos os seguintes nomes para os times e seus respectivos mascotes: a) *The Vipers*: os alunos escolheram a víbora como símbolo da equipe, pois, segundo eles, mesmo as víboras sendo pequenas, não quer dizer que devam ser subestimadas; b) *New face*: com uma borboleta como símbolo, os alunos justificaram suas escolhas por representarem a metamorfose e mudança; c) *Resurface*: a equipe escolheu esse nome e uma fênix como mascote, representando a persistência da equipe de sempre renascer e tentar novamente. Vale ressaltar que houve toda uma negociação até se chegar à escolha final do nome e do mascote. Ou seja, houve um longo processo de conversas e negociações, discussões de sentidos atribuídos, até que os discentes tivessem a chance de pensar em não apenas um nome, mas uma imagem que se relacionasse com os sentidos que gostariam de atribuir. Esse processo também contou com pesquisas acerca de como expressar suas ideias por meio da língua inglesa.

A segunda tarefa, o *Quiz*, contou com a elaboração, pelos Pibidianos em parceria com o supervisor, de quinze questões objetivas em inglês para serem respondidas por membros representantes de cada equipe. O *Quiz* consistiu de cinco questões de cada eixo temático (*Pop Culture*, *Body and Mind* e *Weather and Nature*) com três opções de resposta para cada pergunta. Os participantes deveriam escolher uma das opções. Todo o *Quiz* estava em inglês, tanto as

perguntas quanto as respostas. Essa atividade foi pensada com o intuito de possibilitar aos alunos praticar a compreensão e expressão oral em língua inglesa, tendo como contexto as temáticas estudadas durante a unidade didática da disciplina. Dessa forma, foi possível transformar uma atividade que seria feita em uma folha de papel em uma experiência de aprendizagem cativante e prazerosa para o aluno (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

A terceira tarefa, *Pop Culture Word Hunt*, teve como objetivo exercitar as habilidades de leitura dos estudantes em um gênero textual diferente dos que eles estavam habituados em sala de aula. Dessa maneira, também seguindo o pensamento de Alves, Minho e Diniz (2014, p.76) de que “a gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”. Essa tarefa foi dividida em fases, as quais englobaram: fase 1 - *Superheroes*: caça-palavras 18x12, com palavras apenas na horizontal e vertical; fase 2 - *Famous songs*: caça-palavras 22x16 com palavras na horizontal, vertical e diagonal; fase 3 - *Movies*: caça-palavras 22x16 com palavras na horizontal, vertical e diagonal; fase 4 - *Pop Singers*: caça-palavras 22x16 com palavras na horizontal, vertical, diagonal e palavras ao contrário.

A quarta tarefa foi chamada *Jackson's Got Talent*. Considerando que as estratégias metodológicas da gamificação também tornam possível para o professor estabelecer e adaptar práticas de acordo com a demanda dos alunos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014), essa atividade foi um desses casos. Uma das demandas dos estudantes para a gincana foi de que houvesse um show de talentos dentro da competição, então pensamos em uma atividade de compreensão e expressão oral em língua inglesa, uma vez que a tarefa envolvia cantar, dublar ou dançar uma canção em uma apresentação. E para isso, seria necessário que os discentes interpretassem para trazer vida à performance. Dessa maneira, letras de diferentes canções foram ouvidas, cantadas, ensaiadas, antes de chegarmos à apresentação final, que foi uma performance envolvendo não apenas o canto mas também outras formas de linguagem, a exemplo da dança. Para essa tarefa houve equipe que formou coral e performances com personagens diversificados.

A quinta tarefa denominada de *Memes Contest* teve como objetivo possibilitar que os alunos refletissem acerca do gênero meme como uma forma de comunicação que se dá também em língua inglesa, para a qual a imagem é fundamental. Levamos em conta também, seguindo Boa Sorte (2019), que os memes fazem parte do cotidiano das pessoas, representando atualmente uma das principais formas de narrativa, a qual é potencializada em virtude da ubiquidade da internet. Tal constatação reforça a oportunidade de inserção dos memes no ambiente educacional, podendo proporcionar reflexões acerca do seu papel e dos sentidos a eles atribuídos. Para que essa tarefa fosse realizada, cada equipe teve que criar um meme a respeito

de um dos eixos temáticos, agregando imagem a algum registro alfabético, o qual precisava estar em inglês, abordando as temáticas de conscientização sobre saúde física ou mental ou ainda sobre meio ambiente. Ao longo da preparação para essa tarefa, buscamos problematizar com os alunos o papel das narrativas construídas por meio dos memes as quais são tão facilmente viralizadas. Nosso intuito foi de permitir que os discentes pudessem compreender que toda forma de linguagem tem natureza política (MONTE MÓR, 2018), até mesmo no gênero textual memes, comumente relacionado apenas ao humor.

Já para a sexta tarefa, *The English World*, os alunos deveriam escolher um país que tivesse como idioma oficial a língua inglesa e reunir a maior quantidade possível de informações em inglês sobre o local, organizando uma exposição sobre os resultados de suas pesquisas. As informações poderiam incluir curiosidades, músicas, danças, culinária, pontos turísticos, entre outros. O objetivo dessa atividade foi expandir os horizontes dos alunos e fazê-los reconhecer que a língua inglesa está presente em outros países além daqueles aos quais eles comumente relacionam o idioma: Estados Unidos e Inglaterra. A nossa ideia foi possibilitar uma expansão de perspectivas ao incentivar os alunos a conhecerem outros locais onde a língua inglesa é falada, além de outras culturas, outros olhares e vozes (MONTE MÓR, 2018) que os fizessem refletir sobre o local e o global, quando tratamos do inglês. Essa tarefa incluiu as seguintes subtarefas: a) apresentação cultural: performar uma dança típica da cultura do país escolhido; b) culinária: produzir dois a três pratos típicos do país; c) imagens: confeccionar cartazes com informações sobre o país escolhido pela equipe, bandeiras, vestimentas e apresentar imagens de pontos turísticos. Ao final das negociações, os estudantes optaram por pesquisar sobre Jamaica, Canadá e Estados Unidos. Eles escolheram esses, mas, mesmo saindo um pouco da proposta, concluímos não haver problema, por ser uma chance de os estudantes conhecerem melhor esses países e irem além da forma como esses locais são geralmente retratados em filmes, o que muitas vezes reforça estereótipos.

A sétima e última tarefa, *Treasure Hunt*, teve como objetivo trabalhar a compreensão escrita em inglês aliada ao aprendizado cinestésico ao fazer os alunos se movimentarem ao redor da escola em busca do tesouro, guiando-se através de dicas em inglês escritas em envelopes. Para realizá-la, os membros do Pibid espalharam pela escola quinze envelopes, cinco para cada equipe, com enigmas em inglês. Cada grupo deveria eleger dois alunos para serem os buscadores, os quais só poderiam pedir ajuda da equipe para decifrar o enigma cinco vezes e não poderiam recorrer a internet ou dicionários. Assim, os estudantes teriam a oportunidade de praticar as habilidades de leitura que aprenderam durante a unidade, num contexto atrativo e divertido (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). Caso alguma regra fosse quebrada, o buscador

seria desclassificado.

As sete atividades da gincana foram construídas ao longo do mês de julho, tendo sua culminância no dia 20 de julho de 2019, em um sábado letivo, das 08:00 às 11:30 da manhã, com a presença de três professoras de inglês como juradas, sendo uma delas a coordenadora da área de inglês do Pibid, uma das autoras deste artigo. O C.E.J.F. disponibilizou transporte e refeição para que os alunos pudessem estar presentes. A primeira atividade foi a apresentação do mascote e nome da equipe, tendo como critérios de avaliação a criatividade e o uso de inglês. A segunda atividade foi o *Memes Contest*, com os mesmos critérios da atividade anterior. A terceira atividade foi o *Pop Culture Word Hunt*, que teve quatro rodadas, conforme descritas anteriormente. Logo em seguida seria a atividade *Treasure Hunt*; porém, devido a problemas na organização dos envelopes com as dicas e não existência de tempo hábil para resolver, a atividade foi cancelada. A quarta atividade foi a *The English World*, que tinha como critérios o uso do inglês, a quantidade de informações sobre o país escolhido, a apresentação de comidas típicas e a apresentação cultural. A quinta atividade foi o *Quiz* com quinze perguntas e uma dupla de cada equipe para respondê-las. A sexta e última atividade realizada foi o *Jackson's Got Talent* e seus critérios eram criatividade na escolha da música, performance e uso do inglês.

Apesar do problema ocorrido com a atividade *Treasure Hunt*, o resultado superou as expectativas dos participantes, especialmente dos organizadores. A gincana foi essencial para que os participantes do Pibid pudessem conviver com os alunos fora de sala de aula, permitindo que os professores em formação inicial auxiliassem os discentes ao longo das suas produções, o que se mostrou um rico processo de formação, tendo em vista as problematizações e reflexões proporcionadas. Além disso, os Pibidianos relataram, em seus diários de campo, terem percebido os discentes da escola mais receptivos e animados para aprender.

Foi possível ainda observar como os alunos tiveram a oportunidade de avaliar criticamente (MONTE MÓR, 2018) as suas próprias visões do que eles associam com a língua inglesa. Ao longo da preparação das tarefas, em muitos momentos, pode-se perceber os estudantes “procurando abrigo” no conhecido ao buscarem exemplos mais óbvios de países de língua inglesa como Estados Unidos e Inglaterra. Uma vez desafiados pelos Pibidianos a buscarem outras informações, a pensarem em outras possibilidades, houve relatos de alunos que ficaram surpresos com quão grande é a quantidade de países que têm a língua inglesa como idioma oficial, por exemplo. Então, esse foi um dos aspectos, dentre outros, que eles puderam aprender enquanto faziam suas pesquisas para a gincana. Um outro exemplo

marcante foi a reflexão que os discentes fizeram em relação aos memes, nunca antes pensados por muitos como uma narrativa sócio-histórica-cultural que tem um propósito, além de provocar a risada. E esses aprendizados ocorreram num ambiente atraente, descontraído, em virtude da proposta de gamificação.

Considerações finais

A gamificação mostrou-se uma ferramenta capaz de transformar a relação entre os alunos do C.E.J.F. com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, ao proporcionar que esses processos se materializassem de forma divertida e prazerosa. Trata-se de uma disciplina em que, segundo os questionários, os alunos ansiavam por aulas mais dinâmicas. Ao final das atividades, podemos dizer que não apenas essa dinamicidade foi alcançada, como também houve a construção de uma relação mais próxima entre os bolsistas e voluntários do Pibid com os alunos e uma formação mais ampla de ambas as partes.

A gamificação, segundo Kapp (2012 *apud* PORTUGAL, 2019), às vezes é considerada como uma banalização do conhecimento e da aprendizagem por sua associação a jogos e pela ideia de que diversão, quando aliada a experiências de aprender, não resulta em aprendizado. Porém, percebemos como a experiência dos alunos, ao resolverem os desafios da gincana e de praticarem a sua autonomia ao terem domínio do método de resolução e o engajamento entre os membros da equipe para pensarem juntos nela, resultou em uma prática pedagógica mais complexa por exigir mais dos alunos do que as tarefas que estão acostumados a realizar no contexto da sala de aula.

Uma das nossas preocupações ao realizar a gincana foi em relação ao que Becker e Nicholson (2016 *apud* DANTAS JÚNIOR, 2020) afirmam em relação a pensar a gamificação com base somente em uma recompensa estar atrelada aos conceitos tradicionais de educação, segundo os quais o prêmio é mais importante do que o processo de aprendizagem realizado na gamificação. Entretanto, com o nosso planejamento, orientação do professor supervisor e trabalho em equipe, a gamificação que realizamos serviu para nos mostrar que o empenho e esforço dos estudantes participantes em cada etapa de preparação para a culminância da gincana foi a real recompensa. Os alunos puderam ampliar os seus repertórios de conhecimento e refletir sobre a presença da língua inglesa no mundo.

Nas visitas à escola posteriores à gincana, foi notória a satisfação dos alunos em relação às atividades realizadas na gincana “*Ready, Set, English*”. Por meio das sessões de feedback propostas pelo supervisor, os alunos puderam expressar suas opiniões acerca do trabalho realizado. Os estudantes alegaram ter aprendido bastante ao longo da preparação e que a

culminância se materializou como uma manhã muito divertida e que deveria acontecer mais vezes. Afinal, eles acabaram por aprender muitas coisas relacionadas ao inglês enquanto preparavam, apresentavam e assistiam o cumprimento das tarefas propostas.

Ademais, no caminho árduo da docência, às vezes nos encontramos sozinhos, mas, graças a programas de formação docente como o Pibid, deparamo-nos com meios para construção coletiva de conhecimento. Além disso, temos a chance de, ao elaborarmos projetos coletivos que dialogam com os interesses dos alunos e do professor, despertar nos estudantes o desejo de aprender e buscar mais, o que almejamos ao longo da realização do projeto envolvendo gamificação. Tudo isso levando em conta que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Referências

- ALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Londres: MIT Press, 2003.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. pp. 74-98.
- BOA SORTE, Paulo. Internet Memes: Classrooms Perspectives in the Context of Digital Cultures. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12 set/dez, 2 ago. 2019.
- DANTAS JÚNIOR, José Roberto Macêdo. **Gamificação na sala de aula de língua inglesa**. São Cristóvão, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Letras Português-Inglês) – Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GEE, James Paul. **Good video games and good learning**. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison Press, 2007. pp. 1-11
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura**. São Paulo, SP: Perspectiva, [1938] 2008. pp. 1-31.
- JUUL, Jesper. **The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness**. In: Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings. Utrecht University, 2003. pp. 30-45.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo:

Parábola, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, SP: Pontes, 2018. pp. 315-335.

PORTUGAL, Rita de Cássia Couto Medeiros. **Escrita em língua inglesa por meio da gamificação em uma plataforma virtual**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara (Orgs.). **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro, RJ: MJV Press, 2013. pp. 13-22.

TRABALHO COM NOTÍCIAS E FAKE NEWS NA SALA DE AULA¹

Ana Carolina Rocha²
Ana Luísa Duarte Gonçalves³
Daniervelin Renata Marques Pereira⁴

Resumo: Este artigo visa refletir sobre uma experiência de duas bolsistas na realização de uma proposta didática com uma turma do 2º ano do ensino médio do Colégio Técnico da UFMG, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O tema proposto foi o impacto social decorrente da propagação de *fake news*. Como procedimento metodológico, faremos uma descrição das atividades realizadas em sala e discussão do percurso didático, incluindo reflexões sobre o aproveitamento dos alunos e avaliação da nossa abordagem. Temos como objetivo, neste relato, compartilhar experiências com professores e demais interessados em discutir as *fake news*, tema tão presente nas discussões da contemporaneidade, além de colaborar com pesquisas sobre as contribuições do Pibid na formação de professores. Concluimos que, diante da realidade da sala de aula, surgem novas demandas decorrentes das respostas dos alunos e, portanto, novas estratégias precisam ser elaboradas para atendê-las, já que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico. Também consideramos o valor do espaço promovido por programas como o Pibid para garantir educação de qualidade no ensino superior e na educação básica.

Palavras-chave: *Fake news*. Ensino Médio. Uso da internet. Formação de professores. Letramento.

Abstract: This article aims to reflect on the experience of two scholarship undergraduates in carrying out a didactic proposal with a class from the 2nd year of high school at the Technical College of UFMG, within the scope of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid). The theme proposed was the social impact resulting from the spread of fake news. As a methodological procedure, we will describe the activities carried out in the classroom and discuss the didactic path, including reflections on the students' performance and evaluation of our approach. In this report, we aim to share experiences with teachers and other people interested in discussing fake news, a subject that is so recurrent in contemporary discussions, in addition to collaborating with research on the contributions of Pibid in teacher education. We concluded that, given the reality of the classroom, new demands arise from the students' responses and, therefore, new strategies need to be developed to meet their

¹ Este trabalho foi desenvolvido com o financiamento da Capes para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na UFMG, de 2018 a 2020.

² Faculdade de Letras (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: Carolrocha02@gmail.com

³ Faculdade de Letras (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: analuidadgoncalves@hotmail.com

⁴ Professora da Faculdade de Letras da UFMG. Faculdade de Letras (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: drenata@ufmg.br.

expectations, since the teaching and learning process is dynamic. We also value the space promoted by programs like Pibid to guarantee quality in higher and in basic education.

Keywords: Fake News. High School. Internet uses. Teacher training. Literacy.

Introdução

No exercício da docência, alinhar os conhecimentos teóricos ao contexto prático da sala de aula é um grande desafio. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que visa contribuir para a formação de professores da rede de ensino básico e estimular o desenvolvimento de métodos de ensino inovadores, proporciona um espaço para que esse alinhamento se concretize, a partir da inserção dos graduandos no contexto real de uma escola. Durante as atividades do Subprojeto Língua Portuguesa, vinculado à Faculdade de Letras da UFMG, foi elaborado um projeto de ensino intitulado “*Fake news* na sala de aula”, posteriormente aplicado em uma turma do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Técnico da UFMG (Coltec), sob a supervisão do professor Marcelo Chiaretto, no ano de 2018.

É importante ressaltar que, pela natureza do Pibid, suas atividades pressupõem trabalho em equipe, que envolve estudantes de licenciatura (bolsistas de Iniciação à Docência), professores de educação básica (supervisores) e docentes da universidade (coordenadores de área), contando ainda com um coordenador institucional que articula todos os subprojetos. A partir dessa rede, os bolsistas foram divididos em duplas para realizar as intervenções em sala de aula. Consideramos que esse modelo de trabalho garantiu maior segurança no processo de iniciação à docência, bem como possibilitou a troca de saberes entre os participantes do projeto. Sendo assim, as atividades propostas para a sala de aula contam, direta ou indiretamente, com a colaboração de todos os envolvidos nessa estrutura.

Também destacamos que, mesmo diante de sondagem e diagnóstico da escola, à medida que estava sendo executado, esse projeto teve que ser modificado diante da variação entre o que era esperado do público e a realidade encontrada. Compreendemos que ter uma resposta diante da quebra de expectativa é um ponto chave na prática docente, uma vez que nem sempre o planejamento está adequado à realidade encontrada. Essa experiência nos mostra, assim como Malheiros (2013) aponta, que a flexibilidade é um aspecto importante do planejamento.

O projeto proposto teve como foco o gênero notícia, especialmente aquelas disponíveis em meio digital, como forma de contemplar o ensino dos gêneros jornalísticos digitais, visto que, na sociedade moderna, o meio virtual ganha cada vez mais espaço. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já sinalizavam, em 1998, o desenvolvimento de trabalhos que

“contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e delas usufruir.” (BRASIL, 1998, p. 11). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensifica e expande a orientação para o uso das tecnologias digitais da comunicação e informação na sala de aula. Entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas, destacam-se:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nas competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, precisamente na competência 7, o documento destaca a necessidade de se considerar as várias práticas do universo digital:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

O gênero notícia está claramente inserido nesse documento dentro de um dos cinco campos de atuação propostos: “Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, *Campo jornalístico-midiático* e Campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 84, grifo nosso). A BNCC defende que a exploração do campo jornalístico-midiático “permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (BRASIL, 2018, p. 489), o que envolve com pertinência as temáticas das *fake news* e da pós-verdade, que selecionamos para nosso projeto e prática de ensino.

Tal gênero, fortemente inserido no contexto político atual brasileiro, é relevante por influenciar na forma como se deve pensar o conteúdo informativo veiculado pelos meios de comunicação, principalmente no espaço virtual. A onda de *fake news* reforça a importância de se analisar com criticidade a informação lida antes de repassá-la. Assim, torna-se imprescindível discutir essa questão no ambiente escolar para formar jovens críticos e atuantes na vida social.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do projeto proposto para nossa prática no Coltec consistiu em promover, para os alunos, a apropriação do gênero discursivo jornalístico notícia na esfera digital. Para tanto, foi realizada uma sequência de ensino sobre os gêneros jornalísticos digitais com foco na leitura crítica de notícias, especificamente a partir da identificação de *fake news*.

Neste artigo, faremos a definição desse gênero e das *fake news*, a descrição da abordagem realizada na sala de aula, acompanhada de discussão, e as considerações finais. Passaremos, a seguir, à primeira dessas partes.

Notícias e *fake news*

Bakhtin (1997, p. 279, grifo do autor) define os gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Eles são tão diversos quanto a variedade da atividade humana e perpassam todos os discursos do sujeito, que os interpreta, reproduz e transforma de acordo com seu repertório. Contudo, segundo o autor, muitas pessoas “sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1997, p. 303). Sendo assim, é fundamental que os estudantes conheçam os vários gêneros que lhes são úteis para que possam participar da sociedade. Dentre esses, o gênero notícia, visto que ele veicula informações de interesse da comunidade.

Segundo o Dicionário da Comunicação de Rabaça e Barbosa, notícia é um “relato de fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade, e capaz de ser compreendido pelo público” (NOTÍCIA, 2002, s/p). Esse relato é organizado de maneira decrescente, partindo das informações mais interessantes (lide⁵) para aquelas que são menos importantes (dados secundários), como numa pirâmide invertida.

É preciso considerar, ainda, a dimensão discursiva que atravessa esse gênero. Ao adotar essa perspectiva, na notícia, assim como nos demais gêneros, os indivíduos irão abordá-la a partir de:

[...] aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e temas discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua

⁵ “Abertura de texto jornalístico [...]. Deve ser redigido de modo a “fisgar” o interesse do leitor para a leitura de toda a matéria. Na construção do lide, o redator deve responder às questões básicas da informação: o quê, quem, quando, onde, como e por quê (embora não necessariamente a todas elas em conjunto)” (LIDE, 2002, s/p).

– composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199).

Desse modo, a interpretação dos aspectos linguísticos do texto é tão importante como a compreensão de fatores extralinguísticos. De acordo com Acosta-Pereira (2008), uma notícia pode apresentar, dentre outros efeitos, aqueles de validação ou avaliação, a partir de diversas vozes, como de especialistas, tomando algum partido sobre os fatos relatados. É essencial que esse posicionamento seja compreendido para que seja feita uma boa leitura de notícias.

As mídias digitais têm ampliado a circulação de notícias, gerando consequências positivas, como o maior acesso à informação, e negativas, como a propagação de notícias falsas. Além dos textos jornalísticos, as mensagens que circulam nas redes sociais por vezes também apresentam aspectos do gênero notícia, como a função de transmitir informações de caráter público. Essa expansão é oriunda, além de outros fatores, da aceleração da transmissão de informações nas mídias digitais. Tal conjuntura faz com que os usuários compartilhem e estabeleçam suas opiniões com base em títulos e chamadas de notícias (MIHAILIDS; VIOTTY, 2017), sendo, assim, um contexto propenso para o surgimento e a propagação de notícias falsas.

O tema “*fake news*” tem sido muito discutido no contexto atual brasileiro, especialmente no âmbito político. Para que a discussão seja proveitosa, é importante primeiramente apresentar esse conceito. O termo pode ser traduzido, de forma simples, como “notícias falsas”, entretanto seu significado se refere em particular a notícias que são intencionalmente falsas, de acordo com o que nos aponta o jornalista Otávio Farias Filho, em artigo publicado na revista USP:

[...] toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso, com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política. É prudente, tudo indica, isolar a prática, diferenciando-a da mera expressão de pontos de vista falsos ou errôneos, assim como do entrecoste de visões extremadas. Cabe também discernir entre a divulgação ocasional de notícias falsas e sua emissão reiterada, sistemática, a fim de configurar a má-fé (FILHO, 2008, p. 43).

Ainda segundo Filho (2008), apesar de ser uma expressão nova, esse tipo de notícia sempre existiu, não sendo, portanto, um fenômeno exclusivo da modernidade. A diferença é que ocorre atualmente uma disseminação muito mais rápida das *fake news* possibilitada pela alta velocidade de circulação da informação na web, que amplia consideravelmente o acesso a informações falsas. Ao mesmo tempo, a internet também favorece a rápida descoberta das *fake news*, pois há maior facilidade em se reconhecer o teor inverídico da informação na rede. Tal processo é uma consequência direta do aumento significativo do uso dessa tecnologia.

Conforme pesquisas feitas pelo IBGE (BRASIL ECONÔMICO, 2018), a porcentagem de residências com acesso à internet no Brasil passou de 63,6%, em 2016, para 70,5%, em 2017.

A expansão do acesso, porém, não implica qualidade de acesso. Uma pesquisa realizada pelo *Massachusetts Institute of Technology* (FAKE, 2018) e divulgada na Folha de São Paulo mostrou que uma notícia falsa tem 70% a mais de chance de ser repassada do que uma notícia real. Segundo os pesquisadores, um dos fatores que marca essa discrepância é o apelo emocional presente nas *fake news*. Esse caráter apelativo torna as notícias mais atrativas para um público que, muitas vezes, não faz uma leitura crítica e termina por associar tais notícias a ideias subjetivas pré-concebidas, como o fanatismo político.

As ocorrências de *fake news* se inserem na conjuntura da chamada “Pós-verdade”, que, segundo o Dicionário Oxford, “relaciona-se a circunstâncias em que as pessoas respondem mais a sentimentos e crenças do que a fatos. *Nesta era da política pós-verdade, é fácil selecionar os dados e chegar a qualquer conclusão que desejar*” (tradução nossa, grifo do autor)⁶. O dicionário Priberam relaciona explicitamente a Pós-verdade às notícias falsas no seu verbete:

Conjunto de circunstâncias ou contexto em que é atribuída grande importância, sobretudo social, política e jornalística, a notícias falsas ou a versões verossímeis dos factos, com apelo às emoções e às crenças pessoais, em detrimento de fatos apurados ou da verdade objetiva (ex.: *a mentira e os boatos alimentam a pós-verdade; o tema do momento é o pós-verdade nas redes sociais*) (PÓS-VERDADE, 2019).

Bucci (2018) associa o fenômeno da desvalorização da verdade às redes sociais e à internet, uma vez que nesse meio a propagação das notícias depende diretamente da ação de espectadores e, por essa razão, o desejo toma frente ante ao pensamento. Diferentemente do que acontecia na imprensa tradicional, essas novas práticas comunicacionais não estão pautadas na verificação criteriosa das informações. Segundo o autor, “uma notícia (falsificada, fraudulenta ou mesmo verdadeira, pouco importa) só se difunde à medida que corresponda a emoções, quaisquer emoções, ‘positivas’ ou ‘negativas’” (BUCCI, 2018, p. 28). Nesse sentido, como afirma, o sensacionalismo predomina sobre o fato e a propagação de notícias relaciona-se ao conforto psíquico que proporciona aos indivíduos.

Assim, no mundo contemporâneo, mais importante que a qualidade da informação é o quão próximo seu conteúdo, que ganha força com a repetição, está daquilo que o sujeito que a

⁶ “relating to circumstances in which people respond more to feelings and beliefs than to facts. *In this era of post-truth politics, it's easy to cherry-pick data and reach any conclusion you like.*” Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/post-truth?q=post-truth>. Acesso em: 25 jul. 2019.

compartilha acredita de forma acrítica. Dessa maneira, é preciso entender “verdade” como dependente de um contexto regido por relações de poder. Cabe questionar, com o surgimento de *fake news*: quem as cria? Quais estratégias são utilizadas para sua “viralização”? A quem interessa suas consequências no âmbito social, histórico e político? Como chegar a uma notícia “verdadeira” e em que medida ela também não se torna uma construção?

Diante desse contexto a rápida circulação de notícias falsas causa impactos na sociedade em diferentes áreas. Por exemplo, é possível citar o caso das eleições nos Estados Unidos de 2016, influenciada primordialmente pela disseminação de *fake news* via *Facebook* em relação aos candidatos à presidência. Um caso semelhante aconteceu no Brasil em 2018, quando diversas notícias falsas também circularam durante o processo eleitoral.

Percebe-se, portanto, como a veiculação de *fake news* é um problema social que deve ser resolvido. Uma das propostas de solução perpassa o âmbito educacional e consiste em letramento crítico e letramento digital, que devem ser desenvolvidos pelos alunos na educação básica, com mediação do professor. Como explica Magda Soares (1999), diferentemente da alfabetização, que corresponde à aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, o letramento configura-se como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Desse modo, o letramento instaura-se no âmbito das práticas sociais, ou seja, do uso que se faz da leitura e da escrita respondendo às exigências que são feitas pela sociedade. Esse conceito nos permite observar que a condição de alfabetizado não necessariamente implica a condição de letrado e, nesse sentido, as práticas de letramento tornam-se essenciais no contexto escolar.

O letramento crítico, por sua vez, tem como um dos precursores Paulo Freire. Segundo Sardinha:

Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade (SARDINHA, 2018, s/p).

Como entendemos, a não identificação de *fake news* é decorrente, em grande medida, da falta de criticidade dos sujeitos, que não duvidam de seu conteúdo, apenas o compartilham, sem consultar outras fontes. O letramento crítico, como meio de desenvolver a reflexão e abrir possibilidades de novas relações entre o texto recebido e outros textos do contexto social, parece-nos necessário. Sobre a condição de letramento, Rojo (2004) afirma que para alcançá-la é necessário ir além da literalidade do texto, buscando confrontá-lo com outros textos e

discursos e buscando avaliar posições ideológicas que constituem seus sentidos. Assim, queremos formar estudantes que saibam perceber, durante a leitura dos mais variados textos, especialmente das notícias, o que está por trás deles, em seu discurso⁷, os diferentes pontos de vista e questioná-los como “verdade”.

Já o letramento digital nos auxilia por envolver “práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis [...]” (RIBEIRO; COSCARELLI, s/d, s/p). Sabemos que o sujeito é letrado digitalmente quando sabe “se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais” (ibid.). Além disso, outro aspecto relevante no ambiente digital é a multimodalidade, em que “as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones” (ibid.). Rojo (2012) considera que tais textos, compostos de múltiplas linguagens, exigem capacidades de compreensão e produção relacionadas a essas semioses.

Dessa maneira, o letramento digital, juntamente ao letramento crítico e levando em conta a multimodalidade, é pré-requisito para que o sujeito saiba identificar *fake news*. Este precisará, por exemplo, acessar *links* diversos, julgar sua confiabilidade pelo reconhecimento da configuração do endereço eletrônico, da autoria, da configuração textual e hipertextual da notícia. Quanto ao endereço eletrônico, podem ser analisadas as terminações típicas, como .org, .edu, .com.br e o que cada uma significa. Em relação à autoria, é indicado que se busque informações sobre quem escreveu o texto, assim como sobre o veículo em que foi publicado. Devem ser levados em conta fatores como área de especialidade, interesses particulares, orientações políticas, entre outros. No que se refere à configuração textual aspectos estruturais do texto podem ser levados em consideração, além da estrutura composicional, temática e estilo, próprias do gênero discursivo. Algumas características podem ser citadas: o cunho informativo, a impessoalidade, a objetividade, a adequação à estrutura básica do gênero discursivo. Por fim, devem ser checados os textos e imagens disponibilizados de forma hipertextual, sua origem e confiabilidade.

É importante ressaltar, ainda, que buscamos também integrar nessa prática, mesmo que indiretamente, grupos que estão fora da escola, como os pais dos alunos, funcionários da escola, entre outros que não estão familiarizados com as novas tecnologias. A partir dessa perspectiva,

⁷ Aqui consideramos que “O texto é a realização do discurso por meio da manifestação” (FIORIN, 2012, p. 148), ou seja, o texto materializa discursos, o que pode acontecer em diferentes linguagens, a visual, a verbal, a auditiva não verbal e a sincrética, quando se dá em diferentes linguagens.

torna-se pertinente levar o tema das *fake news* para ser discutido em sala de aula e a partir dela, de modo que a comunidade escolar como um todo possa desenvolver uma habilidade de leitura crítica das informações que chegam até ela.

Nossa prática, a ser relatada a seguir, guia-se, portanto, por esse quadro teórico.

Notícias e *fake news* na sala de aula

Sob essa ótica, foi desenvolvida uma proposta didática com o intuito de apresentar as características das *fake news* aos alunos e propor estratégias para uma leitura ativa de notícias. O trabalho foi realizado em quatro aulas, sendo cada uma delas com duração de cerca de 50 minutos. O objetivo da proposta de ensino foi que os alunos progredissem a cada atividade e pudessem transpor esse conhecimento para outros ambientes e situações comunicativas.

Seguindo essa perspectiva, foi abordado o gênero notícia a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para que pudessem ser capazes de ampliá-los e empregá-los em situações práticas. Para o desenvolvimento dessa ação, baseamo-nos na sequência de ensino proposta por Aguiar (2005), que consiste em quatro passos – problematização, desenvolvimento da narrativa, aplicação e reflexão –, tomados de forma articulada e cíclica durante todo o processo relatado a seguir.

No primeiro passo, o professor deve reunir os conhecimentos prévios dos alunos e apresentar o tema de uma forma que os mobilize do ponto de vista intelectual e afetivo. Já no desenvolvimento da narrativa, é realizada a exposição dos conteúdos propostos, para que os estudantes possam posteriormente se apropriar deles nas etapas de aplicação e reflexão. Naquela, os conhecimentos adquiridos são colocados em prática, de forma coletiva e individualizada, nos diversos contextos propostos pelo docente. Nessa etapa, valoriza-se a autonomia dos sujeitos, de modo que possam tomar para si a responsabilidade sobre a aplicação das ideias aprendidas. Por fim, no último passo, propõe-se uma reflexão sobre os conteúdos, que permite sua sistematização (AGUIAR, 2005).

Para a realização das aulas e das atividades foram utilizados os seguintes recursos: *data show*, disponibilizado pela própria escola, além de um *notebook* pessoal e cartolinas. Os dispositivos digitais foram empregados em todas as aulas para exibir slides e vídeos, enquanto as cartolinas foram distribuídas na última aula para que os alunos fizessem a atividade final.

Na primeira aula, foi exibido um vídeo⁸ da cantora Pablllo Vittar tratando sobre *fake news* para introduzir o tópico de maneira descontraída e de acordo com o repertório cultural dos alunos da turma acompanhada. A escolha desse vídeo se deu porque a cantora faz parte do universo dos jovens e é uma figura muito popular no meio digital. Em seguida, os alunos foram questionados sobre onde e como leem notícias, se checam ou não suas fontes. Os alunos responderam, em maioria, que não têm o hábito de ler notícias, o que reforça a relevância da abordagem desse gênero em sala de aula como forma de estimular a sua leitura. Para que os estudantes pudessem fazer o diagnóstico de seus próprios conhecimentos prévios sobre o gênero e para que pudessem retomá-los, foi proposta a eles a produção de uma notícia curta.

Nessa proposta solicitamos aos estudantes que escrevessem um texto de aproximadamente 10 linhas, no qual deveriam noticiar a chegada de extraterrestres em Minas Gerais. Para realizar essa atividade os alunos deveriam supor que eram jornalistas e que trabalhavam em um jornal de Belo Horizonte. A escolha do tema se deu numa tentativa de tornar a atividade mais atrativa para os alunos, já que o assunto desperta certo estranhamento. Consideramos que esse fator está presente também em algumas *fake news*; por isso, funcionaria como introdução ao assunto. Todos os textos foram produzidos durante a aula.

Na segunda aula, foram explicadas as especificidades do gênero notícia, com base em exemplos. A partir de uma notícia do site G1⁹, a estrutura básica do gênero (título, subtítulo, *lide* e texto) foi apresentada aos alunos e aspectos linguísticos relacionados ao gênero foram destacados (verbos geralmente no pretérito perfeito; uso da norma culta; preferência pela ordem sintática direta; uso escasso de adjetivos e advérbios). Além de tratar de aspectos estruturais, foi abordado o caráter subjetivo que uma notícia pode apresentar. Para explicar tal caráter, foram usadas manchetes¹⁰ que abordavam uma mesma notícia, mas de perspectivas diferentes. Essas diferenças se manifestam por meio de elementos linguísticos, por exemplo na escolha de palavras e temas, assim como no uso de determinadas estruturas sintáticas (voz passiva, sujeito indeterminado, entre outras). Tratando mais especificamente da circulação de notícias no meio

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oPyj7NnuTFs&t=1s>. Acesso em: 10 jan. 2021.

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/01/21/whatsapp-limita-reenvios-de-mensagens-a-5-destinatarios.ghtml>. Acesso em: 11 fev. 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/>, <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/policia-prende-160-pessoas-em-festa-de-milicianos-no-rio.shtml>, <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/operacao-policial-interdita-via-e-fecha-estacao-de-brt-na-zona-oeste-do-rio.ghtml>. Acesso em: 11 fev. 2021.
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/milicianos-presos-no-rio-sao-transferidos-para-bangu>. Acesso em: 10 jan. 2021.

digital, foram mostrados e discutidos, ainda, alguns dados sobre o crescente uso da internet e das redes sociais no Brasil¹¹.

No final do segundo encontro, foi pedido aos alunos que reescrevessem a notícia produzida na aula anterior, com o intuito de aplicar e reforçar os conhecimentos adquiridos. De acordo com Prestes (2001), é importante que o professor auxilie os alunos na reescrita, tornando-os mais atentos ao que escrevem e, assim, capazes de revisar e reestruturar os próprios textos a partir de suas falhas e limitações. Os discentes apresentaram certa resistência diante do ato da reescrita, que, acreditamos, deve ser mais encorajado na educação básica por ser fundamental para o processo de aprendizagem. Ao final da aula, as produções foram recolhidas pelas bolsistas para que pudessem ser corrigidas.

Na terceira aula, as produções de escrita e reescrita, corrigidas, foram entregues aos alunos com nossos apontamentos e as principais inadequações em relação ao gênero foram apontadas oralmente, assim como sugestões de adequação. Alguns problemas comuns encontrados foram o excesso de períodos longos e o pouco uso de elementos de coesão, como conjunções e pronomes. Para que tais aspectos ficassem mais claros, dois exemplos de texto foram reproduzidos para os alunos, uma versão com os problemas acima citados e uma versão com a correção de tais problemas, conforme Quadro 1:

Texto 1
Um grupo de extraterrestres desembarcou em Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, na última quinta-feira (11), próximo ao mineirão, as pessoas que estavam no local ficaram muito assustadas, nunca tinham visto uma criatura como aquela, que tivesse uma cor tão diferente, eles eram uma mistura de humano e peixe, chegaram no final da tarde e se instalaram no estádio, a nave deles funcionava como uma moradia.
Texto 2
Um grupo de extraterrestres desembarcou em Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, na última quinta-feira (11), próximo ao Mineirão. As pessoas que estavam no local ficaram muito assustadas, pois nunca tinham visto uma criatura como aquela. Os alienígenas tinham uma cor muito diferente e, além disso , eram uma mistura de humano e peixe. Eles chegaram no final da tarde e se instalaram no estádio, já que sua nave funcionava como uma moradia.

Quadro 1: Exemplos de inadequações.

¹¹ Disponível em: <https://tecnologia.ig.com.br/2018-04-27/aceso-a-internet.html>, <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/>, <https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-aceso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

Posteriormente, foi aplicado um quiz¹² com o propósito de realizar a identificação de autoria de determinadas frases, se tinham sido elaboradas pelo cantor Belo ou pela escritora Clarice Lispector. O objetivo dessa atividade foi sugerir um questionamento sobre a autoria e a veracidade das fontes em forma de jogo, que, segundo Kishimoto (2017), possibilita a imersão dos alunos em seu aprendizado como participantes ativos na criação de novas formas de lidar com as situações colocadas a princípio de forma lúdica. Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo do canal Nerdologia¹³, que trata da repercussão de *fake news* e traz curiosidades sobre o tema. O intuito dessa atividade foi contextualizar os alunos, a partir de aspectos históricos e científicos, sobre o fenômeno da disseminação de notícias falsas. A escolha desse vídeo baseou-se também no fato de que o canal tem como principal público-alvo os jovens, trazendo referências de seu contexto.

Ainda como forma de propor uma reflexão crítica a partir da exposição a textos multimodais e introduzir o conceito de Pós-verdade para os alunos, foram lidas e discutidas algumas tirinhas (ver Figuras 1-5). Na análise das tirinhas, foram considerados os detalhes das imagens em conjunto com as formas verbais. Além disso, foi relevante observar o uso da ironia em algumas delas para compreender seu sentido, visto que os alunos demonstraram certa dificuldade na interpretação desse aspecto.



Figura 1: Tirinha sobre *fake news*.

Fonte: <http://domtotal.com/charge/2385/2018/10/perigos-das-fake-news/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

¹² Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-disse-isto-clarice-lispector-ou-belo/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8quTOBvb8uA>. Acesso em: 10 jan. 2021.



Figura 2: Tirinha sobre mentiras e verdades.

Fonte: <http://www.dantefilho.com.br/2016/12/carlos-castilho-pos-verdade-nova-onda.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.



Figura 3: Tirinha sobre verdade e pós-verdade.

Fonte: <https://www.materiaincognita.com.br/tag/pos-verdade/>. Acesso em: 10 jan. 2021.



Figura 4: Tirinha que questiona a noção de verdade.

Fonte: <https://www.facebook.com/malvadoshq/photos/d41d8cd9/1914200375363837/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

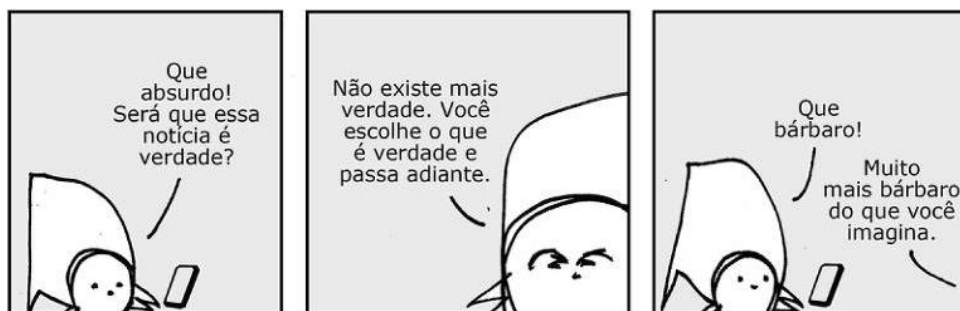


Figura 5: tirinha que questiona a noção de verdade.

Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/nova/1625850525962243-andre-dahmer-abre-exposicao-individual-em-sao-paulo>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Posteriormente, como forma de introduzir as estratégias de leitura de uma *fake news*, mostramos dois exemplos de mensagens de *Whatsapp* que contêm informações falsas (ver Figuras 6 e 7). De acordo com Marcuschi (2009, p. 15), os gêneros emergentes nas novas tecnologias “são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Nesse sentido, as mensagens expostas aproximam-se das notícias na medida em que relatam um fato de interesse público. Contudo, dentre outros fatores que a diferenciam da notícia tradicional, é possível destacar que sua autoria não é institucional, pois não são vinculadas a um veículo jornalístico. Incentivamos, então, que os alunos expressassem suas opiniões sobre os textos, se pareciam falsos ou não e por quais motivos. Além disso, perguntamos se eles recebiam esse tipo de mensagem e em quais contextos isso acontecia.



Figura 6: Print de uma *fake news* enviada por *Whatsapp*.

Fonte: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/02/corrente-falsa-diz-que-whatsapp-virou-whatsbook-e-sera-cancelado.html> Acesso em: 13 fev. 2021



Figura 7 Print de uma *fake news* enviada por *Whatsapp*.

Fonte: <https://www.gmconline.com.br/noticias/geral/boatos-sobre-nova-greve-sao-falsos-garantem-caminhoneiros> Acesso em: 13 fev. 2021.

Depois disso, foram levantadas estratégias de leitura para identificar uma *fake news*, considerando, especificamente, habilidades para letramento digital e crítico. Para exemplificar essas medidas, foi lido um artigo do site *e-farsas*¹⁴, cujo objetivo é desmistificar notícias falsas que são disseminadas pela internet. O texto apresenta uma informação falsa que circulou na Web e aponta alguns passos usados para desmistificá-la. Por exemplo, foram verificadas a data em que a notícia começou a circular, a legitimidade das imagens apresentadas e as suas fontes originais.

Quanto às estratégias de leitura apresentadas por nós, podemos destacar aqui que fez parte do processo de letramento digital e crítico dos alunos entender que é fundamental identificar a fonte da notícia e das citações e a adequação à estrutura do gênero. Além disso, é importante checar a data de publicação, se ela é atual ou não, e comparar o conteúdo da notícia em diferentes sites. Outra estratégia é pesquisar o posicionamento político-ideológico do autor e observar se a notícia apresenta um tom apelativo (uso de exclamações, hipérboles, vocabulário afetivo), já que essa característica geralmente indica descompromisso com fatos. Tais estratégias de leitura foram listadas e discutidas uma a uma com os estudantes.

¹⁴ Disponível em: <https://www.e-farsas.com/exames-de-hiv-vazados-pelo-wikileaks-provam-que-steve-jobs-era-soropositivo.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Como proposta de atividade final, na quarta e última aula, os alunos deveriam, a princípio, elaborar um *vlog* em que demonstrassem uma leitura crítica de uma notícia falsa, de acordo com as estratégias apresentadas e seus próprios conhecimentos. Como previsto na etapa final da sequência de ensino de Aguiar (2005), a partir da reflexão sobre o desenvolvimento das aulas, foi identificado que os discentes apresentavam domínio significativo do uso de mídias digitais. Eles reconheciam, com relativa facilidade, a maioria das estratégias de leitura apresentadas, sendo, portanto, capazes de identificar uma *fake news*. Os alunos apontaram ainda que, em seus contextos de vivência, quem realmente era o público-alvo de *fake news* eram seus parentes mais velhos, como pais e avós.

Diante disso, mudamos o planejamento inicial, de modo que a proposta de produção passou a ter um objetivo diferente. Foi solicitada a elaboração de cartazes de conscientização, com o intuito de atingir um público-alvo que não apresenta o mesmo domínio em relação ao uso de internet, principal meio de veiculação de *fake news*. O trabalho foi realizado em grupos, para que os alunos pudessem trocar ideias e apresentar um resultado criativo. Na elaboração dos cartazes, foi incentivado que eles trabalhassem com cores e desenhos, verbos no modo imperativo, organização e seleção de ideias, de modo a tornar as informações objetivas e chamativas para o interlocutor que gostariam de atingir. Eles mostraram expressivo interesse pela atividade e se empenharam em sua elaboração.

A partir dessas experiências, fizemos uma reflexão crítica sobre pontos positivos e o que poderia ser melhorado numa próxima prática. Percebemos, como saldo dessa etapa, que o processo de elaboração de atividades didáticas não deve ser estático, mas sim acompanhar a resposta dos estudantes. Com o desenvolvimento das aulas, verificamos que os alunos já estavam conscientes sobre a disseminação de *fake news*, porém sabemos que essa não é a realidade de todos os jovens e muito menos de gerações anteriores. Por isso, é importante estimular que eles se posicionem e propaguem informações de qualidade. Propusemos a elaboração de cartazes, mas é possível ainda pensar em novas formas de conscientização junto aos próprios discentes, a partir do conhecimento adquirido com as aulas realizadas.

Além disso, o desenvolvimento das atividades também nos permitiu observar como as habilidades de escrita podem ser aprimoradas a partir do aproveitamento de textos digitais que não necessariamente têm o fim didático. O processo de escrita torna-se mais interessante quando apresenta aplicabilidades sociais justificadas. No caso da atividade descrita neste relato, os alunos puderam perceber estratégias linguísticas que se relacionam a fatores discursivos,

como estratégias persuasivas ou argumentativas, escolhas semânticas e sintáticas, diretamente implicadas na vivência social.

Valorizamos também o uso do lúdico nas atividades, além da aproximação dos textos escolhidos ao contexto cultural dos alunos, que garantiram maior retenção da atenção da turma. Esta proposta poderia ser expandida, de modo a estimular ainda mais o letramento crítico e digital a partir da inserção de mais textos, nesse caso, notícias, a serem trabalhados, visto que o tema das *fake news* mostrou-se pertinente para esse fim, por ser atual e muito presente. Consideramos que mais recursos multimodais poderiam ser utilizados, tanto para o ensino de leitura quanto para o ensino de produção textual.

Ademais, julgamos necessário incentivar ainda mais a pesquisa individual e coletiva, para que os alunos possam ter maior autonomia na busca do conhecimento. Finalmente, acreditamos ser importante discutir com os próprios alunos meios de divulgação de suas produções em um contexto extraclasse que envolva práticas legítimas de comunicação.

Considerações finais

A elaboração e a realização desse projeto possibilitou o amadurecimento das bolsistas em relação ao exercício da docência, graças ao espaço de formação coletiva proporcionado pelo Pibid. Percebemos inicialmente a importância do planejamento de propostas didáticas dinâmicas, que intercalem o conteúdo formal e atividades mais interativas e chamativas, já que os educandos demonstram maior interesse por essas tarefas.

Além disso, é importante também organizar os planos de aula com certa flexibilidade, de forma que possíveis mudanças possam ser feitas. É preciso também que essas modificações estejam alinhadas com os saberes manifestados pelos discentes, pois novas demandas podem surgir durante o processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em mente, fica clara a importância de um procedimento de ensino colaborativo, em que professor e aluno se mobilizem em torno de temas relevantes para o contexto social e cultural dos estudantes.

Ressaltamos, por fim, a importância de essa prática ocorrer no âmbito do Pibid, uma vez que contamos com o acompanhamento de um docente e um professor da educação básica durante o planejamento, a prática e a reflexão sobre a prática, identificando nesse percurso formas de desenvolver criticamente o ensino de língua portuguesa.

Ainda destacamos a importância de atividades coletivas para a iniciação à docência. Nesse contexto, foi fundamental ter elaborado e desenvolvido a prática didática em dupla, o que normalmente não acontece no âmbito profissional, que tende a ser mais solitário. O trabalho

em pares permitiu uma colaboração produtiva e criativa no planejamento; uma visão mais abrangente dos acontecimentos durante as aulas; ideias para momentos de improviso e reformulação do planejamento e discussão da avaliação ao longo das correções e *feedbacks* para as atividades dos alunos. Certamente, a formação docente sem esse espaço de trocas e experiências perderia muito em termos de qualidade.

A partir do relato dessa experiência, esperamos contribuir para práticas de ensino mais críticas, contextualizadas e que permitam maior interação entre os alunos, os professores, a universidade e a comunidade em geral.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **O Gênero Jornalístico Notícia** – Dialogismo e Valoração. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AGUIAR-JUNIOR, O. G. de. O planejamento do ensino. Proposta de Desenvolvimento Profissional de Educadores. PDP. *In*: GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Módulo II**, 2005. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2017/02/Planejamento-do-Ensino_Orlando-Aguiar.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL ECONÔMICO. 69% dos brasileiros já têm acesso à internet pelo celular, afirma IBGE. **Ig**, abr. 2018. Disponível em: <https://tecnologia.ig.com.br/2018-04-27/acesso-a-internet.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BUCCI, Eugenio. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, jan/mar. p. 19-30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i116p19-30> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146574>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FAKE news apelam e viralizam mais do que notícias reais, mostra estudo. **Folha de São Paulo**, mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/fake-news-apelam-e-viralizam-mais-do-que-noticias-reais-mostra-estudo.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FILHO, Otávio Farias. O que é falso sobre fake news. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 39-44, jan./fev./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i116p39-44> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/146576/140222/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-165.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIDE. *In*: RABAÇA, Carlos Alberto. BARBOSA, Gustavo Guimarães. Dicionário da Comunicação. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-80.

MIHAILIDS, Paul; VIOTTY, Samantha. Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in “Post-Fact” Society. **American Behavioral Scientist** [online], mar. 2017. DOI: <https://doi-org.ez27.periodicos.capes.gov.br/10.1177%2F0002764217701217>. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez27.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

NOTÍCIA. *In*: RABAÇA, Carlos Alberto. BARBOSA, Gustavo Guimarães. Dicionário da Comunicação. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento? *In*: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 14-25.

PÓS-VERDADE. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [online]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/p%C3%B3s-verdade>. Acesso em: 3 ago. 2019.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escrita de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo(SP): Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital. **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 3 ago. 2019.

**SABERES DOCENTES E O AGIR PROFESSORAL DE UM PROFESSOR-
RESIDENTE NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹**

Rosivaldo Gomes²

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin³

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise do agir professoral, referente à elaboração de materiais didáticos, desenvolvido por um dos acadêmicos participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português, realizado pela Universidade Federal do Amapá. O artigo fundamenta-se no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008) e em algumas reflexões sobre os saberes docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), agir professoral, repertório didático (CICUREL, 2011) e modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013). A metodologia utilizada, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), partiu da análise discursiva de transcrições da apresentação de um material didático elaborado e apresentado por um acadêmico participante do programa e da pesquisa. A análise do corpus demonstra aspectos relevantes quanto à mobilização de saberes realizada pelo participante da pesquisa tanto em relação ao planejamento e à construção do material didático elaborado quanto para o possível uso em sala de aula, o que revela representações do agir desse professor em formação inicial no que diz respeito ao trabalho docente, ora possibilitado por um conjunto de saberes que são legitimados para serem ensino, ora limitado por condições estruturais que podem interferir na qualidade do desenvolvimento desse trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ação docente. Residência Pedagógica.

Abstract:

The objective of this article is to present an analysis of the teaching activity, regarding the elaboration of didactic materials, developed by one of the academic participants of the Pedagogical Residency Program, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português, carried out by the Federal University of Amapá XXXXXX. For this purpose, the article is based on the discussions held within the framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008), teaching knowledge (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), acting as a teacher, didactic repertoire (CICUREL, 2011) and modalizers of acting as a teacher (LEURQUIN, 2013). The methodology used, of a qualitative-interpretativist character (DENZIN; LINCOLN, 2005), started from the analysis of transcriptions of the presentation of a didactic material prepared and presented by the research collaborator. The analysis of the corpus shows some relevant aspects as to the mobilization of knowledge carried out by the participant both for planning and for the possible use of the didactic material elaborated, which reveal representations of the actions of this teacher in initial formation regarding the teaching work, sometimes made possible by a set of knowledge that is legitimate to be teaching, sometimes limited by structural conditions that can interfere in the quality of the development of this work in the classroom.

Keywords: Teaching knowledge. Teaching action. Pedagogical Residency.

Introdução

¹ Este texto resulta de uma pesquisa de estágio de pós-doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e vinculada ao grupo de pesquisa GEPLA/CNPQ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). A pesquisa foi supervisionada pela segunda autora. O estudo foi financiado com bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD/CAPES/2020).

² Professor Ajunto III do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com.

³ Professora Associada IV da Universidade Federal do Ceará (UFC), E-mail: eulaliaufc@gmail.com.

A formação (inicial e continuada) de professores, especialmente de línguas, conforme pontuam Leurquin e Peixoto (2017), configura-se como um trabalho complexo e que envolve a construção de complicadas teias discursivas no âmbito de diversas atividades de linguagem. Isso implica dizer, também, que se faz necessária a sistematização de estudos científicos que contribuam com a compreensão tanto do que se faz no contexto de sala de aula de línguas – quando falamos sobre como e quais objetos selecionar para o ensino – quanto no que diz respeito à mobilização de saberes feita pelos professores para o desenvolvimento do agir professoral desempenhado por esses sujeitos no processo de interação didática em sala de aula ou para a construção de materiais didáticos.

Dessa forma, à luz dessa contextualização o tema discutido neste artigo resulta de uma pesquisa maior que integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará (GEPLA/UFC) e centra-se em analisar a construção/constituição do agir professoral (CICUREL, 2011; LEURQUIN, 2013) de professores em formação inicial que atuaram como professores-residentes no Programa Residência Pedagógica/Núcleo/Subprojeto de Letras-Português, Edição CAPES/2018-2020.

Neste texto, que configura-se como um um recorte dessa pesquisa, apresentamos uma análise do agir professoral, referente à elaboração de materiais didáticos, desenvolvido por um dos participantes do referido do Programa. Para isso, o artigo sustenta-se em discussões do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008), saberes docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), agir professoral e repertório didático (CICUREL, 2011) e modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013). Para a constituição metodológica do estudo, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) e situado no campo da Linguística Aplicada, realizamos a análise textual de uma transcrição que apresenta fragmentos de Segmentos de Tratamentos Temáticos (STT) do discurso de um dos participantes do Programa.

A partir desses segmentos, é possível discutir a mobilização de saberes realizada por esse professor em seu agir professoral para elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Este artigo possui o seguinte plano de organização: inicialmente, dedicamos as duas primeiras seções ao referencial teórico da pesquisa; em seguida, descrevemos a configuração do Programa Residência Pedagógica/Núcleo/Subprojeto Letras; a metodologia, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

Saberes envolvidos na configuração do agir professoral

Tratando do contexto da formação inicial do professor, consideramos importante a discussão de Vanhulle (2009), que discute os “saberes de referência e práticos” de professores iniciantes de línguas. Nesse sentido, a autora apresenta alguns questionamentos

Como se fabrica o saber singular, ou o conhecimento? O que une, para a pessoa, a construção dela mesma e a construção de saberes? Como tomar esta fronteira porosa onde se interpenetram saberes sociais externos e saberes apropriados – e multiplicados, reinterpretados – pelos sujeitos? (VANHULLE, 2009, p.1).

Partindo desses questionamentos, Vanhulle (2009) destaca que realizar estudos sobre saberes mobilizados no fazer docente não se configura como uma tarefa fácil. Em direção semelhante, Leurquin (2013) defende que o ato de ensinar envolve uma rede complexa de fatores que estão presentes durante a realização dessa prática, os quais dizem respeito a um poder-fazer, querer-fazer e dever-saber. Nesse sentido, Vanhulle (2009) argumenta também que os professores em formação apresentam uma história anterior à formação acadêmica e contam com certo número de condutas, isto é, de usos languageiros, de crenças ou concepções de língua e linguagem que estão sedimentadas em sua trajetória social. É possível dizer, portanto, que esse conjunto de saberes ainda não se configura como saberes a serem ensinados, mas são mobilizados por esses professores em suas formações iniciais quando, por exemplo, apresentam discursos como do tipo “eu imaginava que ia aprender gramática no curso de Letras para ensinar nas escolas”, “estou fazendo o curso de Letras pois tive um professor de redação que me influenciou muito”, “eu gosto muito de escrever.

Ainda nesse contexto, Vanhulle (2009, p. 45) trata da ideia de mecanismos de subjetivação de saberes, destacando que “um sujeito incorpora e transforma saberes socialmente construídos ao tempo em que ele os reelabora em um discurso singular”. Nesse sentido, a autora argumenta que

toda obra de formação consiste então em criar zonas de liberdade nas quais eles (professores em formação) possam exercer sua subjetividade reconstruindo, renegociando, reinterpretando as significações ofertadas. [...] saberes são tratados, apropriados e revistos segundo modalidades subjetivas sempre singulares: não se controla o futuro das significações, a partir do momento em que são submetidas à reflexividade dos sujeitos. (VANHULLE, 2009, p. 45).

Desse modo, para a autora, a configuração reflexiva dos professores em formação inicial é justamente o que irá diferenciar a constituição de suas próprias práticas docentes em relação a eles mesmos enquanto sujeitos. Em direção semelhante a proposta feita por essa

autora, Hofstetter e Schneuwly (2009) defendem a existência de dois outros tipos de saberes que se relacionam com as profissões do ensino e da formação, sendo eles os saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar. No que diz respeito ao primeiro conjunto de saberes, estes constituem os objetos de trabalho do professor; já o segundo grupo de saberes são as ferramentas de trabalho desse profissional. Esses saberes configuram-se também em um *saber fazer*, mas este sozinho não é suficiente para lidar com as demandas, tanto profissionais quanto políticas e motivacionais no que diz respeito ao trabalho docente (LEURQUIN, 2013; CICUREL, 2011).

Assim, em desdobramento aos tipos de saberes apresentados por Vanhulle (2009) e Hofstetter e Schneuwly (2009), Leurquin (2013) propõe que para além dos planos globais que envolvem o agir professoral, a partir da mobilização de saberes que o professor realiza, no caso do primeiro plano constituído pelos saberes de referência formalizados – acadêmicos e os saberes institucionais, os saberes formalizados (saberes para ensinar e saberes para o ensino) e no segundo plano pelos saberes do cotidiano ou informal vivenciado na escola, há um terceiro também plano. Nesse sentido, para Leurquin (2013), nem sempre os saberes mobilizados pelo professor asseguram uma prática docente produtiva, pois há momentos que as condições desfavoráveis do trabalho, oriundas do conflito gerado entre as intenções e impedimentos, interferem e fazem emergir modalizadores do agir professoral - o poder-fazer, o querer-fazer e o dever-fazer, influenciando no saber fazer.

Concordamos com a visão de Leurquin (2013) e consideramos que aspectos políticos também estão presentes nesse plano que envolve o poder-fazer, o querer-fazer e o dever-fazer. Nesse sentido, compreendemos que o conjunto desses saberes, mobilizados pelo professor, configura-se como componentes que fazem parte de um repertório didático que ele cria e que dá vida ao seu agir professoral. A respeito da noção de agir professoral, baseada nas teorizações de Bronckart (2008), Cicurel (2011, p.11) argumenta que o agir professoral pode ser compreendido como um “conjunto das ações verbais e não verbais preconcebidas, ou não, que um professor realiza para transmitir e comunicar saberes ou um poder-saber a um dado público em um dado contexto”. Ainda de acordo com a autora, o agir professoral não se limita ao que se passa no contexto de sala de aula, pois é também um projeto, uma projeção e uma consideração do passado.

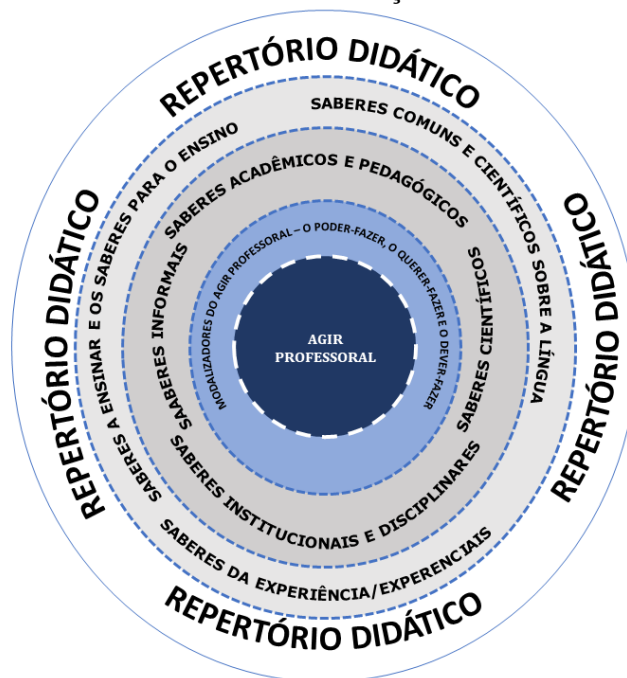
Ampliando essa visão, Leurquin (2013, p. 309-310) propõe que, em sua ação docente, o professor além de mobilizar saberes relativos ao saber fazer também convoca outros saberes ou parâmetros que lhe possibilita exercer seu *métier*. Assim, a autora argumenta que

No seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza *um dever-saber, um querer-fazer e um poder-fazer* (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter.

No sentido proposto pela autora, podemos compreender que o agir professoral concretiza-se na estreita relação de interação entre professor x aluno x ensino e aprendizagem x saberes a partir da mediação da linguagem, sendo que esse agir está estritamente ligado ao que Cicurel (2011) denomina de repertório didático, isto é, um conjunto de recursos, saberes, modelos, situações, experiências, representações, materiais, trocas de experiências, etc., que não só orbitam a prática do professor, mas também são por ele mobilizados para o seu agir.

Na figura 1, elaborada com base em Leurquin (2013), apresentamos uma possível representação da composição dos saberes envolvidos no ensino e na formação de professores. Ressaltamos que a composição é apenas ilustrativa, uma vez que os professores mobilizam muitos outros saberes, recursos, experiências de ensino e formativas em seu agir professoral.

Figura 1: Composição de saberes mobilizados e considerados pelos professores no ensino e/ou na formação



Fonte: Elaborado com base em Leurquin (2013) e em conversas de reflexões sobre a pesquisa de estágio pós-doutoral com Leurquin em 2020.

Pela figura 1, é possível compreender que o agir professoral, isto é, as intervenções ou ações verbais e/ou não verbais dos professores, realizadas com objetivos direcionados ao objeto

de ensino e à aprendizagem dos alunos (CICUREL, 2011), está intrinsecamente ligado com um repertório didático que é mobilizado por esse sujeito e que apresenta, de forma transversal, um conjunto recursos, saberes, experiências, que o professor se vale para a realização de sua práxis. Esses saberes, mobilizados pelos professores (de diversas ordens e origens) na e para a realização de suas ações didáticas, podem ser compreendidos como componentes constitutivos desse repertório. Além disso, esses saberes não se esgotam no agente professor, mas abrangem todo o contexto de ensino, de formação e de profissionalização no qual se insere esse sujeito, ou seja, em contextos maiores de produção de saberes, contextos esses organizados, conforme Bronckart (2006, 2008), a partir de representações dos mundos físico, social e subjetivo.

Nesse sentido, consideramos que a mobilização desses saberes pode ser observada/analísada também por meio de categorias como as denominadas por Leurquin (2013) de modalizadores do agir professoral: o dever-saber, o querer-fazer e o poder-fazer, categorias essas que podem colocar em evidência tanto o desenvolvimento do agir professoral do professor, quanto os impedimentos existentes para e na realização desse agir. É nesse sentido que acreditamos ser possível analisar o agir professoral de professores em formação no tocante aos saberes que são mobilizados por esses sujeitos para a composição/elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Materna.

Figuras de ação: categorias para análise do agir professoral

Considerando que em todo agir linguageiro está implicado um actante, ou seja, um sujeito que imprime aos textos suas ações, a análise dos dados será guiada pela noção de figuras de ação proposta por Bulea (2010) e pelos modalizadores desse agir, conforme já discutido. As figuras de ação configuram-se como uma abordagem analítica que foi proposta por Bulea (2010) para estudar a configuração do agir de profissionais da área de saúde, no caso enfermeiras.

Essa proposta analítica também foi utilizada no contexto brasileiro por Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) para o estudo do agir de professores em formação continuada. Esses autores partem da proposta de tipos de discurso, tal como proposto por Bronckart (2009[1999]), ao considerar que os tipos de discursos mobilizam subconjuntos particulares de recursos linguísticos, que revelam a construção do que o autor denomina de mundos discursivos. Na proposta de Bronckart (2009[1999]), há quatro tipos de discurso: interativo, teórico, relato interativo e narração. Assim, o relato interativo e narração estão na ordem do narrar conforme; já o discurso interativo e discurso teórico estão na ordem do expor.

Partindo dessa visão de tipos de discursos, Bulea (2010) propõe cinco configurações interpretativas para a análise do agir-referente, que foram denominadas pela autora de “figuras de ação”: a) ação ocorrência, b) ação acontecimento passado, c) ação experiência, d) ação canônica e) ação definição. Em estudo mais recente, Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), focalizando o agir do professor, estabelecem a distinção entre figuras de ação interna e figuras de ação externa. Nas figuras de ação interna, o professor realiza uma interpretação, reflexão e elabora linguisticamente componentes do seu próprio agir professoral e coloca-se, conforme os autores, como fonte das representações sobre a parte ou dimensões deste agir que ele se atribui.

Por outro lado, nas figuras de ação externa, o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente o agir de outros protagonistas, nesse caso, alunos professores, ou outros actantes, sendo que nessas figuras a reflexão é realizada pelo profissional que ainda se configura como fonte das representações textualizadas, porém tais representações, conforme Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), dizem respeito às porções ou às dimensões do agir assumido por outros protagonistas e não por ele mesmo. No caso deste artigo, consideraremos apenas as figuras de ação interna devido às possibilidades analíticas dos dados.

Dessa maneira, Bulea (2010), em suas pesquisas sobre o agir, identificou cinco modalidades de figuras de ação, as quais estão descritas de forma resumida no quadro 1:

Quadro 1: Síntese das figuras de ação

<p> AÇÃO OCORRÊNCIA </p>	<p>apresenta o agir por um forte grau de contextualização e em caráter particularizado. É marcado pelo discurso interativo e apresenta forte implicação de agentividade do produtor no texto e predomínio do tempo verbal presente que, geralmente é o tempo da situação da interação</p>
<p> AÇÃO ACONTECIMENTO PASSADO </p>	<p>representa o agir com valor ilustrativo e é captado retrospectivamente em sua singularidade, mas não se relaciona com a situação de produção e é organizado no discurso relato interativo, no qual predominam as formas verbais no tempo passado, sendo marcado com forte grau de contextualização e agentividade também, mas com alternâncias entre o “eu”, “nós” e “a gente”.</p>
<p> AÇÃO EXPERIÊNCIA </p>	<p>corresponde a uma espécie de balanço da experiência do autor do agir, a partir da sedimentação, dessingularização e descontextualização de repetidas práticas de uma mesma tarefa; predominantemente organizada em discurso interativo, caracterizada, entretanto, por variadas formas de agentividade.</p>
<p> AÇÃO CANÔNICA </p>	<p>caracterizada como sendo o agir captado sob a “forma de construção teórica, fazendo abstração do contexto em que se desenvolve e das propriedades do actante que a efetua, mas dependendo sempre de normas em vigor. organiza-se sob forma de discurso teórico ou de um misto teórico-interativo, predominando formas verbais no presente; no plano agentivo o actante é quase sempre marcado por “a gente”, designando uma instancia coletiva neutra.</p>
<p> AÇÃO DE DEFINIÇÃO </p>	<p>o agir é objeto de reflexão que participa de (re)definições por parte do autor do texto. Essa figura, portanto, apreende o agir como fenômeno no mundo a ser analisado. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, está inserida em segmentos de discurso teórico, mas também com um misto de discurso teórico-interativo e apresenta-se de forma descontextualizada, já que sua construção não mobiliza os elementos disponíveis do contexto imediato do actante e a agentividade é praticamente nula.</p>

Fonte: Elaborado com base em Bulea (2010).

No Brasil, em outro estudo realizado sobre formação continuada de professores, Leurquin e Peixoto (2017) também utilizaram as cinco figuras propostas por Bulea (2010) para analisar o agir professoral de docentes em um contexto de formação continuada. As autoras observaram alguns aspectos presentes nos discursos das participantes do curso que não puderam ser explicados a partir das categorias propostas por Bulea e propuseram mais uma figura de ação denominada por elas de ação performance.

Conforme as autoras, essa figura de ação é usada pelo professor para teatraliza o agir linguageiro do aluno ou seu próprio agir, sendo marcada, enunciativamente, pelo discurso relatado (discurso interativo). O tempo de referência é não marcado, mas fica implícito que se trata do tempo da sala de aula, que é diferente do momento da situação de interação (de formação ou entrevista), sendo que o actante, neste caso o professor, desloca o tempo e o espaço discursivo para falar sobre ele ou sobre o aluno, utilizando assim o discurso interativo.

Esse conjunto de figuras, conforme proposto por Bulea (2010), Leurquin e Peixoto (2017), focaliza o agir-referente ou o agir-real e que é identificado, sobretudo, pela articulação entre “o tema e os tipos de discurso, que organizam um conteúdo temático” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 266) de um texto. Contudo, essas figuras não devem ser, necessariamente, conforme alerta Bulea (2010), percebidas como fixas, já que outras podem existir e apresentarem outras características linguísticas capazes de caracterizá-las.

O Subprojeto de Residência Pedagógica de Letras/Português-UNIFAP (edição 2018-2020)

Em 2018, a UNIFAP, a partir de uma ação conjunta entre os cursos de licenciaturas e a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), participou da primeira chamada pública da CAPES, submetendo um projeto institucional ao Edital nº 06/2018 (retificado), tendo sido aprovada como instituição habilitada para o desenvolvimento do PRP. A referida instituição foi contemplada com 144 bolsas, as quais foram distribuídas entre 7 Núcleos de Subprojeto de Residência, sendo eles: Pedagogia, Letras-Português, Geografia, Matemática, Química, Artes (Artes e Teatro). O Núcleo do Subprojeto de Letras/Português foi vivenciado pelo primeiro autor deste artigo que atuou como coordenador e formador de área. Esse subprojeto, denominado de “Projetos de letramento - práticas sociais, digitais, culturais de linguagem e formação docente”, contou com uma equipe composta por trinta e sete membros, sendo um coordenador de área, três formadores, trinta professores-residentes (acadêmicos de Letras) e três professoras-preceptoras das redes de educação básica.

Ao longo da primeira edição do programa, o Núcleo/Subprojeto de Letras/Português do Departamento de Letras e Artes da (DEPLA) da UNIFAP organizou um conjunto de atividades de orientação para: a ambientação, regência, observação e elaboração dos planos de intervenção e de atividades dos professores residentes. Além disso, foram organizadas, quinzenalmente, reuniões pedagógicas com todos os membros do referido núcleo para discussões referentes às atividades formativas e práticas do núcleo/subprojeto.

A construção didático-metodológica do núcleo/subprojeto foi fundamentada na perspectiva sociointeracionista que considera a linguagem/discurso como uma prática social, situada em variadas práticas e eventos de letramentos e objetivou aprimorar e elevar a qualidade da “formação inicial dos acadêmicos no curso de licenciatura Português da UNIFAP, promovendo assim a integração entre a formação inicial de professores com as práticas do letramento escolar” (GOMES, 2018, p. 12).

Uma ação importante também desenvolvida pelo núcleo/subprojeto diz respeito à realização de um curso destinado aos professores em formação inicial e continuada (acadêmicos residentes e professoras preceptoras), o qual foi organizado e ministrado por pelo coordenador do núcleo/subprojeto juntamente com os demais formadores.

O curso foi elaborado como uma ação de extensão e foi organizado a partir de três eixos formativos, a saber: i) Linguagens e práticas sociais; ii) Educação linguística e literária: formação de leitores e produtores de textos e iii) Tecnologias e práticas culturais no ensino de línguas. As atividades de formação do curso configuraram-se a partir de uma proposta teórica-reflexiva-prática fundamentada nos três processos formativos propostos por Schön (2000): a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A partir dessa proposta formativa, o curso foi organizado em etapas com temáticas transversais que incluíram desde a discussão e a análise de documentos oficiais, que tratam sobre o trabalho prescritivo (MACHADO, 2009) do professor para o ensino de Língua Portuguesa, até momentos de análise e produção de unidades didáticas, planos de intervenção. O curso foi desenvolvido paralelamente com o primeiro momento do PRP/UNIFAP, no qual os professores residentes estavam em processo de observação/ambientação nas escolas e que correspondeu a 2 meses.

O contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa configura-se como qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) e situada no campo da Linguística Aplicada, focalizando o agir professoral de professores em formação inicial participantes do PRP/UNIFAP, edição CAPES/2018-2020.

Neste artigo, em função do espaço, analisamos dados referentes ao agir de somente um dos colaboradores da pesquisa, aqui denominado Professor-Residente 1 (PR1)⁴.

Os dados foram gerados com o consentimento de todos os participantes⁵, sendo realizadas gravações de um dos encontros de formação e orientações aos participantes do PRP/UNIFAP, nos quais foi realizada a produção de materiais didáticos que seriam utilizados nas escolas-campo participantes do PRP. Além das entrevistas, os dados também foram gerados a partir de gravações da socialização/apresentação dos materiais didáticos produzidos pelos participantes. Com base nas transcrições desse encontro, realizamos uma análise de fragmentos de Segmentos de Tratamentos Temáticos (STT) do discurso de um dos participantes do programa, a partir dos quais é possível discutir a mobilização de saberes, realizada por esse professor em formação, durante a realização de seu agir professoral na elaboração de uma unidade didática para o ensino de leitura.

Assim, estamos entendendo a construção dos materiais como constitutiva do agir professoral desse professor em formação inicial, sendo que essa ação pode ser analisada a partir de representações apresentadas nas transcrições feitas do momento de socialização das atividades. Dessa maneira, nosso movimento de análise parte da delimitação que focaliza o agir professoral de PR1 quanto à mobilização de saberes, por ele feita, para composição de uma atividade didática de leitura.

O Agir professoral em cena: saberes mobilizados na construção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Materna

Iniciamos a análise a partir de dados referentes às transcrições de um dos momentos do curso de formação que foi ministrado aos participantes e que integrava as atividades do Núcleo/Subprojeto de Letras/Português/UNIFAP. Nessa ocasião, dividimos o curso em duas etapas, sendo a primeira (pela parte da manhã) destinada ao estudo e à retomada de alguns pontos de documentos oficiais prescritivos e destinados ao ensino de Língua Portuguesa. Ainda nesse momento, discutimos com os participantes conceitos de texto, gênero e leitura, presentes em algumas passagens desses documentos e solicitamos que observassem o tratamento didático indicado por cada documento a esses objetos de ensino.

⁴ Em função de ser um estudo de estágio pós-doutoral, nossas análises centram-se apenas em dados de cinco participantes do PRP/UNIFAP. Os cinco foram selecionados em função do fato de estarem, à época de participação no programa, realizando o primeiro estágio de regência na área de Língua Portuguesa.

⁵ Todos os sujeitos participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando que além da participação no PRP também participariam de uma pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIFAP com o parecer de Parecer de n. 4.391.856.

Além disso, também foi discutido com os participantes o texto Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura, produzido pelo primeiro autor deste artigo. Nesse texto, são apresentados diferentes níveis de leitura de textos multimodais. Já o segundo momento (pela parte da tarde) foi dedicado às orientações e à elaboração de um primeiro conjunto de atividades de práticas de leitura, especialmente para leitura de textos multimodais. A atividade elaborada deveria ser produzida a partir do seguinte comando:

Quadro 2: Comando da tarefa para elaboração das atividades de leitura

Orientação para elaboração da tarefa

1. A partir das discussões levantadas com base na leitura dos documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa e ao trabalho com práticas de leitura, selecione um texto multimodal de algum gênero discursivo/textual e elabore um conjunto de atividades pensando nas especificidades do ano da turma que você irá atuar na RP e em algumas das habilidades de leituras propostas pela BNCC.
2. Após a elaboração das atividades, socialize o que foi produzido destacando como você desenvolverá essas atividades em sala de aula com os alunos.

Para ilustrar nossa análise, a seguir, apresentamos recortes dos STT da transcrição da apresentação feita por PR1 sobre as atividades por ele elaborada durante o encontro de formação. Assim, no excerto 1, PR1 apresenta algumas verbalizações/representações quanto ao seu agir no que diz respeito à mobilização de saberes que são trazidos por ele para composição de sua atividade didática. Nesse sentido, o discurso de PR1, inicialmente, é marcado pela *figura de ação ocorrência*, pois sua organização linguageira comporta um forte grau de contextualização de seu agir professoral quanto às ações por ele realizadas na elaboração das atividades de prática de leitura, como podemos ver no fragmento em negrito e itálico no excerto1:

Recorte de STT 1

PR1: Bom... a atividade que eu elaborei aqui é voltada pra textos do gênero de divulgação científica, né (...) eu selecionei um infográfico e um artigo, mas de divulgação científica pra trabalhar o desenvolvimento ou aprimoramento das práticas de leitura desses textos ((mostra os textos para todos)) com os alunos do primeiro ano do ensino médio (...)

Formador: Certo, mas porque esses gêneros? O que te levou a selecionar eles?

PR1: [...] *porque a gente sabe que a divulgação científica é encontrada nas revistas especializadas, como Superinteressante, Galileu e Ciência Hoje*, mas assim... né? nem todos têm acesso...mas esse texto é facilmente encontrado em sites na internet e também eles estão presentes na base ((refere-se a BNCC)) e também nos PCN ... e são recomendados por esses documentos pra serem ensinados...

PR1: [...] *assim... a gente... o senhor sabe ((se refere ao formador e aos demais participantes)) que a divulgação científica é pouco trabalhada lá na escola* e às vezes até difícil de ser trabalhada por conta/ às vezes de um espaço bom pra fazer um experimento e depois o aluno escreve:: escrever um texto, mas/ é importante sim trabalhar esse texto ...

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Nesse excerto, PR1 tematiza e contextualiza seu agir, inicialmente, a partir da seleção que fez de textos de gêneros de divulgação científica (infográfico e artigo) para composição de suas atividades de leitura. Em seguida, após a inquirição do formador, passa a detalhar mais sobre como elaborou a atividade, trazendo também sua experiência como ex-aluno do ensino médio e destacando que seus professores pouco trabalhavam textos de divulgação científica em sala de aula. Ao marcar isso em seu discurso, o PR1 considera, portanto, sua experiência pessoal na composição de seu agir de professor iniciante e de quem elabora um material didático e deixa claro a importância de se trabalhar, na escola, textos de gêneros da divulgação científica. Para isso, ele mobiliza saberes de origem pessoal, provavelmente relativos à sua experiência como leitor desses textos e que recuperando de um repertório didático que ele já possui (CICUREL, 2011).

Dessa maneira, o agir professoral de PR1 é marcado, inicialmente, pelo discurso interativo e comporta unidades linguísticas que remetem ao contexto imediato da interação, apresentando frases declarativas e dêiticos temporais que remetem a uma dimensão espacial atual (da interação) e que envolve os participantes da formação do curso e a ele próprio nesse contexto de interação. Além disso, PR1 também usa anáfora exofórica com valor passado, evidenciando assim sua experiência como ex-aluno da educação básica, conforme podemos observar no recorte 2:

Recorte de STT 2

PR1: [...] assim... a gente... o senhor sabe ((se refere ao formador e aos demais participantes)) que a divulgação científica é pouco trabalhada lá na escola

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

No tocante à agentividade, vemos o “*eu enunciativo*” fortemente presente e marcando o agir professoral de PR1 quanto à elaboração das atividades, sendo que essa marcação evidencia, também, outros saberes que são mobilizados por ele, como, por exemplo, saberes disciplinares e teóricos de sua formação acadêmica inicial, bem como saberes prescritivos (BRONCKART, 2006), discutidos durante o curso de formação. Estes saberes são oriundos de prescrições de documentos oficiais e servem para fundamentação de sua atividade, ao mencionar, por exemplo, a BNCC, a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e alguns descritores do texto teórico sobre leitura de textos multimodais, trabalhado também durante a o curso de formação.

Recorte de STT 3

PR1 (...) então *eu pensei* em algumas questões ((mostra 4 questões no Datashow)) que *eu fundamentei* a partir da BNCC:: *propôs* ((pega um recorte da BNCC e ler algumas habilidades)) (...) *eu fiz* questões pensando em descritores voltados pra leitura de aspectos multimodais como essas ((ler também algumas capacidades de leitura do texto teórico dado))...

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Assim, a mobilização desses saberes, na constituição do agir professoral de PR1, é evidenciada por um dever-fazer, já que não basta apenas que os textos de divulgação científica estejam presentes em sites da internet ou em revistas impressas, ou seja, traçar as dimensões ensináveis desses textos e mobilizá-los para serem ensinados na escola, perpassar, também, pela legitimação social e pelas “instâncias superiores que regulam e prescrevem o trabalho do professor, e por ela é regulado [e pelas] leis que programam diretrizes para a educação e políticas públicas relacionadas ao ensino” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 272), como é o caso dos documentos oficiais citados por PR1, conforme vemos no recorte 4:

Recorte de STT 4

PR1: [...] porque a gente sabe que a divulgação científica é encontrada nas revistas especializadas, como Superinteressante, Galileu e Ciência Hoje, mas assim... né? nem todos têm acesso...mas esse texto é facilmente encontrado em sites na internet e **também eles estão presentes na base ((refere-se a BNCC)) e também nos PCN ... e são recomendados por esses documentos pra serem ensinados...**

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Ainda em relação ao agir professoral de PR1, vemos a ocorrência das figuras de ação performativa e canônica. Quanto à primeira figura, esta é marcada a partir do discurso interativo (relatado), quando PR1 verbaliza e teatraliza não o seu agir quanto à elaboração do material, mas sim como faria o uso deste em sala de aula com os alunos, conforme podemos ver no recorte 5:

Recorte de STT 5

PR1: [...] vocês viram?!:: essa aí *o aluno vai* ter que saber como os elementos verbais e imagéticos ajudam na compreensão dos sentidos e aí se *eu* não explicar sobre o recursos multimodais (...) bom *eu* também *pensei* (...) primeiro *falaria* pra eles sobre divulgação científica, tipo o que é? Quem produz? (...) aí só depois *traria* conceitos e *trabalharia* a atividade (...)

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Nesse sentido, o agir professoral de PR1 não é marcado somente por um *saber-fazer* que diz respeito a um conjunto de saberes (pessoal, de experiências, teórico/disciplinar), que é inerente à sua formação acadêmica e que deve constituir a sua profissão, mas é marcado, também, por um *querer-fazer*, pois relaciona-se, neste caso em análise, com aspectos motivacionais pessoais de PR1 e que marcam seu interesse em relação ao ato de ensinar algo a

alguém (LEURQUIN, 2013). Além disso, a partir da figura da ação canônica, que marca o discurso teórico, PR1 verbaliza os procedimentos que adotaria na condução da aula a partir do material por ele produzido. Para isso, usa marcadores espaço-temporais como primeiro, depois e vemos a presença de verbos no futuro do pretérito “falaria e trabalharia”, que marcam não valor temporal, mas sim modalizações que indicam possibilidades, hipóteses.

Por fim, vemos também que o agir professoral de PR1 é marcado por um poder-fazer, que evidencia as condições de trabalho que esse sujeito encontrará no contexto escolar. Esse poder-fazer modaliza seu agir professoral, uma vez que para realizar o desdobramento da atividade de leitura para uma atividade de produção do texto de divulgação científica, sua intervenção encontra-se impedida, uma vez que a escola não dispunha de espaços apropriados, como um laboratório de informática que possibilite, aos alunos, realizarem buscas em sites de textos de divulgação científica. Vale ressaltar que as figuras de ação acontecimento passado, definição, experiência, canônica não foram encontradas no *corpus* analisado.

Considerações finais

O conjunto dos dados analisados demonstra alguns aspectos relevantes quanto à mobilização de saberes realizada por PR1 tanto para o planejamento quanto para o possível uso do material didático elaborado por ele. Os STT do discurso de PR1 revelam representações do agir desse professor em formação inicial no que diz respeito ao trabalho docente, ora possibilitado por um conjunto de saberes que são legitimados para serem ensino, ora limitado por condições estruturais que podem interferir na qualidade do desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Os resultados também demonstram que o agir professoral, mobilizado por PR1, no momento do planejamento do material didático, configura-se a partir de um repertório didático constituído em duas dimensões que dizem respeito à mobilização de saberes já construídos e saberes em processo de construção, tendo em vista o desenvolvimento profissional que esse ator ainda está vivenciando a partir de seu contexto de formação inicial. Todavia, com relação aos saberes já construídos, PR1 vê, na oportunidade de participação do Programa Residência Pedagógica, um espaço para experienciar que já apreendeu em sua formação.

Além disso, percebemos, a partir dos STT analisados, que o agir profissional de PR1 se constituiu também na relação com o outro, principalmente no que diz respeito ao contexto de possibilidades para a realização de uma tarefa de mobilização de saberes, tanto para elaboração de materiais didático em contexto de formação, quanto para o ensino de saberes necessários às

práticas do letramento escolar. Dessa maneira, consideramos que isso demonstra como essa mobilização de saberes em muito contribui para a constituição da profissionalidade (BRONCKART, 2008) de um professor que ainda está em formação inicial, isto é, sua capacidade de organizar e pilotar um projeto de ensino capaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas que precisa ser revisto, reformulado e readequado de acordo com os interesses e as motivações dos alunos, das condições que lhe são oferecidas para desenvolver seu trabalho como docente.

Referências

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E; LEURQUIN, E.V.L.F; CARNEIRO. F.D.V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L; LOPES. M.A.P.T; CRISTOVÃO. V.L.L (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.p.109- 132.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: professoral et pratiques de classe, Paris: Didier, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literary learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

GOMES, R. **Projetos de letramento - práticas sociais, digitais, culturais de linguagem e formação docente**. Macapá: Departamento de Extensão - Universidade Federal do Amapá, 2018, p. 1-20.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B (Org.) **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation.** Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009, p. 7-40.

LEURQUIN, E. V. L.F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada.** MAGELA, A. F. L. (org). Campinas: Editora Pontes, 2013, p. 299-233.

LEURQUIN, E. V. L.F; PEIXOTO, K.M.M. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2º sem. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p165>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva/** Ana Rachel Machado e colaboradores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VANHULLE, S. Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Éds.). **Savoirs en (trans)formation.** Au cœur de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives, 2009.

ANEXO – TRANSCRIÇÃO COMPLETA

PAR 1: Bom... a atividade que eu elaborei aqui é voltada pra textos do gênero de divulgação científica, né (...) eu selecionei um infográfico e um artigo, mas de divulgação científica pra trabalhar o desenvolvimento ou aprimoramento das práticas de leitura desses textos ((mostra os textos para todos)) com os alunos do primeiro ano do ensino médio (...)

Forp: Certo, mas porque esses gêneros? O que te levou a selecionar eles?

PAR 1: [...] porque a gente sabe que a divulgação científica é encontrada nas revistas especializadas, como superinteressante, galileu e ciência hoje, mas assim... né? nem todos têm acesso...mas esse texto é facilmente encontrado em sites na internet e também eles estão presentes na base ((refere-se a BNCC)) e também nos PCN ... e são recomendados por esses documentos pra serem ensinados...

PAR 1: [...] assim... a gente... o senhor sabe ((se refere ao formador e aos demais participantes)) que a divulgação científica é pouco trabalhada lá na escola e às vezes até difícil de ser trabalhada por conta/ às vezes de um espaço bom pra fazer um experimento e depois o aluno escreve:: escrever um texto, mas/ é importante sim trabalhar esse texto ...

PAR 1: [...] então eu pensei em algumas questões ((mostra quatro questões no Datashow)) que eu fundamentei a partir da BNCC propõe né? ((pega um recorte da BNCC e ler algumas habilidades))

PAR 1: [...] eu fiz questões pensando em descritores voltados pra leitura de aspectos multimodais como essas ((ler também algumas capacidades de leitura do texto teórico dado))...

PAR 1: [...] quando eu tava//elaborando pensei na questão dos multiletramentos, principalmente das múltiplas linguagens desses textos e como os alunos vão entender... tipo nessa primeira questão ((ler questão)) vocês viram?!:: essa aí o aluno vai ter que saber como os elementos verbais e imagéticos ajudam na compreensão dos sentidos, e aí se eu não explicar sobre o recursos multimodais (...)

PAR 1: [...] bom eu também pensei ... primeiro falaria pra eles sobre divulgação científica, tipo o que é? Quem produz? (...) aí só depois traria conceitos e trabalharia a atividade (...)

PAR 1: [...] eu também pensei em fazer depois um trabalho de produção desse texto né?...só vai ser necessário um laboratório de informática/prá eles ((refere-se aos alunos)) fazerem uma pesquisa, entenderem né a configuração desse texto em uma revista... mas com a gente sabe isso é muito limitado, já que a só tem dois computadores funcionando [...]

Fonte: Grupo de pesquisa Nepla - Transcrição completa da socialização do Encontro de formação do Núcleo/Subprojeto Residência Pedagógica de Letras/UNIFAP) – Dia 18 de 16 de março de 2019).

LETRAMENTO CRÍTICO, REPRESENTATIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PIBID

Barbara Cabral Ferreira¹

Francieli Freudenberger Martiny²

Laura Gabrielly dos Santos Bento³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre uma aula de língua inglesa, cujo tema foi Representatividade da Mulher Negra na sociedade. A partir da leitura e discussão de textos sobre Letramento Crítico no ensino de língua inglesa no âmbito do Pibid, a aula mencionada foi planejada e ministrada em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de João Pessoa – PB. No intuito de promover com os alunos um desenvolvimento da leitura crítica sobre sua própria realidade, a aula foi dividida em três momentos. No primeiro deles, a leitura de textos multimodais sobre um filme que aborda a temática pretendida. No segundo, a discussão sobre representatividade da mulher negra e outras minorias desprivilegiadas. No terceiro, a produção de cartazes e sinopses a respeito de um filme fictício, que também abordaria questões de representatividade. Essa sequência de atividades permitiu que os alunos refletissem sobre as diversas realidades com as quais convivem, uma vez que outras temáticas relevantes foram abordadas durante a aula. Desse modo, defendemos que a promoção do Letramento Crítico permite a percepção e a análise de temáticas relevantes aos alunos, o que pode ser instrumento que leve à atuação cidadã destes.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Representatividade. Ensino de Língua Inglesa. Pibid.

Abstract: This paper aims to report and reflect on an English lesson whose theme was the representation of black women in society. Based on the reading and discussion of texts, in the scope of Pibid, about Critical Literacy in the teaching of English, the referred lesson was planned and taught to an 8th graders group, in a municipal school in João Pessoa - PB. In order to promote with the students the development of critical reading about their own reality, the lesson was divided into three moments. In the first one, the reading of multimodal texts

¹ Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, Campus I – João Pessoa, Paraíba. Doutora em Linguística. Coordenadora do Pibid Letras Inglês. barbara.cabral.ferreira@gmail.com.

² Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, Campus I – João Pessoa, Paraíba. Doutora em Linguística. Coordenadora do Pibid Letras Inglês. francieli.freuden@gmail.com.

³ Aluna do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, UFPB, Campus I – João Pessoa, Paraíba. Ex-bolsista, com apoio financeiro, do Pibid Letras Inglês – Edital Capes 07/2018. laurabentoufpb@gmail.com.

about a movie that addresses the intended theme. In the second one, the discussion about the representation of black women and other underprivileged minorities. In the third one, the production of posters and blurbs about a fictional movie, which would also address issues of representativeness. This sequence of activities allowed students to reflect on the different realities where they live, once other relevant themes were addressed during the lesson. In this way, we argue that the promotion of Critical Literacy allows the perception and the analysis of topics that are relevant for students, which can be an instrument for their citizenship.

Key-words: Critical Literacy. Representation. English Language Teaching. Pibid.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid) constitui-se em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa visa oportunizar aos discentes, ainda na primeira metade dos cursos de licenciatura, a aproximação e a vivência do cotidiano escolar de escolas de Educação Básica, iniciando os estudantes das licenciaturas em suas práticas docentes.

Na vigência do Edital Capes 07/2018, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), havia vários subprojetos, dentre os quais o Subprojeto Letras Inglês, que se desenvolveu no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Ele contava com a participação de duas coordenadoras, professoras de inglês do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da UFPB; uma supervisora, professora da escola-campo, e dez bolsistas, alunos do Curso de Letras Inglês.

Dentre as atividades desenvolvidas no âmbito do Subprojeto, os bolsistas participavam de reuniões semanais com as coordenadoras, para estudo, reflexão e planejamento das ações do grupo e das intervenções que seriam realizadas na escola e, ainda, frequentavam e participavam semanalmente das aulas da professora supervisora na escola, nas turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF). Em sua atuação na escola, os bolsistas foram divididos em duplas e cada uma dessas duplas se responsabilizava por planejar e aplicar as intervenções em uma única turma da escola, embora também acompanhasse e observasse aulas em outros grupos.

Vários temas foram estudados com os bolsistas nas reuniões semanais e o Letramento Crítico (LC) foi um deles, pois este se configurava como uma das principais propostas do Subprojeto. Desse modo, os bolsistas foram incentivados a ler e discutir textos tais como

Jordão e Fogaça (2007); Janks (2010); Mattos e Valério (2010); Santos e Ifa (2013), dentre outros, que abordam o LC e o ensino de língua inglesa, além de buscarem essa integração em suas intervenções na escola-campo, consoante o que fora estudado durante as reuniões.

O presente texto apresenta um relato de cunho prático-reflexivo, fundamentado na descrição das atividades realizadas com um grupo de 8º ano do EF e na análise de excertos dos diários reflexivos produzidos pela dupla de bolsistas que planejou e implementou tais atividades. Desse modo, o principal objetivo é apresentar e refletir sobre uma aula temática planejada por dois bolsistas e ministrada na turma do 8º ano de uma escola municipal localizada em João Pessoa - Paraíba. Esta aula, conforme mencionado, tinha como objetivo não apenas ensinar inglês, mas desenvolver o LC junto aos alunos, ou seja, era intencionado redesenhar o entendimento dos textos em seu contexto social, percebendo as designações de papel definidas nos textos e proporcionando o despertar dos indivíduos como entendedores e agentes ativos em sua comunidade. Assim, através da descrição da aula e de recortes retirados dos diários reflexivos dos bolsistas, buscamos responder às seguintes perguntas: i. quais aspectos do LC foram abordados durante o planejamento e a ministração da aula sob análise? e ii. foi previsto, e alcançado, o trabalho com conteúdo linguístico-discursivo do inglês como possibilitador da construção do LC?

Para tanto, o presente texto se organiza da seguinte forma: na próxima seção são apresentadas algumas definições sobre Letramento Crítico, sua importância na formação de professores e sua relação com o ensino de Língua Inglesa. Depois disso, é descrito o contexto de atuação que possibilitou a geração dos dados aqui discutidos, bem como os critérios para a reflexão proposta. Em seguida, é proposta uma discussão a partir de trechos do planejamento e da efetivação da aula sob análise, bem como de excertos dos diários reflexivos dos bolsistas. A última seção oferece as considerações finais.

Letramento crítico, formação de professores e ensino de língua inglesa

A fim de melhor compreender como a aula relatada a seguir foi planejada e efetivada, primeiramente, é necessário entender o que vem a ser LC, a necessidade de que ele seja incluído na formação de professores e como ele pode ser integrado ao ensino de língua inglesa.

Mattos e Valério (2010) explicam que o LC toma como base os pressupostos da Teoria Crítica Social e da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Cervetti, Pardales e Damico (2001)

ainda acrescentam a essas as Teorias Pós-estruturalistas. Segundo esses últimos autores, a partir do Pós-estruturalismo, o LC compreende os textos como construções ideológicas dentro de um sistema discursivo; da Teoria Crítica Social, compreende os textos como forças sociopolíticas e ideológicas, e da Teoria Freiriana vem a concepção de que as práticas de letramento devem sempre se preocupar com questões que envolvem a justiça, a liberdade e a igualdade. Desse modo, numa perspectiva de LC, nem o texto e nem a língua são compreendidos como elementos neutros. Mas sim, como o local em que posições ideológicas e sociopolíticas estão presentes, em que há luta, negociação e mudança.

O LC está comprometido com valores sociais tais como lutas pela igualdade, justiça e inclusão, entendendo a língua como recurso dinâmico e libertador, pois é por intermédio da língua que podemos transformar a nós mesmos e a sociedade, enquanto cidadãos conscientes. Sendo assim, a língua não é vista apenas como um instrumento de socialização, mas “[...] um instrumento de poder e de transformação social” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Quando falamos em LC e ensino, devemos entender que, nas disciplinas do currículo escolar, o LC não se configura enquanto método, nem técnica a ser empregada, mas como um meio para a construção da cidadania, uma perspectiva de ensino que busca capacitar o aluno a refletir criticamente sobre quem ele é na sociedade, de tomar posições e, por fim, de, se for do seu desejo, implementar ações que levem a transformar essa mesma sociedade, com vistas a promover a justiça social (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Porém, para que isso ocorra, é necessário que o professor também assuma uma postura crítica, que tenha consciência de seu papel enquanto mediador do saber, respeitando as experiências de mundo dos alunos para, a partir dessas experiências, levá-los à construção de novos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica (CAMARGO; SANTOS, 2016).

No que concerne ao papel do professor, é importante destacar que, conforme afirma Xavier (2016), com base em Hawkins (2011), a literatura que trata sobre formação de professores privilegia questões relacionadas à língua e a maneiras de ensinar, em detrimento das questões de cunho socioculturais, de letramento e de aprendizagem. E, como muitos professores nunca passaram por uma experiência de aprendizagem baseada em uma educação crítica, eles ainda têm dificuldade em incluir em suas aulas estratégias de ensino que não sejam as tradicionais (MAIA, 2015).

Pelas razões acima apresentadas, acreditamos ser importante que durante sua formação inicial, no Pibid, os bolsistas conheçam, estudem, discutam e busquem integrar o LC ao

ensino do inglês, planejando e refletindo sobre suas práticas e desenvolvendo novas atitudes e perspectivas (DOURADO; MAIA, 2017). Desse modo, estamos contribuindo no desenvolvimento de professores para lidar com as novas demandas do mundo moderno e, conseqüentemente, para o ensino de língua inglesa voltado à formação de cidadãos críticos, dando “[...] oportunidades aos alunos de construir e negociar sentidos de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91).

Como podemos entender a partir do exposto, o LC busca o empoderamento do aprendiz, conduzindo-o a uma reflexão crítica sobre sua cultura e sobre o seu cotidiano e levando-o a questionar sua própria condição (FREIRE, 1970). Cervetti, Pardales e Damico (2001) afirmam que o LC leva à reflexão, transformação e ação, ou seja, o LC busca capacitar o aluno a, através da língua, atuar nas diferentes práticas sociais, posicionando-se e provocando mudanças, se for do seu desejo.

Diante do exposto, acreditamos que o LC pode ser integrado ao ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica e, dessa maneira, o objetivo do ensino de inglês não se constitui apenas como o desenvolvimento das habilidades estritamente linguísticas do aluno na língua alvo, mas a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Salientamos, ainda, que, de acordo com Mattos, Jucá e Jorge (2018), o LC foi introduzido no ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir de 2006, com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). Mais recentemente, verificamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que atualmente rege as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica brasileira, traz em seu texto conceitos como o de cidadania e criticidade no ensino de língua inglesa, orientando que

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 241).

Sendo assim, em conformidade com o disposto na BNCC, a sala de aula de inglês pode se tornar um espaço em que os alunos se sintam confortáveis para falar, discutir, negociar, compartilhar suas experiências, vivências e visões de mundo, negociar, construir e

reconstruir sentidos e ampliar suas perspectivas, percebendo-se enquanto sujeitos críticos e, ainda, compreender que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes, com pessoas diferentes e com propósitos diversos, como afirmam Jordão e Fogaça (2007).

Essas discussões, inclusive, poderão ser realizadas na própria língua materna do aluno, tendo em vista que é necessário que o aluno seja capaz de expressar o que pensa plenamente e que o *não-domínio* da língua estrangeira poderia gerar constrangimento ou silenciamento de alguns alunos. No entanto, em se tratando de uma aula de língua inglesa, também será necessário que sejam realizadas atividades que oportunizem o exercício de práticas linguístico-discursivas na língua estrangeira (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; SANTOS; IFA, 2013), como veremos na aula do 8º ano na escola-campo do Pibid Letras Inglês da UFPB.

O projeto Representatividade da Mulher Negra: aspectos metodológicos

Como mencionado acima, uma das propostas do Subprojeto Letras Inglês na UFPB era desenvolver estratégias de ensino que possibilitassem a aprendizagem da língua inglesa a partir do trabalho com LC. Desse modo, juntamente com a leitura, o estudo e a discussão de textos sobre o tema, os bolsistas eram incentivados a planejar e ministrar aulas para as turmas que acompanhavam na escola-campo.

Durante toda a vigência do projeto, os bolsistas frequentaram, observaram e participaram das aulas da supervisora na escola-campo, realizando pequenas intervenções durante essas aulas. Porém, diante do interesse e do envolvimento evidenciado, foi decidido que na última semana de cada mês os bolsistas, organizados em duplas, seriam responsáveis pelas aulas completas nas turmas, sempre acompanhados pela supervisora. Para isso, eles precisavam planejar essas aulas com as coordenadoras e demais participantes do projeto.

Nas reuniões semanais, havia espaço para que os bolsistas, além de realizarem planejamentos de forma coletiva, pudessem relatar o que haviam observado na escola durante a semana. O projeto Representatividade surgiu a partir da discussão sobre tais observações, tendo como meta levar para as turmas acompanhadas pelos bolsistas temas interessantes e próximos da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, promover seu contato com os conteúdos linguístico-discursivos que a supervisora trabalhava em cada turma. Dentre algumas das inquietações levadas pelos bolsistas para as reuniões do projeto estavam questões de autoestima, tais como alunas que se achavam feias porque tinham cabelos crespos; de inclusão, tais como alunos com deficiência que sofriam *bullying* ou eram evitados pelos

colegas de turma; e de preconceitos, tais como xingamentos que alguns alunos recebiam por causa da cor de sua pele, sua forma física ou orientação sexual.

Sendo assim, os bolsistas decidiram que era importante tratar sobre a temática da representatividade e da aceitação com as turmas da escola e selecionaram temas a serem trabalhados em cada turma, relacionados a minorias sociais. O propósito dessas intervenções era construir com os alunos um conhecimento acerca das injustiças sociais por eles vivenciadas e de como elas poderiam ser vistas, enfrentadas e modificadas.

Nas turmas do 5º, 6º e 7º ano foi escolhido o tema Representatividade da Pessoa com Deficiência⁴, já que a escola tinha mais de 30 alunos com deficiências variadas matriculados nessas turmas. Já no 8º ano, o tema escolhido foi Representatividade da Mulher Negra, pois havia um grande número de alunas negras na turma. No 9º ano, a temática selecionada foi Representatividade da Mulher sob uma perspectiva histórica. A aula apresentada e discutida no presente texto remete à aula introdutória do projeto, elaborada e ministrada para o grupo do 8º ano.

Além das reuniões, das observações e das intervenções nas turmas, durante a vigência do Subprojeto, os bolsistas também escreviam diários reflexivos. Segundo Dias (2011), pesquisas sobre trabalho docente no âmbito da Linguística Aplicada destacam o uso do diário reflexivo como uma das práticas de letramento que favorecem o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva. Medrado (2012), por sua vez, afirma que, ao textualizar suas experiências, o professor em formação, não apenas as registra no papel, mas também as organiza e lhes atribui significado. Desse modo, a autora destaca que esse tipo de relato contribui para a compreensão das experiências de ensino e do processo de tornar-se professor.

A partir dessa compreensão, os diários escritos pelos bolsistas foram utilizados no Subprojeto não apenas com o intuito de registrar as atividades desenvolvidas, mas também com o objetivo de proporcionar a reflexão sobre a prática e a formação docente. Nos diários reflexivos, os bolsistas escreviam acerca de suas percepções sobre o projeto, sobre sua própria formação, sobre suas emoções e sentimentos e sobre as atividades desenvolvidas na escola e fora dela, tais como eventos, reuniões e oficinas (ANDRADE *et al*, 2018; CORREA *et al*, 2019). Esses diários eram compartilhados por todos os participantes em uma nuvem de dados e as coordenadoras sempre liam e utilizavam o que os bolsistas traziam em seus relatos para organizar, avaliar e (re)pensar as ações que estavam sendo desenvolvidas. Os diários dos

⁴ Optamos pela utilização do termo Pessoa com Deficiência (PCD) em consonância com as convenções adotadas nos estudos da área (cf. MEDRADO, 2012; MEDRADO; DANTAS, 2014).

bolsistas que atuaram no 8º ano, então, são documentos que podem contribuir para reflexão sobre a aula ministrada nessa turma.

O grupo em que a aula relatada foi ministrada – 8º ano – era formado por 45 alunos, numa faixa etária entre 12 e 14 anos. As aulas de inglês da turma ocorriam nos dois primeiros horários das segundas-feiras, totalizando 80 minutos. A aula introdutória sobre a Representatividade da Mulher Negra apresentada e discutida neste trabalho ocorreu no dia 22 de abril de 2019. Para ela, a dupla de bolsistas que acompanhava o grupo, identificados neste texto como Bolsista A e Bolsista B, escolheu abordar a realidade das mulheres negras estadunidenses, na década de 1960 e sua participação apagada na história mundial.

Foi utilizado um filme na tentativa de expor os males que a segregação trouxe não só à mulher negra, mas a toda a população negra do país. Morrison (2019) desvela o racismo americano ao pontuar que a esquemática do “tornar-se [norte]americano” se define em abandonar as características do país do imigrante e desvincular-se de sua cultura natal, algo que não foi permitido aos africanos e seus descendentes, levando-os a uma cadeia de racismo explícito, consumado no ódio pela cor da pele negra.

Tendo essa compreensão como fundamento subjacente ao trabalho dessa dupla de bolsistas, a aula foi planejada no sentido de que, ao perceber a cultura do outro, os participantes pudessem compreender sua própria cultura e seu papel nela. Isso porque proporcionar um espaço para o entendimento das realidades alternativas àquelas em que os alunos se encontravam tornava-se essencial para que eles pudessem se perceber enquanto agentes, cidadãos ativos em seu meio social, fomentando uma “[...] participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir” (FREIRE, 1967, p. 110). O princípio que embasou a proposição da aula sustentava que a apresentação aos alunos de diferentes realidades, principalmente as mais desprivilegiadas e minorizadas, poderia abrir possibilidades de questionamento, proporcionando uma tomada de ação baseada em sua criticidade, enraizada na cidadania.

Tendo descrito brevemente a atuação do Subprojeto Pibid Letras Inglês da UFPB, o presente texto propõe um relato de cunho prático-reflexivo sobre as ações e reflexões a respeito do ensino de língua inglesa a partir da noção de LC. Desse modo, ele não apenas apresenta o relato da experiência vivida, como também dá acesso a uma dupla interpretação das ações implementadas. A primeira interpretação remete àquela realizada pelos próprios bolsistas em seus diários reflexivos, dos quais foram selecionados alguns excertos para ilustrar como aconteceu seu contato com a noção de LC e a temática proposta para o grupo de

8º ano. A segunda interpretação é possível a partir da análise posterior tanto das atividades implementadas com esse grupo, como dos próprios excertos dos diários reflexivos.

Destarte, este texto busca realizar um estudo de base exploratória (GIL, 2008) a partir de documentos (LAKATOS; MARCONI, 2003) produzidos pelos Bolsista A e Bolsista B durante a vigência do projeto. Para tanto, inicialmente é realizado um relato a respeito das atividades planejadas, seguido de excertos dos diários reflexivos produzidos pelos bolsistas. Em seguida, é proposta uma reflexão embasada nos pressupostos do LC e dos objetivos almejados pelo projeto Representatividade da Mulher Negra.

A aula planejada e ministrada

O tema escolhido para essa aula temática, como já mencionado, foi Representatividade da Mulher Negra e foram utilizadas, como ponto de partida, as vivências de mulheres negras na época da segregação estadunidense. Para seu desenvolvimento, foram empregados cenas e pôsteres do filme *Estrelas Além do Tempo*⁵ (2017) e, através desses diferentes gêneros textuais, buscou-se debater e trazer ao conhecimento dos alunos alguns exemplos de vivências de mulheres negras estadunidenses daquele período – década de 1960, relacionando-as à realidade dos alunos.

A aula começou com uma pequena atividade introdutória intitulada “Era uma vez...” para atrair a atenção dos alunos. Nessa pequena história de faz de conta, os bolsistas falaram aos alunos sobre eles mesmos e em como eles estavam empolgados e felizes para realizar aquela aula tão esperada e que precisariam da colaboração e participação dos alunos para que tudo ocorresse melhor do que esperado.

Para dar início ao tema, o pôster do filme *Estrelas Além do Tempo* foi apresentado e os bolsistas perguntaram aos alunos, em língua materna, o que eles percebiam naquelas imagens. A intenção foi incentivar a leitura daquele texto multimodal e verificar o que os alunos perceberiam com essa leitura rápida inicial para, a partir dela, introduzir a temática da aula.

Figura 1: Pôster do filme utilizado em aula

⁵ Em inglês, *Hidden Figures*.



Disponível em: <https://family.20thcenturystudios.com/movies/hidden-figures>. Acesso em: 07 de janeiro de 2020

Ao passar a palavra para os alunos, eles se entusiasmaram com o fato de serem protagonistas e comentaram sobre vários aspectos da imagem como, por exemplo, o foguete no plano de fundo, o nome da NASA sob os pés das atrizes, o ambiente em que elas estavam, suas vestes de época e, à medida que mais leituras eram elaboradas por eles, os bolsistas escreviam no quadro, em inglês, o que eles comentavam, construindo, assim, um quadro com o vocabulário relativo àquela leitura inicial. Dois alunos mencionaram o fato das protagonistas do filme serem mulheres negras e era exatamente neste ponto que os bolsistas pretendiam chegar.

Embora na turma houvesse um grande número de alunos negros, percebeu-se que eles assistiam esse início da aula em silêncio, até que uma aluna passou a falar e fazer questionamentos e observações sobre o tema da aula, relacionando ao preconceito que ela sofria por ser negra. Então, chegando ao tema central da aula, os bolsistas perguntaram aos alunos porque a mulher negra é desprivilegiada e silenciada na sociedade.

Os estudantes, por sua vez, silenciaram, talvez por não encontrarem uma resposta fácil e rápida para aquela pergunta naquele momento. Então, os bolsistas começaram a construir as respostas com eles, através de perguntas e apresentação de trechos do filme. Os bolsistas e os alunos conversaram sobre a escravização e em como isso influencia, até os dias atuais, a vida da mulher negra (e dos negros, em geral) e a maneira como o racismo a priva de ter sua contribuição na história da humanidade contada. Para isto, foi utilizado o trailer do filme e uma cena específica em que uma das protagonistas vai à corte para conseguir o direito de frequentar uma faculdade de engenharia, que era apenas para brancos.

Figura 2: Grupo do 8º ano assistindo aos vídeos



Fonte: Arquivo do Subprojeto Letras Inglês

Ao levar para os alunos o conhecimento, através da sinopse da história, de que aquele filme fora baseado em fatos reais, perceberam-se os suspiros de revolta e angústia de alguns e a falta de compreensão de outros, acerca de como aquela realidade afetou e afeta drasticamente a vida de tantas pessoas.

Dando continuidade à aula, após a parte inicial, promovendo a discussão e a leitura dos textos, os bolsistas explicaram aos alunos que eles deveriam elaborar, em grupos, um pôster e uma sinopse de um filme que possuísse como tema a Representatividade da Mulher Negra ou de algum outro grupo social desprivilegiado historicamente. O objetivo de tal atividade era de que os alunos pudessem produzir textos em inglês, a partir dos textos que eles viram e que, ao discutirem com os colegas nos grupos e conhecerem a realidade de outras pessoas, pudessem compreender a importância do respeito a tais vivências.

Figura 3: Grupo elaborando seu pôster sob supervisão dos bolsistas



Fonte: Arquivo do Subprojeto Letras Inglês

Durante a discussão nos grupos e elaboração dos pôsteres, os bolsistas acompanhavam o trabalho em cada grupo, oferecendo orientações e tirando dúvidas.

Refletindo sobre a experiência

A partir da aula descrita, em que se buscou integrar o LC ao ensino de inglês, foi possível observar algumas questões acerca do planejamento e da condução da aula e sobre o impacto que a experiência gerou, tanto nos alunos da escola-campo, como na formação docente dos bolsistas envolvidos.

No que diz respeito ao planejamento e condução da aula, pode-se perceber que, em alguns momentos em que o tema foi discutido, foi necessário o uso da língua materna, o que já era esperado pelos bolsistas. Como vimos anteriormente, tanto a língua materna quanto a estrangeira podem ser utilizadas em sala de aula, em momentos diversos, com vistas à construção do saber.

No entanto, percebe-se que além das discussões em língua materna, a língua inglesa foi trabalhada durante a leitura, na construção do vocabulário no quadro, correspondente às ideias que os alunos falavam sobre o pôster, bem como através dos trechos do filme que foram reproduzidos, levando os alunos a perceberem a sonoridade e a pronúncia das palavras que os atores falavam em inglês. Além disso, em suas produções, o título do filme que os alunos criaram e as palavras-chave da sinopse foram escritos em língua inglesa, com o auxílio do vocabulário que foi construído no início da aula, no quadro (ex: racismo, sexismo, empoderamento, guerreiras, trabalho pesado⁶). Sendo assim, a aula proporcionou aos alunos o exercício de práticas linguístico-discursivas, tanto em língua materna, quanto em inglês, como percebemos através do Excerto 1, retirado do diário reflexivo do bolsista A:

Excerto 1:

Para desenvolver o inglês e por suas mentes criativas para trabalhar, dividimos a sala em três grandes grupos, e cada grupo deveria fazer um poster e uma sinopse sobre um filme que falasse sobre representatividade, que o ideal seria sobre a mulher negra, mas tudo bem se fosse sobre outra parte desprivilegiada da sociedade. O inglês não podia ficar de fora, mas como conhecemos a realidade deles, pedimos para que utilizassem palavras-chave, como as que construímos no quadro (ex: Racism, Sexism, Empowerment, Warriors, Hard Work), em inglês e o resto do texto podia ser em português.

Contudo, ao lançar novamente um olhar para a aula, observa-se que alguns aspectos poderiam ser modificados e, ainda, que alguns desafios foram encontrados. A questão do tempo, por exemplo, foi um grande desafio, pois a duração da aula era curta. Embora a aula tivesse um total de 80 minutos de encontro, por ser a primeira aula do dia, era comum a chegada dos alunos em sala com atraso, além da necessidade de organização do material

⁶ Em inglês, *Racism, Sexism, Empowerment, Warriors, Hard Work*.

individual e do espaço, e da realização da chamada no início do encontro. Além disso, ao final, era necessário que os alunos tivessem alguns minutos para se organizarem para a locomoção até a outra sala na troca de disciplinas. No dia da aula, ainda houve um agravante, pois alguns alunos começaram a brigar na porta da sala, como relatado pelo Bolsista B em seu diário reflexivo:

Excerto 2:

No primeiro bom dia já rolou um barulho na porta, dois alunos tavam se atracando lá fora, uma menina e Z. Nos socos, ela saiu sangrando coitada. Corri pra lá e a Bolsista A segurou os meninos na sala. Eles foram levados pra diretoria, mas logo voltaram. Os meninos na bagunça deles, e aí comecei contando uma historinha pra eles. “Era uma vez...” E aí, todos calados. Engraçado, eles são maiores, mas essa estrutura ainda prende eles.

O Bolsista B, então, para poder acalmar a turma e dar início à aula improvisou uma introdução, como descrevemos anteriormente, contando uma história de “Era uma vez...”, sobre a presença deles ali e sobre aquela aula que iriam ministrar. Ainda, como a turma era composta de mais de 40 alunos, outro desafio foi motivá-los a participar e conduzir a aula de maneira que envolvesse todos os alunos para que eles não se desinteressassem e comesçassem a se envolver em conversas e atividades paralelas. Porém, de acordo com o relatado pelo Bolsista B, os alunos participaram da discussão e isso foi bastante marcante para os bolsistas:

Excerto 3:

S., uma aluna negra, começou a participar muito e ela sempre foi muito calada. Esse momento foi bem impactante pra nós, a participação daquela aluna pareceu fazer com que o real sentido da aula comesçasse a surgir. Falamos sobre segregação, história dos Estados Unidos, um monte de coisa. Rendeu, os alunos começaram a questionar sobre os motivos daquilo tudo, e eles não conseguiam segurar a sua indignação ao descobrir que tudo aquilo era uma questão de preconceito.

No entanto, devido ao curto tempo do encontro, a discussão da temática teve que ser encerrada, para que houvesse tempo para as demais atividades planejadas. Mesmo assim, não foi possível que os alunos terminassem os pôsteres que estavam criando e a supervisora concordou que o encontro seguinte fosse para dar continuidade àquela atividade e ao tema trabalhado, conforme relato do Bolsista B:

Excerto 4:

Os meninos agora iam colocar em prática o que eles conseguiram entender sobre “Representatividade” usando cartolinas e fazendo seus próprios pôsteres de filme com sua criatividade em ação, e do lado da sua sinopse colocar emojis simbolizando a emoção que sentiram naquela aula. Tudo foi encaminhado, eles colaram recortes de revistas que tinham na escola, e ficaram de terminar na outra semana porque não deu tempo. No final ainda rolou um parabéns pra mim, foi ótimo.

A partir da experiência, os bolsistas perceberam que, no planejamento, é necessário pensar na questão do tempo e do número de atividades que podem ser realizadas em um encontro, uma vez que uma sequência de atividades melhor organizada e distribuída permite um aprofundamento maior na temática tratada e maior calma no desenvolvimento das tarefas propostas.

Após a aula, também percebeu-se que, caso houvesse uma sequência de dois encontros, seria possível, ainda, incorporar no planejamento a apresentação de falas de mulheres negras sobre suas vivências na época em questão (1960 - momento em que a segregação estadunidense se encontrava em vigor) e, com intuito comparativo, depoimentos de mulheres negras e suas vivências nos dias atuais, especialmente de narradoras e protagonistas brasileiras.

A aula também levou os bolsistas a entenderem que, em atividades que envolvam LC, é necessário dar voz aos alunos e escutá-los, conduzindo a aula a partir do que eles possam trazer, o que também pode consumir bastante tempo da aula, principalmente se os alunos se interessarem e se identificarem com o tema proposto.

Como a temática escolhida pelos bolsistas foi bem aceita e bastante discutida pela turma, observou-se que, realmente, é necessário que o professor tenha um olhar atento, observando e conhecendo a realidade e necessidades das turmas. Dessa forma, os bolsistas sempre conversavam com os alunos e observavam seu comportamento para identificar temas relevantes e interessantes para as turmas nas suas próximas aulas.

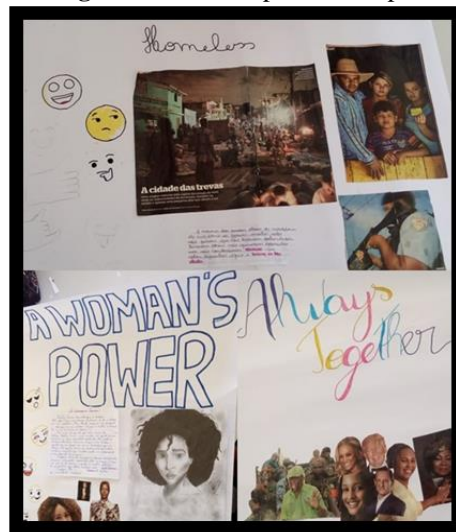
Com relação à produção final proposta aos alunos, observou-se que eles escolheram temáticas atuais para seus filmes sobre representatividade e os títulos que escolheram foram: *Sem-teto*, *O poder de uma mulher* e *Sempre juntos*⁷. Cada um desses trabalhos trouxe temas relevantes e presentes no contexto dos alunos e foram representados de maneira contundente e interessante. Durante a aula, os alunos tiveram a oportunidade de trocar ideias e compartilhar vivências com os colegas de classe e, desse modo, puderam conhecer melhor a realidade do outro, se aproximar e (re)pensar sobre questões que envolvem representatividade e desigualdades sociais.

O primeiro grupo, com o filme *Homeless*, escolheu fazer um filme no formato documentário, que seria sobre a vida da população desabrigada das grandes cidades do Brasil. O segundo grupo, *A woman's power*, decidiu abordar as experiências de uma mulher negra e

⁷ Em inglês, *Homeless*, *A woman's power* e *Always together*.

todas as situações preconceituosas que ela enfrentava em seu cotidiano. Por fim, o terceiro grupo, *Always together*, trouxe o tema de diferenças entre classes sociais e os desprivilégios de uma família pobre em comparação a uma família rica. Os estudantes utilizaram materiais disponibilizados pelo Pibid e pela escola-campo (cartolina, revistas, jornais e até desenhos produzidos por eles mesmos).

Figura 4: Pôsteres produzidos pelos alunos



Fonte: Arquivo do Subprojeto Letras Inglês

Com o intuito de avaliar o quanto os alunos se envolveram e gostaram das atividades realizadas na aula e na construção de seus textos, eles foram orientados pelos bolsistas a utilizar *emojis* para representar as emoções que sentiram naquela aula (ver Figura 4). Pôde-se perceber que os *emojis* utilizados pelos alunos se encontravam num leque de felicidade, empolgação, reflexão, estudos e paixão. Alguns ainda se sentiram um pouco desinteressados e utilizaram *emojis* para retratar isto também, mas a maioria dos alunos se engajou e os bolsistas obtiveram um retorno muito positivo, com comentários de alunos relatando como aquela aula temática tinha influenciado em sua formação. Dessa maneira, percebeu-se que essa aula, embasada no LC, teve um impacto positivo, tanto para os alunos, quanto para os bolsistas do Pibid, conforme narrado no relato reflexivo do Bolsista A.

Excerto 5:

E apesar de ter sido um dia bem cansativo, foi incrível conversar com eles sobre todas essas coisas tão importantes. Letramento crítico, pode ficar, querido, aceita um café?

Por fim, verificou-se, com a aula, que é possível integrar o LC ao ensino de língua inglesa e que essa experiência levou os bolsistas a enxergarem o ensino de inglês de uma maneira diferente da tradicional, influenciando na formação docente dos mesmos e levando-os a compreender a importância de se observar a turma e o contexto em que os alunos estão inseridos, além de levar temas e conteúdos que se aproximam de suas realidades e lhes levam a refletir e se posicionar criticamente, como seres sociais e conscientes da importância de sua participação na sociedade e no meio em que vivem, respeitando a si mesmos e aos demais, suas vivências, ideias, opiniões e experiências.

Considerações finais

As considerações a respeito do planejamento e da realização da aula aqui relatada e analisada devem ser conduzidas a partir de algumas questões contextuais. A primeira delas diz respeito ao fato de os bolsistas atuantes no projeto estarem cursando a primeira metade do Curso de Letras Inglês, não possuindo experiência anterior no ensino. Além disso, dadas as características do Pibid estabelecidas pelo Edital Capes 07/2018, tais bolsistas não estavam habituados a conduzirem uma aula completa. A oportunidade para que essa aula se efetivasse surgiu do envolvimento dos bolsistas com os alunos da escola-campo, proporcionado pela constante observação e participação nas aulas ministradas pela professora supervisora.

Desse modo, se a integração do LC no ensino de inglês em escolas regulares pode se caracterizar como um grande desafio para professores mais experientes, para esses bolsistas, essa demanda constitui-se ponto de partida para sua prática docente. Sendo assim, a possibilidade de construir a aula discutida neste texto proporcionou aos integrantes do projeto uma nova perspectiva com relação ao ensino de inglês.

Refletindo, assim, a respeito da primeira questão norteadora, que indaga sobre os aspectos do LC abordados nesta aula, é possível perceber que a temática selecionada surgiu da relação estabelecida entre os bolsistas e os alunos da escola-campo. Os temas abordados, que podem ser considerados tabus em alguns contextos, eram de fato significativos para esse

contexto de atuação. Além disso, foi explicitamente objetivada a discussão sobre igualdade, justiça e inclusão, outro aspecto relevante para o trabalho com o LC.

Outro ponto significativo da atuação dos bolsistas na aula aqui discutida diz respeito à consideração de seus alunos como participantes e protagonistas das atividades promovidas. Durante a condução da aula, os alunos foram convidados a compartilhar e discutir criticamente sobre suas próprias vivências e realidades, em um ambiente que se propunha seguro e receptivo. Objetivava-se, assim, que o reconhecimento de outras realidades, distantes geográfica ou temporalmente, levasse ao questionamento de sua própria condição.

Também, o papel do professor no desenvolvimento do LC é um aspecto significativo. Os bolsistas, ao respeitarem as experiências vividas pelos alunos, seja na definição da temática ou na condução das atividades, agiram como mediadores do conhecimento. Essa postura, ainda que seja amplamente advogada nos cursos de formação de professores, pode ser bastante desafiadora, seja para os docentes ou para os próprios alunos da escola básica. Embora não seja possível averiguar se houve construção de novos conhecimentos, questionamento de crenças ou ampliação de perspectivas, pode-se argumentar que o caminho para esses processos de desenvolvimento foi estabelecido.

No que tange à segunda pergunta norteadora, que busca perceber a integração do trabalho com aspectos linguístico-discursivos do inglês à promoção do LC, é possível identificar a preocupação dos bolsistas com essa demanda. Em seus relatos reflexivos, os dois bolsistas explicitam quais aspectos da língua foram enfatizados durante a aula e como as tarefas propostas promoveram conhecimento de inglês junto aos alunos. Entretanto, não foi possível observar o uso dessa língua enquanto instrumento de transformação ou mesmo de mediação ou negociação de sentidos. Essa limitação pode ser atribuída à própria proficiência dos alunos na escola-campo ou ao fato de que a intervenção tenha ocorrido pontualmente e, de certa forma, de maneira acelerada, para que ficasse restrita a apenas os dois horários do dia combinado.

Desse modo, ao pontuar não somente os procedimentos seguidos no planejamento e na condução de uma aula de inglês na escola regular, como também as limitações e sugestões de modificação dessa prática, foi intencionado compartilhar as experiências de formação docente e de ensino de inglês. É primordial que tal partilha de situações práticas, aliadas às ponderações supostamente teóricas que as sustentam, seja efetivada de maneira recorrente em contexto acadêmico, para que haja o fortalecimento do coletivo de professores, constantemente envolvidos em seu próprio desenvolvimento e formação.

Referências

ANDRADE, Débora, *et al.* Caleidoscópio de emoções: sentimentos à flor da pele. Pôster. **XX Encontro de Iniciação à Docência**. UFPB, João Pessoa, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 de novembro de 2020.

CAMARGO, Jonathan de Paula; SANTOS, Delvânia Aparecida Góes dos. Letramento crítico: um experimento de ensino da língua inglesa na feira da Vila Aurora, Mato Grosso, Brasil. **Revista Educação, Cultura. Sociedade**, Sinop, v. 6, n. 1, p. 275-286, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/search/authors/view?firstName=Delv%C3%A2nia&middleName=Aparecida%20G%C3%B3es%20dos&lastName=Santos&affiliation=&country=>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy**, 2001. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-TALE-OF-DIFFERENCES%3A-COMPARING-THE-TRADITIONS%2C-OF-Cervetti-Pardales/c3d43e79a71767b6f5dc848f406a46006de9e180>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

CORREA, Helba. Estratégias de inclusão em aulas de inglês: atividades adaptadas no ensino de crianças com deficiência. Pôster. **XXI Encontro de Iniciação à Docência**. UFPB, João Pessoa, 2019.

DIAS, Sandra Maria Araújo. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (orgs.). **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes, 2011.

DOURADO, Maura; MAIA, Angélica. Ações inovadoras no Ensino Regular da Paraíba: em cena o subprojeto letras-inglês. In: LIMA, R.; SILVA, M. (orgs.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017, p. 205-220.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANKS, Hilary. **Literacy and Power**. London and New York: Routledge. 2010.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras: Estudos Linguísticos**, v. 8, n. 14, p. 79-105. jan/jul 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906/770>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA, Angélica. Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa. **Ao Pé da Letra**. Recife, v. 17.1, p. 9-28, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231853/26035>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida; JUCÁ, Leina; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, n. 15, maio 2019. ISSN 2317-2215. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38666>>. Acesso em: 09 jan. 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MEDRADO, Betânia Passos; DANTAS, Rosycléa da Silva. O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão. **Revista Investigações**, vol. 27, n. 2, julho 2014. ISSN 2175-294X. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/571/945>. Acesso em 31 de março de 2021.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, vol. 34, n. 1 (1-23) 2013. ISSN 2318-7115. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/19231>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros: seis ensaios sobre o racismo e a literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, p 66-89, 2019.

XAVIER, João Paulo. Letramento Crítico e o Ensino de Língua Estrangeira na Escola Pública: Brechas e Possibilidades", p. 26-39 . In: **Anais do V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos [=Blucher Design Proceedings, v.2, n.6]**. São Paulo: Blucher, 2016. ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/despro-v-silid-iv-simar-003. Disponível em

<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/letramento-critico-e-o-ensino-de-Ingua-estrangeira-na-escola-pblica-brechas-e-possibilidades-22569>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

(TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE NA VOZ DOS PIBIDERS

Tania Regina de Souza Romero¹

Josilene Carvalho Pereira²

Resumo: Este artigo visa a discutir relatos de experiência de dez licenciandos de Letras de uma universidade pública para se compreender os significados que (re)construíram com sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Inglês. Desenvolveu-se, portanto, uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) que, após contextualizar o ensino de língua inglesa no Brasil (CELANI, 2010; LEFFA, 2016; SZUNDY, 2017), apoia-se teoricamente em elaborações recentes sobre a formação do professores de línguas (CELANI, 2016; SILVESTRE, 2017) e no papel de narrativas para deflagrar reflexões durante nesse processo (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; MELLO, 2020), bem como sobre as identidades do docente de línguas (BARKHUIZEN, 2017; FREITAS; VELASQUES, 2018; REICHMANN; ROMERO, 2019). Os resultados da pesquisa confirmam o potencial do Programa em intervir visando transformações identitárias, uma vez que os dizeres dos participantes colaboradores puderam revelar as aprendizagens construídas socialmente com o desenvolvimento dos trabalhos propostos. Essas aprendizagens foram ocasionadas especialmente pelas interações com colegas, alunos da escola pública, com professores e educadores da universidade. Sendo assim, constata-se que o PIBID proporcionou ressignificação da identidade docente dos futuros professores de inglês, o que pode encaminhar mudanças qualitativas na prática de ensino-aprendizagem da escola pública.

Palavras-chave: Identidades Docentes. Formação do Professor de Inglês. Narrativas.

Abstract: This article aims at discussing the experience of ten undergraduate students from a Language Course in a public university in order to understand the meanings they (re)constructed with their participation in the Institutional Scholarships Program for Teaching Internship (PIBID), sub-project English. A qualitative research (FLICK, 2009) was, therefore carried out which, after contextualizing the teaching of the English language in Brazil (CELANI, 2010; LEFFA, 2016; SZUNDY, 2017), is theoretically based on recent elaborations on language teacher education (CELANI, 2016; SILVESTRE, 2017) and on the role of narratives to bring about reflections during this process (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; MELLO, 2020), as well as on language teacher identities (BARKHUIZEN, 2017; FREITAS; VELASQUES, 2018; REICHMANN; ROMERO, 2019). The results of this research confirm the Program potential to intervene aiming at identity transformations, since the collaborators statements could reveal their learnings which were socially constructed while developing the tasks proposed. These learnings especially resulted from the interactions with peers, public school students, teachers and educators from the University. In this perspective, one may endorse that PIBID has led to the ressignification in the identity of future teachers of

¹ Departamento de Estudos da Linguagem Faculdade de Ciências Humanas, Educação e Linguagens, UFLA, Lavras/MG, Brasil, taniaromero@ufla.br.

² Departamento de Estudos da Linguagem, Faculdade de Ciências Humanas, Educação e Linguagens, UFLA, Lavras/MG, Brasil, josi2007msn@hotmail.com

English, which may set the path for qualitative changes in teaching and learning practices for the public school.

Keywords: Teacher Identities. English Teacher Education. Narratives.

Introdução

Este trabalho insere-se no Grupo de Pesquisa IDOLIN (Identidade do Docente de Línguas)³ e surgiu do nosso interesse em continuar reflexões tematizando narrativas, identidades e a formação do (futuro) professor. Especificamente debruça-se sobre experiências vivenciadas por estudantes de Letras, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto Língua Inglesa.

É importante destacar que uma das autoras participou do Programa primeiramente na condição de licencianda, enquanto cursava Letras, e novamente depois de formada, como supervisora, quando já atuando como professora de inglês de uma escola municipal. A outra autora atuava como coordenadora institucional do sub-projeto Inglês nos dois momentos. Nessas experiências, percebemos como as pessoas revelam muito de si ao escreverem suas reflexões, razão pela qual uma das propostas da professora coordenadora do PIBID Inglês foi a produção de portfólios que continham diários e reflexões sobre as atividades vivenciadas ao longo do projeto. Com a elaboração dessas escritas, constatamos que as reflexões trazem características da cultura, bem como entendimentos de mundo. Por isso, e para melhor entender as escolhas feitas pelo autores ao redigirem suas reflexões, visamos a compreender melhor os significados deixados na reflexão final dos licenciandos e o que elas podem revelar de forma implícita ou explícita.

Conforme evidenciou-se em outras reflexões (ROMERO; MELO, 2021; VILELA, 2020) o impacto do PIBID na construção da identidade docente é marcante. Portanto, entendemos o contexto desse Programa como oportunidade de se formar e se transformar, rever crenças e posições e representações acerca do ensino-aprendizagem⁴ de línguas, além contribuir para a conscientização do processo de construção identitária.

Considerando-se que o processo de construção identitária é constitutivo da formação e desenvolvimento docente (ZAVALA, 2011; LEFFA, 2012; PIMENTA, 2012; FREITAS, 2014; SOUZA, 2016; REICHMANN; ROMERO, 2019), conforme discutiremos adiante, mostra-se,

³ O grupo de pesquisa, liderado pela profa. Tania Romero, visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais.

⁴ O hífen em *ensino-aprendizagem* é consistente com o suporte Vygotskiano que é base do projeto IDOLIN.

portanto, relevante que se estude e se reflita sobre como experiências vivenciadas por futuros professores são percebidas e significadas por eles mesmos.

Para esta investigação, optamos por narrativas de licenciandos participantes do PIBID Inglês, já que, por meio delas, é possível registrar ideias e pensamentos com o objetivo de ler, reler, transformar, rever conceitos e refletir, sobretudo acerca das concepções que constituem o sujeito e sua formação acadêmico-profissional.

Visando, assim, interpretar narrativas escritas por dez bolsistas do PIBID Inglês de uma instituição federal mineira em 2018, optamos por um enfoque metodológico qualitativo, com interpretações consideradas pelo prisma da pesquisa narrativa, em relação à reflexão e à prática de ensino (LIBERALI, 2010; CELANI, 2010). Para tanto, definimos as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?
- Como o PIBID impactou na formação deles?

Além da introdução, este artigo está organizado em quatro itens. Na Fundamentação Teórica são abordados o ensino de língua inglesa no Brasil, a formação de professores como um processo social amplo, a identidade do docente de línguas e o papel de narrativas na formação docente. Na Metodologia, especificamos a abordagem escolhida, descrevemos o contexto de pesquisa, participantes do estudo, bem como explicitamos como os dados foram gerados e analisados. Na Discussão dos Dados analisamos os dizeres dos participantes à luz dos aportes teóricos enfocados, visando responder as perguntas de pesquisa. Em seguida, tecemos algumas considerações finais e propomos futuros estudos.

Embassamentos

Este item traz os pilares que servem de ótica interpretativa para os dados e objetivos da investigação. Inicialmente, com o objetivo de contextualização, enfocamos a história do ensino de língua inglesa no Brasil e discutimos a formação do professor. Na sequência, discutimos a identidade do professor de línguas e o papel de narrativas na formação docente, que constituem o cerne de nosso interesse.

História do ensino de língua inglesa no Brasil

Conforme história Leffa (2016), o ensino de línguas estrangeiras no Brasil começou com o grego e o latim e posteriormente passou para o francês, inglês, alemão e italiano, e só recentemente, incluiu o espanhol. De acordo com Celani (2010), embora já existisse o ensino

de línguas estrangeiras no Brasil, somente em 1809, com a Resolução nº 29 – BRAZIL – Resolução de consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho - que ele foi instituído oficialmente. Na Resolução foram criadas duas cadeiras, uma de inglês e uma de francês. Com a Resolução nº 29, o que era preconizado, quase sempre, era que se partisse dos textos dos clássicos em língua inglesa e que se desse forte ênfase no conteúdo gramatical, ou seja, era recomendado o trabalho com a gramática prescritiva e quem detinha o saber era o professor.

Ainda segundo Celani (2010), com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e posteriormente, a de 1971, o ensino de línguas passou a ser desconsiderado, uma vez que esta Lei eliminou as línguas estrangeiras do núcleo comum do currículo, passando para a parte diversificada deste. Consideradas como atividades, as línguas estrangeiras não faziam mais parte da avaliação do aluno para efeito de aprovação. Além disso, a decisão de ministrar uma língua estrangeira ficava a critério da escola e estudos de língua estrangeira realizados fora da escola podiam ser validados. Dessa forma, como desdobramento potencial, as escolas não tinham a responsabilidade de se equiparem para oferecer um ensino de línguas de qualidade e este deixou de ter importância na formação integral do aluno.

Nesse sentido, a possível falta de qualidade trazia consequências para o ensino-aprendizagem, pois havia escassez de material adequado, falta de motivação dos professores e desinteresse dos alunos. Esse contexto, conforme avalia Celani (2010), cria um problema persistente, o que muitas vezes leva a própria existência da disciplina na grade curricular a ser questionada.

Hoje, apesar de o ensino de línguas, obrigatoriamente a língua inglesa, estar garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a partir do 6º ano do ensino fundamental, tem ainda sofrido problemas históricos, como sua desvalorização, baixa carga horária, falta de professores.

Consequentemente, conforme mostra Leffa (2016), o ensino de língua estrangeira no Brasil tem diferentes movimentos pendulares, ou seja, vai de um extremo a outro, dividido por período de ascensão e de declínio. Esse movimento de gangorra se deve a legislações danosas para o ensino de língua estrangeira, sendo necessário longos períodos de reconstrução para minimizar tais estragos.

Na atualidade, em se tratando de documentos oficiais de ensino no Brasil, no âmbito federal, temos a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Por outro lado, temos as esferas estaduais e municipais, que devem adequar seu currículo de acordo com as diretrizes da BNCC. No estado

de Minas Gerais, por exemplo, esse documento se chama Currículo de Referência de Minas Gerais⁵. Ambas as esferas são decisórias e articuladoras das normas para a Educação Básica brasileira e nelas encontramos diretrizes para o ensino da língua inglesa.

Segundo a BNCC, a língua inglesa faz parte do currículo, obrigatoriamente, de alunos da rede pública regular do 6º ano do ensino fundamental aos anos finais ao 3º ano do ensino médio. A língua inglesa é considerada uma língua internacional, que, da mesma forma que a sociedade, vem exigindo mudanças na abordagem de ensino. Assim, as competências e habilidades em documentos oficiais norteadores da educação, como, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2017), sugerem que o professor se comprometa a conceber a língua como uma ciência viva, dinâmica e contextualizada.

Pontua-se na BNCC que o inglês na Educação Básica no Brasil deva ser considerado ferramenta de comunicação, inserção e engajamento crítico “em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 241).

Deve-se salientar que a BNCC traz três importantes implicações no ensino de inglês: o caráter formativo, os multiletramentos e as abordagens de ensino em seus eixos de prática de linguagem. Os eixos estão definidos em: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Trabalhar a oralidade envolve o uso de compreensão e produção da língua inglesa em diferentes contextos, ou seja, a interação entre estudante e professor por meio de práticas de linguagem orais. A leitura, segundo a BNCC, deve ser trabalhada com textos escritos, híbridos ou hipertextos, de diferentes esferas de circulação. A escrita deve envolver os conhecimentos prévios tanto dos colegas quanto do professor, além de ser explorada por meio de práticas de linguagem cotidianas. Os conhecimentos linguísticos envolvem a prática linguística da língua inglesa, a qual contempla os eixos oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural.

Szundy (2017), ao refletir sobre possíveis implicações da BNCC para a formação de professores e professoras, conclui que “apesar de sua explícita intenção de desencadear políticas de formação docente, o termo “formação de professores” só aparece de forma genérica na BNCC, o que sugere seu lócus ideológico incipiente no documento”; (SZUNDY, 2017, p. 93).

⁵ Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está presente nas salas de aula de todas as unidades de ensino – municipais, estaduais e privadas a partir de 2020. O documento foi elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG).

Uma questão fundamental para o ensino de Língua Inglesa, portanto, é a formação dos profissionais que são ou estão como professores da Língua Inglesa. Essa questão é discutida no item a seguir.

A formação de professores de Língua Inglesa

O tema formação de professores de línguas no Brasil é foco de inúmeras discussões por autores como Celani e Magalhães (2002), Magalhães (2004), Coelho (2009), Celani (2016). Para esses autores, a formação implica o ensino, questiona o saber existente, as ideias e as coisas, o que requer o olhar sobre nós mesmos e sobre o outro. Tem-se, então, os contextos sociais e as interações com o outro como ponto crucial para que o desenvolvimento humano aconteça, em consonância com o olhar sociocultural vygotskiano. Todas as autoras citadas enfatizam a constante reflexão crítica do fazer docente, originando-se em discussões que examinem a prática à luz de fundamentações teóricas e do contexto social alvo, como cruciais para o desenvolvimento e instrumentalização do (futuro) professor.

Nesse enfoque de se trazer a prática para as discussões reflexivas, Hawkins e Norton (2009) sugerem alguns aspectos que educadores precisariam considerar no processo de formação do professor de línguas:

(a) A Natureza Contextual dos Programas de Formação e das Práticas Pedagógicas, em que se considere os conhecimentos culturais e históricos do contexto e dos aprendizes para que se possa trabalhar de forma inovadora (...); (b) Responsividade aos Aprendizes, em que se considere as línguas, culturas, desejos e história dos futuros professores, e aprendizagem conectada a conhecimentos e experiências que eles trouxeram para o ambiente de aprendizagem; (c) Engajamento Dialógico, em que educadores usem diálogo colaborativo pra construir e mediar significados e compreensões. (...); (d) Reflexividade, em que educadores mostrem reflexão sobre as próprias práticas, além de discutir objetivos e pedagogias (...) com análise sobre o que ocorreu e como se poderia usar o que se aprendeu a partir de experiências para redesenhar outras possibilidades; (e) Práxis (...), em que se integre teoria e prática pra se promover mudanças educacionais e sociais. (Hawkins e Norton, 2009, p. 36)

A formação docente, portanto, é um processo desafiador e que requer construção contínua, busca constante pelo conhecimento, criatividade, equidade, formação de valores, reflexão sobre a realidade e anseios locais.

Gimenez e Cristóvão (2004) abordam alguns aspectos essenciais que poderiam complementar os acima citados e que colaborariam para a construção das pontes necessárias na formação de professores de línguas estrangeiras em cursos de Letras, em vista dos obstáculos que dificultam maior integração. Tendo como pano de fundo as orientações curriculares, essas

autoras salientam a importância de se adotar como enfoque principal a constituição de comunidades de prática que unam os futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores. Para as autoras, essa perspectiva norteia definições de perfil profissional, seleção e organização curricular, articulação entre os participantes do sistema educacional, prática de ensino e pesquisa. Além disso, volta-se para o objetivo comum de melhoria do ensino básico, pelo gerenciamento do desenvolvimento profissional contínuo, que tem origem na formação inicial de licenciandos bolsistas e segue na formação continuada de professores supervisores.

Mais recentemente, Silvestre (2017) faz eco à proposta acima, ao acentuar a necessidade de se promover pesquisas conjuntas entre professores e a academia, tendo-se a prática do fazer docente como base.

Nesse modelo, a formação do professor e a qualidade da educação é o objetivo final para o qual o PIBID converge, conforme escreve Romero (2017). Sendo assim, pode-se inferir que o PIBID visa a contribuir diretamente como uma intervenção informada na construção do (futuro) professor, promovendo um trabalho colaborativo que impacta na qualidade do ensino de inglês na escola pública.

Identidades do Docente de Línguas

Para Bauman (2005), identidades não são herdadas ou fixas, mas dinâmicas e dependentes do contexto social, dos meios disponíveis e das oportunidades apresentadas. Mostra-se, então, perfeitamente representada na metáfora por ele criada de identidade líquida, consistente com os problemas contemporâneos, como, por exemplo, as constantes mudanças e a velocidade das transformações que ocorrem no cotidiano. Portanto, conforme coloca o sociólogo, o processo da construção identitária é “uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada” (BAUMAN, 2005, p. 18).

Na mesma perspectiva da identidade como processo, Pimenta (2012) pensa a formação de professores como um processo que leva em conta que a identidade está em constante transformação e não pode ser adquirida, uma vez que é um processo de construção social do sujeito historicamente situado, frente às necessidades e exigências do contexto atual em incessante mutação.

Os estudos dedicados à concepção da identidade docente vêm se multiplicando, como pode-se perceber por meio de contribuições de Nóvoa (1992, 2007); Tápias-Oliveira (2013); Leffa (2012); Freitas (2014); Barkhuizen (2017); Freitas e Velasques (2018), Reichmann e Romero (2019), dentre outros. Tal concepção caracteriza a identidade como a construção da

significação social da profissão, ou seja, pensa a identidade a partir da vivência e aprendizagens pessoais e sociais, condicionadas a determinado contexto social e cultural, embora pontuada por conflitos (Nóvoa, 2000).

Dentro dessa ótica, Barkhuizen (2017) entende que as identidades docentes são construídas contínua e discursivamente por meio da interação social. Esse processo faz parte do dia a dia dos professores, e é complexo porque vários aspectos distintos o caracterizam, tais como cognitivos, afetivos, sociais, ideológicos e históricos, dentro de contextos locais e globais. Por esse viés, podemos conceituar a identidade do professor de línguas como uma construção além da conexão com professores individuais ou espaços sociais.

Sól (2019), por sua vez, entende a identidade do docente como um processo de (des)construção. Para ela, a (des)construção do professor é parte inerente de sua trajetória, sendo, portanto, passado, presente e futuro indissociáveis enquanto processo. Fazendo alusão especificamente ao PIBID, a autora avalia que:

As experiências no PIBID têm o potencial para a movimentação de saberes sobre o ensino e a aprendizagem de LI na escola pública. E esse processo implica na (des)construção de representações, dos sentidos que os sujeitos envolvidos atribuem ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Esse processo faz circular e movimentar discursos não apenas para o licenciando, mas também para o professor supervisor, para os alunos, para a coordenação, para a universidade, enfim, para todos os envolvidos. Desse modo, tem-se a (des)construção identitária, que se apresenta como produção levada a cabo por múltiplos discursos, processos inconscientes e práticas culturais historicamente situados. (SÓL, 2019, p.7)

É pertinente ainda destacar, conforme acentua Barcelos (2020), a influência das emoções ao longo do processo de construção identitária. Para Barcelos e Coelho (2010), parece existir um paradoxo entre o tema emoções na formação de professores, pois de um lado há um professor engajado, motivado em sua prática pedagógica, enquanto que de outro lado um professor frustrado, desmotivado pela marginalização na escola. A emoção, portanto, ocorre nos vários discursos, espaços e relações que permitem ao professor compartilhar sua prática e partilhar suas experiências.

Nesse sentido, Aragão (2005, 2007, 2008, 2010) traz estudos sobre emoções de futuros professores, enquanto que Barcelos e Coelho (2010) e Barcelos (2020) investigam emoções de professores que trabalham como participantes de projetos na formação continuada, destacando a relevância de se atentar para esse aspecto em sua constituição identitária.

O processo de construção identitária do professor, imbuído de emoções e significados, pode ser percebido por meio de narrativas escritas ou faladas por professores. Portanto, o próximo item destaca a relevância desse recurso para deflagrar reflexões.

Narrativas

A linguagem mostra como vemos o mundo, como construímos os significados e como esses significados nos constroem e nos modificam (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). É por meio da linguagem que narramos e compreendemos nossas visões de mundo, então narrar é um recurso importante que faz parte da história da humanidade. Por esse motivo, ao longo dos anos, ela tem sido amplamente investigada na Linguística Aplicada por autores como Benson e Nunan (2002), Kalaja, Menezes e Barcelos (2008) e Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), Mello (2020), dentre outros.

Para Suárez (2008), os docentes se convertem em narradores de suas próprias experiências na medida em que deixam de ser o que eram e se transformam em outro, especialmente quando assumem uma posição reflexiva capaz de reconfigurar suas trajetórias profissionais e ressignificar suas ações e interpretações sobre a prática.

As narrativas são relevantes para a história, pois elas evidenciam o lugar do sujeito e, conforme advoga Romero (2013, p. 9), elas são importantes “para nos fazer adentrar em novos mundos e novas culturas e, assim, munidos de novas rotas, navegar outros mares, transformamos radicalmente nossa própria identidade”. Assim, identidade e narrativas se entrelaçam, pois constituem e revelam os significados vivenciados tanto para os outros quanto para o próprio ser.

Para Sól (2014, p. 94), “narrar seria uma operação mediadora da experiência viva e do discurso. Dessa forma, podemos considerar o uso de narrativas como mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si”.

Mais recentemente, Romero e Casais (2019, p. 2), pontuam que a narrativa é protagonista na construção identitária, pois, especialmente a narrativa autobiográfica, “tem ocupado posição de destaque na formação dos professores por seu potencial de trazer à tona indícios de como significados que tecemos ao longo da vida foram construídos”.

A seguir, explicitamos a metodologia da investigação em pauta.

Metodologia

Neste item, iniciamos por explicitar a abordagem metodológica. Em seguida, apresentamos o contexto e os participantes da pesquisa. Posteriormente, tratamos dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Por fim, explicamos a metodologia de análise e triangulação dos dados.

Este estudo é de cunho qualitativo, uma vez, segundo Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa é “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Conseqüentemente, não se pretende expressar resultados com números ou dados estatísticos, já que a atenção se volta para a descrição, análise e reflexão de fenômenos sociais.

Esta investigação foi desenvolvida no bojo do PIBID, subprojeto de Língua Inglesa, realizado por uma Universidade Federal. Compõem o projeto uma escola participante, uma professora supervisora e dez colaboradores, os licenciandos em Letras, distribuídos em forma de rodízio para idas a escola. Os licenciandos (chamados pibiders no projeto) iam à escola duas vezes por semana, eram inseridos em várias atividades na escola, tais como: observações de aulas, preparação de atividades e materiais didático-pedagógicos, apresentação de materiais e jogos e participação em Feiras e Eventos. As atividades e suas aplicações na sala de aula eram feitas em conjunto com a professora supervisora, sob orientação da coordenadora da universidade. Essas atividades proporcionam aos bolsistas do programa uma amplitude na convivência com estudantes, professores, diretores e demais funcionários da escola.

Os dizeres dos participantes discutidos nesta investigação são reflexões finais, um dos itens de portfólios escritos em 2018 pelos dez bolsistas que participaram do projeto PIBID, subprojeto Inglês. Todos eram licenciandos do curso de Letras de uma Universidade pública do Estado de Minas Gerais e o portfólio foi proposto pela professora coordenadora do projeto que tinha como intuito trazer uma oportunidade de reflexão aos bolsistas ao final de um semestre de Programa.

Para a possibilitar a realização desta pesquisa, o projeto foi submetido pela Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade em que o estudo se deu.

Deve-se acrescentar que os participantes já haviam tido algum contato com a Língua Inglesa antes de chegarem ao curso de Letras. A idade desses estudantes variava entre 18 e 27 anos, sendo sete mulheres e três homens.

Esses licenciandos-bolsistas desenvolveram atividades em sete turmas do ensino fundamental matutino, anos finais do ensino fundamental, em que uma das autoras atuava como supervisora do Programa, na função de professora de inglês da escola municipal em que o trabalho foi desenvolvido.

Os excertos apresentam-se exatamente como foram escritos pelos participantes, isto é, sem correção ou modificação da linguagem; no entanto, por questões éticas, nomes que pudessem identificar pessoas e instituições foram retirados e marcados com asterisco.

Foram objeto de análise recortes das narrativas dos colaboradores que especificamente respondessem as perguntas de pesquisa. Os recortes foram interpretados segundo as bases teóricas. Os excertos foram numerados de acordo com a ordem em que se encontram no portfólio.

Inicialmente todas as reflexões foram lidas para que posteriormente fossem selecionados excertos que respondessem as perguntas de pesquisa: (a) O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?; (b) Como o PIBID impactou na formação deles?

Passamos a seguir à discussão dos dados, visando responder essas perguntas.

Discussão dos dados

Interpretamos nesse item os dizeres dos participantes para responder especificamente cada pergunta de pesquisa. A discussão que se segue, portanto, é organizada segundo cada uma delas. Primeiramente trazemos os excertos que melhor expressam as respostas de todos, e, na sequência, os discutimos, tendo a teoria resenhada como esteio.

O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?

No excerto (1), chamam a atenção as considerações da licencianda Júlia:

...Trabalho em equipe foi um dos pontos que eu mais desenvolvi, pelo fato de sermos muito unidos...

O fato de a participante utilizar o termo “muito unidos” retoma a discussão sobre a construção da identidade docente conceituada por Barcelos e Coelho (2010), uma vez que reafirma a importância das relações sociais e da interação na construção da identidade do professor, ou seja, infere-se que a bolsista desenvolveu mais o ponto “trabalho em equipe”

porque ela fazia parte de um grupo e fez questão de destacar sua relevância para o entendimento de quem ela se tornou, conforme conceituam Freitas e Velasques (2018).

No excerto (2), a bolsista Diana, ao responder sobre a participação no PIBID Inglês para seu aprendizado, menciona:

...Participar do PIBID ampliou meus conhecimentos como futura professora e como pessoa. Ter esse contato com a escola e com os alunos foi uma experiência incrível, todo aprendizado será de grande utilidade no futuro.

O excerto (2) por um lado vai ao encontro da discussão de Romero (2017) sobre os resultados positivos do PIBID em ser um programa que prepara o futuro professor e à pontuação de Barcelos e Coelho (2010), segundo a qual o professor necessita de engajamento e motivação. Por outro lado, ao utilizar a expressão “ampliou meus conhecimentos” Diana indicou os ganhos que obteve como membro do projeto. Pode-se inferir que esta bolsista se julga melhor preparada para lidar com a docência ao ter consciência de que sua participação no programa a auxiliou a enfrentar questões próprias da atuação docente.

No excerto (3), o bolsista Fred traz suas reflexões acerca da tarefa de ensinar a língua inglesa e destaca o que aprendeu, ou seja, que, ao ensinar, o professor deve levar em conta as necessidades e os interesses dos estudantes:

Aprendi que ensinar língua inglesa não é uma tarefa fácil. Nem sempre, ou melhor, quase nunca, as salas de aula vão aderir a uma mesma metodologia, temos que olhar primeiro o contexto do aluno, as suas necessidades e interesses, para depois podermos aplicar uma metodologia eficaz, para que o ato de ensinar seja realmente mais efetivo.

No excerto (4), a bolsista Lena, ao ser questionada sobre o que aprendeu sobre o ato de ensinar inglês na escola pública, durante sua participação no PIBID, escreve que:

O ensino nunca vai ser fácil, mas com técnicas e vontade o ensino pode ser realizado.

O aprendizado de Fred, e Lena, durante a participação no PIBID, vieram (des)construir suas representações sobre o ensino, a metodologia e o contexto, o que remete às considerações de Sól (2019) sobre o potencial do PIBID em oportunizar reflexões e transformações sobre a prática pedagógica. Nessa direção, quando Fred diz “temos que olhar primeiro o contexto do aluno”, novas discursividades sobre os sujeitos e o espaço escolar vêm à tona, o que nos remete também às sugestões de Hawkins e Norton (2009) para se atentar para a natureza contextual.

Nesse caso a sugestão é relevante não só para futuros professores, mas também para o aluno alvo da escola em que os pibiders exercitam seu futuro ofício. Ao utilizar o verbo “aprendi”, Lena revela um ganho adquirido e de que ela tem consciência.

Respondendo, portanto, à pergunta de pesquisa “O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?”, os dizeres dos licenciandos nos indicam que o PIBID possibilitou que os licenciandos: (a) valorizassem o trabalho colaborativo, (b) aprendessem por meio da prática, com o contato real com a escola e alunos; (c) percebessem a importância de se levar em conta necessidades e interesses dos aprendizes.

Como o PIBID impactou na formação deles?

Ao escrever sobre quais aspectos a experiência do PIBID o preparou para ser professor de inglês, o bolsista Fred, no excerto (5) reflete:

Enquanto cursamos letras, muitas vezes não temos a chance de entrar numa sala de aula e perceber a realidade dela, às vezes, nem no estágio conseguimos a interação necessária em uma sala de aula, por ser um período de observação. O PIBID proporciona para o bolsista uma experiência completa, se equiparando quase com a do professor, pois além da preparação para a aula fora dela, existe também uma aplicação dentro de sala de aula, gerando interação entre professores, alunos e pibiders.

Nesse excerto podemos perceber como o PIBID atende seus objetivos de importante Programa de Iniciação à Docência, pois os dizeres do bolsista demonstram o impacto que o PIBID causou no participante. O contato com a sala de aula e a discussão que envolve professores e educadores são destacados como de importância crucial para seu preparo profissional. Relaciona-se esse excerto, portanto, mais uma vez, às pontuações feitas por Hawkins e Norton (2009) e Gimenez e Cristóvão (2004), pois o Programa pode ser considerado uma comunidade de prática caracterizada por engajamento dialógico e colaboração conjunta entre aprendizes, professores e educadores, já que há efetiva discussão envolvendo teoria e prática desde a preparação de aulas até sua aplicação, com reflexão sobre resultados e aprendizagens alcançadas.

No excerto (6), o bolsista Fred ressalta a importância de ter atuado na prática real da sala de aula e o efeito que essa oportunidade lhe proporcionou:

Essa experiência tem sido uma experiência que *me fez ter certeza* de que eu quero ser um professor, eu lembro quando eu apliquei uma aula em que a professora me pediu para “liderar” a aplicação, naquele momento eu tive

certeza sobre o quanto eu queria ser um professor de inglês, ver os alunos prestando atenção e interagindo, com certeza *foi um dos momentos mais gratificantes em toda minha vida.*”

As expressões “me fez ter certeza” e “foi um dos momentos mais gratificantes em toda minha vida” indicam a emoção despertada ao longo da atividade aplicada pelo participante. Pelas escolhas lexicais, percebemos que esse futuro professor talvez ainda tivesse dúvidas quanto à carreira profissional antes da interação com os estudantes. Nesse sentido, as escolhas lexicais ainda revelam a importância das interações sociais na construção da identidade do sujeito que aconteceram em razão da oportunidade que o aprendiz teve em experimentar ações previamente discutidas na realidade da sala de aula e perceber as reações resultantes. Vemos convergência, assim, com as pontuações de Nóvoa (2000) e Barkhuizen (2017) sobre o processo de construção identitária, que tem influência de interações sociais e oportunidades contextuais.

Seguindo essa direção, no excerto (7), o licenciando Sérgio corrobora a elaboração de Barcelos e Coelho (2010) de que o professor necessita de motivações e emoções ao longo de sua prática, pois o projeto possibilita o contato do professor em formação com a sala de aula antes do estágio:

É um aprendizado *imensurável* que o PIBID proporciona. O projeto é um contato com as salas de aula e com os alunos antes do estágio. É acarretado em mim *um desempenho melhor* como futuro professor, sinto como vou *evoluindo* a cada quarta-feira

No excerto (8), a licencianda Ana escreve:

Estou crescendo muito com o PIBID, a convivência com os alunos e com a escola está *me permitindo a já começar a trilhar um caminho*, o que eu quero fazer igual, o que quero mudar [...], penso que quando iniciar minha carreira como professora, já vou estar *mais preparada*.

No excerto (9), o pibider Ronaldo escreve que:

os maiores desafios foram, com certeza, de *mostrar a importância do inglês para a vida dos alunos*. Lecionar para crianças que cresceram em uma sociedade em que, em massa, costumam pensar coisas como “nem vou viajar para aprender inglês” é realmente *um baita desafio!*

As marcas linguísticas de emoção, destacadas em itálico (“um desempenho melhor”, “estou crescendo muito” e “evoluindo”), podem ser interpretadas como indicativas de

satisfação dos licenciandos quanto aos resultados do projeto para si. Ao se referir ao aprendizado como “imensurável”, o colaborador nos revela a emoção de impacto que o PIBID teve em sua formação. A satisfação, emoção e a apreciação do processo de aprendizagem no ambiente do PIBID parecem ir diretamente ao encontro das colocações acerca do professor motivado e transformado pela emoção, referidos por Barcelos e Coelho (2010).

Ao discutir formação de professores, Barcelos (2020); Gimenez e Cristóvão (2004), bem como Hawkins e Norton (2009) sugerem a importância da prática, aliada à teoria, e como vivências como a proporcionada pelo Programa motivam o futuro professor, em especial quando este se conscientiza que está colaborando para transformação social com a realização de uma atividade. É de suma relevância, conseqüentemente, que o futuro professor vivencie experiências de motivação, pois é na prática cotidiana que essa relação vai se estabelecendo. Reforça-se, assim, o valor do PIBID na formação e construção identitária de professores, conforme discutido por Romero (2017), por exemplo.

Com base nos dizeres dos pibiders, em síntese, a resposta à segunda pergunta de pesquisa é que os impactos gerados pela participação no PIBID foram: (a) reafirmação da escolha pela profissão para a qual eles se preparam; (b) percepção de desenvolvimento; (c) percepção da possibilidade de contribuição com transformação social para os alunos da escola.

Considerações finais

Procuramos com essa pesquisa entender os resultados possivelmente gerados em decorrência da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência segundo os entendimentos dos bolsistas licenciandos de Letras que participaram do subprojeto de inglês desenvolvido em uma universidade pública do sul de Minas Gerais.

Orientadas por elaborações teóricas de formação e construção de identidade docente do professor de línguas, partimos do entendimento que é ouvindo os significados construídos por protagonistas de um processo de formação como o PIBID que melhor se pode compreender seus alcances e efeitos.

Conforme indicam os dizeres dos colaboradores, o Programa cumpriu seu propósito formativo e gerou aprendizagens e reflexões pertinentes e adequadas que têm potencial de gerar transformações no cenário de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas. A vivência prática, ancorada em discussões colaborativas com professores e educadores, perpassadas por bases teóricas, podem impactar o futuro docente e reconfigurar a representação do papel do professor de língua inglesa. Tem-se, portanto, com o Programa, uma intervenção

qualitativa na construção identitária do futuro professor de inglês, especialmente com uma disciplina que tem sido historicamente desvalorizada.

Em função das respostas obtidas para nossas indagações, acentuamos o potencial altamente positivo para transformação social que o PIBID e Programas correlatos têm, especialmente quando se pautam em interação engajada entre a Universidade e a escola pública e levam em consideração os saberes e culturas desenvolvidos historicamente por todos os envolvidos, e quando consideram o contexto local e sabem integrar teoria e prática de forma crítica e reflexiva.

Neste estudo atentamos especificamente para a voz dos licenciandos. Outras vozes evidentemente precisam ser ouvidas, como as dos supervisores e educadores, bem como as dos alunos das escolas em que o Programa acontece, para que haja uma análise mais profunda. Considerando que estamos envolvidas diretamente no Programa e no projeto em foco, uma vez que atuamos como supervisora e coordenadora, entretanto, podemos adiantar que nosso entusiasmo com o PIBID ecoa os dizeres dos colaboradores. Reafirmou-se também em nós a força transformadora do trabalho colaborativo, a riqueza da interação dinâmica entre teoria e prática, e a certeza de que é viável termos esperança em transformação social na e com a escola pública.

Referências bibliográficas

ARAGÃO, R. Cognition, emotion and reflection in the classroom: a systemic approach to teaching/learning of English. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

_____. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, 2008, p. 295-320.

_____. Reflexão, linguagem e emoção na pesquisa sobre crenças. **Caderno de Resumos III CLAFPL**, 2010, p.25.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: implications for teacher education. In.: AGUDO, J. D. M. **Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education**. Springer, 2018, p. 109-124.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas e as Identidades do Docente de Línguas. In: Ronaldo Gomes Junior. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. 1

BARKHUIZEN, G. **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge. 2017

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENSON, P.; NUNAN, D.C. (Ed.). Special issue on the experience of language learning. **Hong Kong Journal of Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª. Versão. 2017.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 319-338. 2002

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

_____. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 32.2, 2016 (543-555).

COELHO, I. M. Escola e formação de professores. In: COELHO, I. M. (Org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. 1ª ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009, v., p. 203-218.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Translation by Joice Elias Costa. 3rd Edition. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, F. L. **A identidade do professor: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FREITAS L.F.R.; VELASQUES M.T. Narrativas sobre tornar-se professor de línguas. In: OLIVEIRA L. S. O.; BOER R. A. (Orgs.) **Professores (as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades**. Campinas: Pontes Editora, 2018.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder and Stoughton Educational, 2004.

HAWKINS, M. & NORTON. Critical Language Teacher Education. In: A. Burns & J. Richards (Eds.) **Cambridge Guide to Second Language Teacher**. Cambridge: Cambridge University Press. 2009, p. 30-39.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.) **Narratives of learning and teaching EFL**. London: Palgrave Macmillan, 2008. p.256

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

_____. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão**. Campinas: Mercado de Letras. 2004, pp. 59-85.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: R. C. Gomes Junior. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender**. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. 1.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. **Vidas de Professores**. 2ª. Edição Porto: Porto Editora. 2000

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. **Language Teachers' Narratives and Professional Self-Making**. **DELTA Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. 2019, vol.35, n.3.

ROMERO, T. R. S.; Prefácio. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 9-14.

_____. Pibid: pós, contras e efeitos, p. 57 -75. In: E. MATEUS; J R.A. TONELLI (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

ROMERO, T. R. S.; CASAIS, A. A. S. Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. **D.E.L.T.A. (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)**, v. 35, p. 1-28, 2019.

ROMERO, T.R.S.; MELO, A. F. Análise de Autoavaliações de Licenciandos PIBID Inglês. In: **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 24, no. 1, 2021, p. 37-54

SILVESTRE, V. P. V. Uma proposta de pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de professores de línguas. In: B. S. e V. P. V. Silvestre. **Pesquisa-Ação e Formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa**. Anápolis: Editora UEG, 2017.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

_____. PIBID de Letras-Inglês: a importância da colaboração escola-universidade para a formação inicial-continuada de professores. In: SOUZA, G. P.; PRAZERES, L. A.; NOGUEIRA, M. O.; SÓL, V. S. A. (Orgs). **PIBID UFOP em diálogo com a educação básica: percursos para a formação de professores**. Curitiba : CRV, 2019. 166 p., 17-34.

SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos. In: M. C. F. D. Ferreira, C. L. Reichmann, T. R. S. Romero (orgs.) **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes. 2016

SUÁREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa – ação – formação de docentes. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

SZUNDY, P. T. C.; A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens), p. 77 -98. In: E. MATEUS; J. R. A. TONELLI (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, que é você? Imagens dos interlocutores do/no diários e a construção identitária. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes, 2013, p. 39-64.

VILELA, J.J. Autobiografia como Instrumento no Processo Identitário do Docente: uma Reflexão sobre Vivências. In: **Devir Educação, Edição Especial**, agosto 2020, p. 179-201

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, Comillas, n. 1, 2011. p. 52-66.

MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA E O PIBID LETRAS-INGLÊS DA UFES

Stefany Pinto Rogério¹

Resumo: Ao pensarmos na educação pública brasileira, é natural que pensemos tanto nas escolas regulares, quanto nas Universidades públicas. Porém, essas instituições coexistem em nossa sociedade de forma distante. Enquanto muitos professores universitários da licenciatura afirmam terem tido pouquíssimo contato com o ensino básico, muitos licenciandos em Letras- Inglês não se imaginam assumindo o papel de professores no futuro, especialmente no ensino público. O Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – proporciona diálogo entre universidade e escola pública, e tem mostrado como a relação entre ensino básico e superior pode ser mais próxima. Este artigo, originado de uma pesquisa de Iniciação Científica (PRPPG – Ufes edital 2019-2020), apresenta uma análise feita por meio de entrevistas com ex-participantes do Pibid Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo sobre possíveis formas de como a graduação de Licenciatura em Inglês pode melhorar com a experiência do programa, reiterando a importância deste para a formação docente, e, conseqüentemente, para o benefício da sociedade. Dentro desse contexto, analisa-se também a construção da identidade do professor de Inglês pelo Pibid e a presença dos multiletramentos nas práticas realizadas no programa. Os resultados obtidos apontam para a potência deste na formação dos licenciandos de Letras-Inglês da Ufes.

Palavras-chave: Pibid. Ensino de Língua Inglesa. Ensino público. Identidade. Multiletramentos.

Abstract: When thinking about public education in Brazil, it is natural to think about both regular schools and public universities. However, these institutions coexist distantly in our society. While many university professors in undergraduate courses claim to have had very little contact with basic education, many English undergraduate students cannot imagine taking on the role of teachers in the future, especially within public education. The Pibid – Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships – provides dialogue between the university and public schools, and has shown how the relationship between basic and higher education could be closer. This article, originated from a Scientific Initiation research (PRPPG-Ufes 2019-2020) based on interviews with former participants of the Federal University of Espírito Santo Letras- Inglês Pibid, presents an analysis of how the undergraduate course in English can improve with this program experiences, reiterating its importance for the education of future professionals and, consequently, for the benefit of society. Within this context, the construction of the English language teacher identity through Pibid and the presence of multiliteracies in the practices

¹ Graduada em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pelo departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: prstefany@gmail.com.

carried out in the program are also analyzed. The results obtained point to the strength of such program in the formative process of undergraduate students of Letras-Inglês at Ufes.

Keywords: Pibid. English Language Teaching. Public school. Identity. Multiliteracies.

Introdução

Nos últimos anos, os cursos superiores formadores de professores têm se atualizado de forma a adaptar antigos e novos saberes ao mundo globalizado em que vivemos hoje. Cada vez mais fala-se sobre letramento crítico, cidadania ativa, agência e sobre novas perspectivas de ensino. Ao mesmo tempo, no entanto, ainda existe certo distanciamento entre a escola básica e as universidades que formam professores para elas, o que muitas vezes acaba por fortalecer a dicotomia teoria x prática para os alunos da licenciatura.

O Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – é um programa responsável por aproximar alunos da graduação em licenciatura da atividade docente desde os semestres iniciais de sua formação. Nele, bolsistas e voluntários têm a oportunidade de frequentarem, conhecerem e atuarem no ambiente escolar público, com a supervisão de coordenadores atuantes na universidade e professores-supervisores na escola. Experiências docentes como essa não apenas são importantes para o processo de formação de futuros professores, como de fato são necessárias, pois, embora os currículos de licenciatura possuam hoje mais disciplinas direcionadas ao ensino desde seu início, como é o caso do curso de licenciatura em Língua e Literatura Inglesa da Ufes (PPC 2006), as experiências de estágio obrigatório, que permitem contato mais direto com a escola básica, de modo geral, só têm lugar nos períodos finais da graduação.

Diante disso, muitos alunos da licenciatura de Inglês resistem em atuar como professores de ensino básico, pois ao se depararem com a complexidade da escola pública e sem conhecer verdadeiramente seus meandros e possibilidades, preferem buscar caminhos alternativos e menos complexos. Os preconceitos disseminados sobre o ofício – de que os alunos não se interessam por estudar, de que os salários são péssimos, de que há muitos alunos por turma, etc. – fazem com que os graduandos revejam sua disponibilidade e seu desejo de trabalharem em escolas regulares. Essa visão negativa da docência se intensifica quando se fala da escola pública. Especialmente quando falamos da licenciatura em Língua e Literatura Inglesa, há dois grandes problemas; o primeiro é o mito de que, como observado por Paiva (1997, p. 12) “a escola secundária, especialmente a pública, não é competente para ensinar

línguas estrangeiras”. Essa visão discutida pela autora, compartilhada por outros autores e acadêmicos brasileiros, é o que se conhece por discurso do fracasso (FORTES, 2017). O segundo problema é que, sendo professores de Inglês, buscar outros caminhos parece muito mais fácil, pois há cursos de idiomas privados por toda parte. Ainda é difícil, para muitos, pensar na possibilidade de uma prática diferente do ensino de língua inglesa (ou LI) – menos estruturalista, mais crítica e voltada à realidade dos alunos – na escola pública.

Através das práticas e experiências vivenciadas no Pibid, diversos preconceitos sobre o trabalho do professor e o funcionamento da escola pública são repensados pelos graduandos ainda durante a graduação e não somente ao final dela, de modo que os universitários participantes do programa se sintam mais preparados e entendam que a docência é uma carreira viável, embora complexa, e que a maneira como é exercida tem impactos valiosos na sociedade. Simultaneamente, escolas públicas participantes do projeto também passam a entender a presença da universidade não mais de forma vigilante e crítica do que nela acontece, mas com sua real intenção: uma legítima troca de saberes onde, em termos de experiência, a escola tem muito mais a oferecer aos graduandos do que o oposto. Desse modo, o distanciamento entre escola e universidade (AMBROSETTI et al., 2013) é, aos poucos, reduzido.

A experiência de vivenciar o universo escolar de forma tão próxima e ativa quanto o programa permite que se faça, e não só através de discussões na faculdade, proporciona um salto na evolução profissional e identitária dos futuros professores, uma vez que, como observa Pimenta (1999, p. 27) “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”.

A identidade do professor de língua inglesa (CUNHA; MOREIRA, 2008) e seu processo subjetificador (FORTES, 2017) – aqui entendidos, respectivamente, como a forma como nos encaixamos na sociedade e o processo pelo qual nos tornamos indivíduos singulares – são discussões geralmente vistas como de menor importância nas práticas da graduação, mas podem, assim, resignificar-se, ao passo que o próprio graduando compreende melhor quem ele é como pessoa e como professor por meio das interações mediadas pelo Pibid. Entende-se também que os professores de Inglês não precisam ou devem se ater a um ensino vazio de gramática, o famoso “verbo *to be*” que, desacompanhado de um contexto que tenha significado, pouca relevância tem para os alunos do ensino básico. Citando Fortes,

[S]e pensarmos no aprendizado de LI no mundo contemporâneo, e em seu potencial educacional e cultural, político e ideológico, vemos que o ensino de inglês na escola básica precisa passar por ressignificações do que pode realmente ser ‘relevante’ e/ou de interesse para quem o aprende. (FORTES, 2017, p. 92)

Entender isso também contribui para a formação dos professores de língua inglesa e para a melhoria do ensino de inglês da escola pública, na qual um dia poderão atuar.

Essa possibilidade de trabalhar assuntos realmente relevantes através da aula de Inglês ganha espaço por meio das teorias e práticas dos multiletramentos e do letramento crítico. A prática do letramento crítico em sala, como dito por Duboc e Ferraz (2011, p. 22), “consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças”. Já o conceito dos multiletramentos, para Moura e Rojo (2012, p. 13), aponta para dois tipos de multiplicidade presentes em nossas sociedades: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. O primeiro passo para que o ensino básico público acompanhe essas mudanças é que os cursos de licenciatura também o façam, e já o tem feito; e o exercício dessa prática através do Pibid de Letras-Inglês da Ufes tem se mostrado possível.

Tendo em vista esse contexto, desenvolvi entre os anos de 2019 e 2020, sob orientação da professora doutora Lívia Fortes – na época, uma das coordenadoras do Pibid Letras-Inglês da Ufes – uma pesquisa de Iniciação Científica de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1982), que buscou compreender e mostrar de que maneira o citado programa influi na formação dos futuros professores de LI. Os dados obtidos neste estudo, por meio de entrevistas junto a três bolsistas do programa dos anos de 2018-2019, foram analisados em diálogo com o material teórico que o fundamenta.

O presente artigo apresenta um relato da investigação descrita acima, discutindo, a partir das falas dos três pibidianos, o impacto do Pibid em seu processo formativo e na relação destes com a profissão de professor. Desse modo, também é possível compreender melhor a influência do programa no processo de subjetificação e constituição identitária do aluno da licenciatura de língua inglesa da Ufes, e quiçá, de outras instituições e núcleos que tenham sido contemplados com o programa em sub-projetos relacionados às áreas de Linguagens, Códigos e Línguas Estrangeiras.

No Pibid Letras-Inglês da Ufes, edital de 2018, as tarefas se dividiam entre idas semanais às escolas, produção de diários de campo, nos quais os pibidianos faziam reflexões sobre suas experiências no ambiente escolar, leituras e encontros quinzenais na universidade junto às coordenadoras do subprojeto de Língua Inglesa. Nesses encontros era possível discutir as vivências nas escolas, falar sobre os materiais lidos e fazer planejamentos que acompanhassem as propostas e demandas dos professores supervisores. A partir do subprojeto de Inglês, sempre houve a intenção de que as tarefas e projetos desenvolvidos pelos bolsistas nas escolas apresentassem uma perspectiva de fato significativa do ensino de Inglês, que trabalhassem o senso crítico, a consciência social, alinhando tais propósitos ao conteúdo previsto nos calendários escolares. Três escolas receberam os pibidianos de Letras-Inglês no ano de 2018, sendo estas localizadas em três grandes cidades do Espírito Santo: Vila Velha, Vitória e Serra. Os dados aqui analisados e discutidos foram gerados junto a bolsistas atuantes em escolas de dois desses três municípios, tendo tido supervisores diferentes em cada uma delas. A próxima seção descreve os procedimentos e instrumentos utilizados na geração dos dados que, mais adiante, serão debatidos.

Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo é de natureza qualitativa e interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1982), uma vez que seu foco incide na compreensão das diferentes maneiras como a participação no programa Pibid (edital 2018-2019) influenciou a formação de alguns dos licenciandos de Letras Inglês da Ufes. A pesquisa também se preocupou em discutir a presença dos multiletramentos nas práticas desses universitários nas salas de aula das escolas que frequentaram. Os dados coletados foram analisados e interpretados com base no referencial teórico selecionado.

A primeira etapa do estudo consistiu em uma revisão da literatura no que diz respeito aos principais temas nele abordados, seguido da elaboração de um questionário inicial de quatro perguntas, que eram: 1) Como o Pibid mudou sua compreensão acerca da docência de língua inglesa? Escreva um relato sobre como o Pibid fez isso.; 2) Como você se percebe hoje, após a experiência do Pibid, enquanto futuro professor licenciado em língua inglesa?; 3) Como você acredita que a Universidade pode aprender com as experiências do Pibid?, e 4) Qual a sua visão

da escola pública depois de ter passado pelo Pibid? As questões tinham como foco a experiência docente proporcionada pelo Pibid e seu impacto na relação licenciando x escola. Três voluntários, ex-bolsistas pibidianos, foram escolhidos ao acaso para responder essas perguntas, sendo duas delas (doravante referidas como pibidianas Y e Z) estagiárias em uma mesma escola, e o terceiro (doravante referido como pibidiano X) atuante em outra. As entrevistas foram realizadas de forma escrita, através de um arquivo das perguntas compartilhado individualmente com cada um dos entrevistados via Google Docs, e as respostas foram analisadas posteriormente, com base no material bibliográfico.

A partir dos dados obtidos nas primeiras entrevistas, mais duas perguntas foram elaboradas; dessa vez, com foco na presença dos multiletramentos durante a experiência no Pibid, um assunto que ainda não havia sido especificamente questionado na primeira geração de dados. As perguntas eram respectivamente: 1) Os multiletramentos estiveram presentes nas suas práticas como estagiário do Pibid? Se sim, dê o exemplo de um momento., e 2) De que forma a prática dos multiletramentos tornou a experiência em sala de aula – sua, dos alunos – diferente? Essas perguntas foram feitas em uma segunda etapa de entrevistas com os mesmos pibidianos.

É relevante deixar registrado que a segunda fase de entrevistas aconteceu após a declaração de quarentena devido à pandemia da COVID-19, o que impossibilitou a participação de uma das bolsistas inicialmente entrevistadas na segunda etapa de entrevistas devido a problemas pessoais relacionados a tal situação.

Os entrevistados: sujeitos com identidades

Dos três pibidianos entrevistados para a pesquisa, um deles, X, atuava no município de Vila Velha, enquanto Y e Z atuavam em Vitória, em uma mesma escola. Sendo todos eles ex-alunos de escolas públicas do Espírito Santo, todos possuíam em sua própria trajetória uma relação com o ensino público. Esse detalhe é de grande relevância quando falamos da subjetificação (FORTES, 2017) destes indivíduos, aqui entendida como o processo pelo qual nos tornamos indivíduos singulares, que atuam de forma única no mundo, e de seu processo de construção identitária enquanto licenciandos (CUNHA; MOREIRA, 2008; PIMENTA, 1999),

ainda que exista convergência e semelhança em algumas situações e experiências comuns a um certo grupo de sujeitos. Embora os três entrevistados possuíssem a experiência de estarem na escola pública enquanto estudantes, entende-se que essa não os tornava iguais, pois as experiências se traduzem de forma subjetiva de acordo com quem somos, e isso depende não só das escolas que frequentamos, mas de aspectos familiares, econômicos, etc. Em suma, depende de tudo o que acontece conosco e ao nosso redor. Compreendemos, então, que a identidade enquanto formas de nos inserirmos na sociedade, também está sujeita ao nosso contexto, aos discursos que fazem parte de nossa vida e que nos representam, e, portanto, à linguagem (GEE, 2001).

Essa identidade, que aqui é entendida precisamente como a forma como nos encaixamos em determinados papéis dentro da sociedade, pode se definir tanto por meio da identificação com determinados grupos e comportamentos, quanto por meio da des-identificação (FORTES, 2017), quando nos deparamos com algo ou alguém que está em contradição com quem somos e o que acreditamos enquanto sujeitos. Tanto a primeira quanto a segunda experiência, fazem com que nos posicionemos nos ambientes em que estamos inseridos. Identidade e subjetividade são, portanto, complementares, ainda que a primeira trate da forma como nos consideramos parte de algo, e a segunda, da forma como nos destacamos individualmente apesar disso (FORTES, 2017). Uma precisa da outra para existir.

Compreendemos, assim, que vivemos um constante processo de subjetificação e construção identitária, sendo parte de uma sociedade que se transforma diariamente e que é rica em discursos, letramentos e linguagens. Cunha e Moreira (2008, p. 6) observam que através das ações mediadas pela linguagem “resistências podem ocorrer e propiciar a criação de contradiscursos em que novas posições se definam”. O Pibid proporciona ao licenciando situações que o levam a refletir e se questionar a respeito da docência e dos assuntos intrinsecamente humanos que se atrelam a ela, como questões sociais, afetivas, etc. Por isso, ele acaba por também influenciar opiniões e crenças a respeito da educação pública para aqueles que participam do programa, ao mesmo tempo em que influencia a formação da identidade dos sujeitos professores e aprendizes de língua inglesa inseridos naquele contexto. Desse modo, novas identidades são formadas e reconstituídas dentro e fora do Pibid e da universidade.

Os relatos que apresentarei adiante mostram que os três entrevistados da pesquisa tiveram vivências muito diferentes durante o programa, e que a forma como estas foram

assimiladas por cada um deles também divergiu consideravelmente; o que faz sentido quando se leva em conta a breve discussão sobre identidade e subjetificação apresentada nos parágrafos anteriores.

O impacto do Pibid na relação licenciando x escola

Uma vez que a intenção do estudo foi compreender de que formas o Pibid influi na formação de futuros professores de língua inglesa, é necessário discutir alguns pontos no que toca o ensino dessa disciplina na escola pública. A disciplina de LI na escola regular carrega uma série de estigmas consigo. Não raramente se ouve comentários sobre a ineficácia desta na escola pública. Fortes (2017, p. 25) observa que essa crença “não vem apenas dos cursinhos de idiomas; é uma ideia que se espalha através de alunos da rede pública e dos próprios professores, baseados em uma série de argumentos”.

Tais argumentos derivam de diversos fatores que realmente dificultam um ensino e aprendizado mais significativo do idioma, como por exemplo, a baixa carga horária da disciplina dentro da escola, a aparente descontinuidade dos conteúdos (o que muitas vezes ocorre quando um novo professor assume a turma), a falta de familiaridade de alguns professores com o idioma, entre outros. Nas falas e mitos surgidos a partir desses problemas, nasce o que se conhece como discurso do fracasso (FORTES, 2017). Ou seja, a ideia de que aprender – e, conseqüentemente, ensinar – inglês dentro da escola pública é praticamente impossível. Esse discurso possui grande força em nossa sociedade, mas o Pibid, ao aproximar o licenciando da realidade da escola pública, permite a desconstrução – ou ao menos o questionamento – dele.

Partindo dessa percepção, a primeira etapa das entrevistas procurou entender se, e de que forma, o programa em questão influenciou a visão dos três entrevistados no que diz respeito à educação de língua inglesa, iniciando pela pergunta 1) Como o Pibid mudou sua compreensão acerca da docência de língua inglesa? Escreva um relato sobre como o Pibid fez isso. Passaremos, nas linhas que seguem, à apresentação e análise das narrativas dos participantes.

Dossiê: Pibid e RP na formação de professores de letras •

Eu passei a compreender que o cargo/função de professor da escola pública é muito diferente do que eu imaginava antes de passar pela experiência do Pibid. Ao ter contato diretamente com os alunos e constatar que eles estão, na maioria das vezes, motivados e dispostos a aprender, eu mudei a minha percepção sobre o ensino público. Eu sabia que eu não tinha a menor noção de como era dar aula, porque nunca tinha dado uma. Daí eu vi que para mim é difícil, acho que principalmente por causa da minha personalidade. Tem que lidar com gente o tempo inteiro nessa profissão, e eu não sou muito bom lidando com gente. (Pibidiano X)

É difícil falar que a minha compreensão mudou quando antes não tinha muito conhecimento sobre isso. Não sei se foi sorte, mas sempre tive ótimos professores de inglês. No Pibid percebi que o professor estava mais preocupado em passar o conteúdo e terminar o livro do que saber se os alunos estavam aprendendo ou entendendo o que ele dizia. O que mudou para mim nesse sentido, foi saber que nem todos os professores se preocupam com o que os alunos aprenderam e baseiam seus julgamentos em avaliações, onde muitas vezes os alunos não vão bem. [...] Apesar do percurso ter sido cheio de altos e baixos, foi bom para me mostrar que a docência exige muito mais do que apenas o conhecimento de algum assunto. (Pibidiana Y)

O primeiro ponto que nos chama atenção nesses dois relatos, é o choque entre expectativa x realidade que atinge os dois pibidianos. Como observado antes, ambos são ex-alunos do ensino público, e, ainda assim, seus reencontros com a escola a partir de um novo ponto de vista trouxeram surpresas, estranhamentos, novas percepções, e até mesmo constatações mais pessoais e identitárias, como no caso do pibidiano X que se deu conta de certa incompatibilidade entre a profissão de professor e sua personalidade, sua identidade e a subjetividade que a constitui. O ponto positivo é que, sendo o Pibid um programa que abrange turmas somente até o quarto período do curso de licenciatura, essas análises pessoais e profissionais podem acontecer ainda no início da graduação, dando ao licenciando a chance de repensar seus conceitos ou mesmo sua escolha de profissão, o que diminui a probabilidade de que este se torne um profissional despreparado ou frustrado no futuro. Para além da profissão, o Pibid faz o bolsista X se confrontar identitariamente, proporcionando-lhe um momento de reflexão sobre si a partir de reflexões e experiências concretas vividas pelo Pibid. A Pibidiana Y, por sua vez, nos leva a pensar em outro aspecto da formação de um professor de Inglês. Ao vivenciar a escola pública com todos os desafios que a instituição oferece, ela acabou por compreender que a docência de LI vai muito além de dominar o idioma em qualquer uma das quatro habilidades: escuta, fala, leitura e escrita. Diferente dos cursos livres, onde o tempo disponível e o domínio do idioma são, em geral, as primeiras exigências para se tornar um instrutor, ser um professor dentro da escola básica traz a necessidade de uma compreensão mais

crítica daquilo que se ensina e de sua própria identidade, que se forma também a partir das constantes reflexões e desafios da profissão.

A pergunta seguinte 2) Como você se percebe hoje, após a experiência do Pibid, enquanto futuro professor licenciado em língua Inglesa? buscou aprofundar a análise dos pibidianos sobre a profissão docente e como esta pode atuar em sua constituição identitária enquanto professor de língua inglesa, bem como em seu possível retorno para a sala de aula da escola pública, desta vez, assumindo uma nova identidade.

Como tive exemplos não tão bons, hoje eu só quero ser uma professora diferente do que eu percebi nas escolas que fui. Quero ser alguém que não impõe o que você acredita sobre os outros. [...]. Que tenta fazer com que os alunos se engajem com as aulas, e que acredita no potencial que eles têm. (Pibidiana Y)

Após a experiência do Pibid, percebi que infelizmente a docência não é algo que pretendo para a vida toda. Sou alguém que toma muito as dores dos outros e lembro exatamente de cada momento em que um aluno específico me contou os problemas da vida e foi algo que me afetou imensamente. Comecei então a analisar que isso seria algo que aconteceria todo dia no futuro, com 5 turmas com cerca de 30 alunos cada em apenas um turno, e todos eles teriam suas histórias tristes... Eu infelizmente não teria psicológico, pois como mecanismo de defesa, inconscientemente começaria a ser mais distante com os alunos para não sofrer tanto. Tem também o papel da escola, governo e comunidade que não aceitam muitas coisas que queremos poder ensinar. [...] Então hoje em dia, ser professor requer muita luta, força de vontade e paixão pelo que faz. [...]. Eu acabaria me tornando exatamente todos os professores que sempre critiquei e até hoje critico, e me tornaria uma pessoa angustiada na vida por isso. Então, para poupar tanto a mim quanto a meus possíveis futuros alunos de situações constrangedoras e experiências angustiantes, decidi que não pretendo seguir essa carreira para a vida toda. (Pibidiana Z)

É interessante observar como a visão da carreira docente parece estar intrinsecamente ligada ao aspecto afetivo, emocional, dos professores em pré-serviço. Afinal de contas, falamos de subjetividades. Nota-se que a pibidiana Y teve experiências que poderiam desmotivá-la durante o programa, mas pelo contrário, o uso da expressão “quero ser” em sua fala, denota como, ao invés disso, esses episódios apenas reforçaram seu desejo de ser uma boa professora, ou melhor, uma professora diferente daquilo que observou durante a experiência do Pibid. Já no caso da pibidiana Z, é justamente a decisão de não querer ser uma professora fria e distante da realidade de seus alunos que a faz optar por não ser professora “para sempre”, uma vez que ela percebe os duros caminhos a que essa escolha poderia levá-la, pessoal e profissionalmente. São dois relatos riquíssimos, que demonstram a mesma preocupação com a qualidade do ensino,

mas que se dão de formas diferentes em cada licencianda, contribuindo, de formas distintas, para o processo de subjetificação de cada uma. Sobre esse assunto, Fortes (2017) diz que

Biesta e Bingham (2010) também enfatizam que a subjetificação não deve ser entendida como processos de identificação uma vez que a primeira incita a “des-identificação” ou a emancipação por meio de suas formas particulares de “vir ao mundo – uma forma de ser que não se insere e que não faz parte de ordens já existentes”. (FORTES, 2017, p. 12).

Assim, percebemos que por meio dessa “des-identificação” com o "modelo" de docência encontrado e vivenciado pelo Pibid, ambas as Pibidianas, Y e Z, constroem suas próprias identidades, que ora se aproximam, ora se afastam do fazer docente em suas diversas manifestações, antes, durante e após a experiência do Pibid. Elas são igualmente capazes de se projetar e pensar no exercício da profissão, o que é muito importante para um aluno de licenciatura. Os autoquestionamentos surgidos a partir de conflitos nas escolas participantes contribuem para a formação de um profissional mais crítico e consciente de duas práticas. Como observa Pimenta (1999, p. 21) “Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”.

A segunda etapa da qual a autora fala na citação acima, exige do profissional docente e daquele que está em preparo para sê-lo, que exercite seu senso crítico diante das situações que lhe são apresentadas; que saiba filtrar, comparar e questionar o grande fluxo de informações que recebe a todo momento, inclusive dentro da escola. Quando a universidade possibilita a seus alunos de licenciatura um contato maior com o ensino básico, eles têm a chance de relacionar a realidade da educação ao que aprendem em seu curso, e podem levar esse debate para dentro das salas de aula da faculdade, o que enriquece suas formações e influencia seus processos de subjetificação e construção identitária profissional. A resposta da Pibidiana Y à terceira pergunta 3) Como você acredita que a Universidade pode aprender com as experiências do Pibid? é compatível com essa ideia.

Estando no processo de formação, nós como bolsistas deveríamos reportar em forma de relatórios a nossa vivência na escola. Dessa maneira as coordenadoras do programa tinham acesso a esses relatos e acredito que eram capazes de enxergar o que dizíamos de bom ou ruim sobre algumas experiências. Se a universidade conseguir olhar com outros olhos o que escrevemos nos relatos pode aprender quais formas deram certo ou

não. Não para julgar ou copiar, mas para entender que existe mais de uma forma de se ensinar e aprender. (Pibidiana Y)

Por fim, a última pergunta da primeira etapa da pesquisa foi 4) Qual a sua visão da escola pública depois de ter passado pelo Pibid?

Vejo a escola pública como um local repleto de pessoas interessadas em evoluir. (Pibidiano X)

A minha visão de escola não mudou quase nada. Sempre estudei em escola pública, então eu sei como uma escola pública funciona. Mas olhar para a escola estando de um lado que antes não estava, me fez repensar várias coisas. Para começar percebi que o professor da escola pública pode ser sim um fator desmotivante para o aprendizado dos alunos. [...] Eles estavam sempre usando um recurso repetitivo e desmotivante, fazendo com que os alunos ficassem cada vez mais e mais desinteressados na instituição escola, não vendo a importância dela nas suas vidas. Percebi também que às vezes o corpo pedagógico da escola não se dá bem. Uma das coisas que eu nunca tinha parado para pensar era sobre o que acontecia quando todos os professores se juntavam na sala deles e fechavam as portas durante o recreio. Bom, agora eu sei, e isso me ajudou a olhar de um outro ângulo para o que seriam os professores. Não sei se fui clara, então para esclarecer digo que a minha visão da escola pública hoje, graças ao Pibid, é de que a escola é um lugar onde existe muito mais do que os pais ou os alunos possam ver. A escola não é um lugar perfeito. Os professores não são perfeitos e a desmotivação dos alunos não é sempre causada por eles mesmos. (Pibidiana Y)

Há, nessas duas respostas, uma marca da diferença entre as experiências dos dois bolsistas, o que se evidencia ainda mais nas análises da segunda etapa de entrevistas. É importante observar que, embora a pibidiana X relate sua constatação de que o professor da escola pública pode ser desmotivador, minha percepção acerca deste assunto é que qualquer professor pode desmotivar seus alunos – atue ele na escola pública básica, na rede privada de ensino ou mesmo na universidade. O comportamento desmotivador pode estar, acima de tudo, associado ao modo como o professor em questão se relaciona com seu trabalho (e com as condições muitas vezes adversas inerentes a ele) e com os estudantes, e até mesmo com os aspectos pessoais do indivíduo, sendo, portanto, parte da subjetividade de cada docente. Mas nota-se que a experiência docente da pibidiana Y, mais do que fazê-la questionar a forma como via os professores, fez com que ela questionasse a forma como até então via os estudantes, a quem ela até mesmo responsabilizava, em alguns momentos, por eventuais fracassos escolares,

quando, na verdade, estes são fruto de um sistema muito mais complexo. Collares (1992) observa que existem tanto fatores extraescolares quanto intraescolares que culminam no que se entende como um fracasso. O primeiro caso envolve as condições sócio-históricas dos alunos da escola pública, que, quando precárias, trazem uma série de consequências para o desempenho destes. Já os fatores intraescolares dizem respeito ao currículo, ao trabalho desenvolvido pela gestão e professores, aos mecanismos de avaliação, etc. Citando Mello (1983), ela acrescenta que

Nesse sentido, essas condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político. (MELLO, 1983, apud COLLARES, 1992, p. 25).

Percebemos que as vivências do Pibid também permitem que os estagiários do programa compreendam melhor os aspectos sociais que permeiam o universo escolar e que possuem enorme peso no desempenho dessa instituição.

Multiletramentos no Pibid Letras-Inglês da Ufes

Para a última etapa de entrevistas foram elaboradas duas perguntas. Dessa vez, a intenção era debater as práticas de sala de aula dos pibidianos dentro da escola durante sua participação no programa, em momentos nos quais eram solicitados que planejassem e executassem atividades junto aos alunos. Aqui temos em vista a definição de multiletramentos trabalhada por Moura e Rojo (2012, p. 13), que nos dizem que esse conceito trata de dois tipos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações, e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Enquanto o primeiro “multi” fala da descentralização da cultura, de como esta não deve mais ser vista como única, mas sim plural, o segundo nos fala da multiplicidade de linguagens e textos em circulação, de maneira impressa, oral, visual, corporal ou mesmo digital. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio para o ensino de Língua Estrangeira (OCM-LE), um dos documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 2006), incentivam a inserção dos multiletramentos na rotina escola, como observam Duboc e Ferraz (2011, p. 128) ao dizer que “estamos inseridos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos, sendo necessário ampliar

as atividades de letramento da letra para os múltiplos letramentos”. Como as teorias de Letramentos têm sido amplamente debatidas na graduação de Letras-Inglês da Ufes há alguns anos, as duas perguntas finais foram elaboradas com a finalidade de levantar dados sobre sua presença nas salas de aula do Pibid.

Durante o Pibid 2018-2019, alguns dos bolsistas tiveram a oportunidade de trabalhar os multiletramentos em sala de aula, como por exemplo, analisando com os alunos vídeos produzidos por imigrantes refugiados, ou mesmo utilizando ferramentas digitais e as linguagens que fazem parte delas para realizar dinâmicas durante a aula. Partindo disso, a primeira pergunta da segunda etapa de entrevistas questionava: 1) Os multiletramentos estiveram presentes nas suas práticas como estagiário do PIBID? Se sim, dê o exemplo de um momento. Os excertos abaixo trazem algumas das respostas.

Sim, houve algumas aulas em que utilizamos alguns recursos diferenciados para a explicação do assunto que estávamos abordando, como por exemplo: jogos educativos envolvendo os alunos e professores, ou então receitas de pratos ou doces com ingredientes que normalmente não seriam aproveitados, com a intenção de ensinar sobre o reaproveitamento de alimentos. (Pibidiano X)

Bom, é até estranho parar para pensar que durante 18 meses não pude de fato ter apoio, por parte do professor, para propor atividades onde os multiletramentos estivessem presentes. Infelizmente posso dizer que eu sentia como se os alunos não tivessem voz ou lugar na sala de aula. Foi frustrante e decepcionante perceber que o mais importante para o professor era terminar o livro e passar o conteúdo. [...] Infelizmente eram apresentados contextos que não condiziam com a realidade dos alunos, e era frustrante observar que eles sabiam disso, mas que o professor parecia não enxergar o que eles diziam. (Pibidiana Y)

Fica evidente a disparidade entre o contexto encontrado em uma escola e na outra. Isso também nos leva a pensar nas subjetividades dos próprios professores-supervisores, e na forma como estes se relacionavam com a docência e com os pibidianos com quem conviviam. O fato de que alguns estagiários tiveram experiências agradáveis enquanto outros passaram por situações complicadas pode soar injusto a princípio, mas na verdade apenas aponta para as infinitas possibilidades de aprendizado real mediadas por um programa como o Pibid, uma vez que a carreira docente não é feita apenas de momentos fáceis. Ambrosetti et al. (2013) observam que

Entendemos que com um movimento no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teorização e alimentada pela experiência, surge também um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional. (AMBROSETTI et al, 2013, p.170).

A fala das autoras reafirma a ideia de que os confrontos que a experiência docente proporciona podem trazer ainda mais conhecimento aos professores, desde que acompanhados de uma atitude reflexiva, questionadora acerca dessas vivências. Ao oferecer aos bolsistas a possibilidade de analisar suas experiências por meio da produção de diários de campo, e dos encontros quinzenais, o Pibid Letras-Inglês da Ufes incentivou tal processo de construção de novos saberes e a análise crítica dos Pibidianos sobre suas ações como participantes do programa.

A última pergunta da segunda etapa de entrevistas visava saber se a prática dos multiletramentos tornara a experiência em sala de aula diferente para os pibidianos e alunos. Entende-se que perspectivas de ensino que valorizam a diversidade são de fato necessárias em nossa sociedade não apenas porque vivemos em um mundo globalizado, mas também porque, quando pensamos no Brasil, por exemplo, estamos falando de uma sociedade extremamente miscigenada e economicamente desigual. Buscar formas de ensinar que acolham a diversidade ao invés de afastá-la é uma maneira de lutar contra a exclusão de grupos marginalizados, mostrando-lhes que a escola também é o lugar deles. Também é uma maneira de mostrar aos educandos que existem diferentes formas de se aprender e de se expressar.

As respostas obtidas para a última questão 2) De que forma a prática dos multiletramentos tornou a experiência em sala de aula – sua, dos alunos – diferente?, apontam para duas direções/dois argumentos: a primeira delas é o quanto a prática dos multiletramentos pode tornar o ambiente escolar produtivo, como evidenciado pela fala do Pibidiano X. Ainda assim, nem todos os professores em serviço têm facilidade ou desejo de adaptar suas práticas, e por isso encontramos situações como a relatada pela Pibidiana Y em sua fala anterior. A segunda constatação, portanto, é a de que uma prática de ensino repetitiva e sem significado acaba por tornar a sala de aula um ambiente frustrante tanto para os alunos quanto para os próprios professores, além de ser estranha ao mundo "real", fora da escola. As falas apresentam as respostas dos pibidianos à última pergunta do questionário:

A prática de multiletramentos tornou o aprendizado diferente a partir do momento que os alunos passaram a não encarar a atividade como um "trabalho" a se fazer [...]. Pude perceber que há sim alguma flexibilidade nas salas de aula para que os professores possam implementar atividades mais descontraídas e que entretenham mais tanto os alunos quanto eles mesmos, tornando o aprendizado mais receptivo. (Pibidiano X)

Ela não tornou. Não tive liberdade para prática dos multiletramentos. Tiveram momentos sim onde elaborei, com outros estagiários, atividades com esse intuito de melhorar, aproximar o convívio e o tempo que passávamos na sala com os alunos, mas essas atividades nunca chegaram a ser feitas, uma vez que o professor não nos permitia fazer algo fora do modelo de aula dele. Isso me fez ver que tipo de profissional eu espero não me tornar. Sei que existe um vácuo entre a formação do professor e a minha, mas isso não impediria nenhuma das partes de entender e aprender um com o outro. O professor não é o único que sabe, o aluno não é o único que aprende. É um processo onde ambos aprendem e ensinam. Por não ter visto esse tipo de interação, eu tenho esperança de que enquanto estiver exercendo a profissão eu não me esqueça disso. (Pibidiana Y)

Apesar das dificuldades, podemos perceber que a pibidiana Y continua a demonstrar interesse em seu futuro como professora e pensa na atividade docente de forma crítica, levando em conta o que absorveu de sua experiência no programa. Zeichner (2010) discute a importância desse terceiro espaço de formação, que é compreendido como a prática docente dos licenciandos enquanto ainda estão aprendendo a teoria em seus cursos. De forma geral, essa prática acontece através de projetos e estágios. No caso da pesquisa apresentada neste artigo, ela aconteceu por meio do Pibid, e é possível ver por meio das respostas dos entrevistados que o programa, de fato, trouxe uma nova perspectiva da docência para cada um deles, influenciando até mesmo suas intenções profissionais.

Ao fim da pesquisa, constatou-se que cada um dos pibidianos entrevistados parecia ter escolhido, ainda que momentaneamente, caminhos diferentes. Enquanto Y planejava se tornar professora apesar das dificuldades, X descobriu não se ver exercendo essa função mesmo com sua experiência positiva no Pibid, e Z decidiu que não seguiria a carreira após se dar conta de que as condições da profissão a levariam a se tornar uma professora aquém de suas expectativas. Compreendemos, assim, que a experiência do Pibid é, como um todo, subjetificadora. As vivências proporcionadas pelo programa contribuem não apenas com a construção identitária dos pibidianos enquanto futuros professores, mas com seu próprio processo de subjetificação pela identificação ou pela des-identificação, especialmente no que os define como indivíduos únicos e plurais. A potência do programa é evidente diante da análise desses relatos.

Conclusões

A docência é uma carreira complexa. Ela é feita de uma série de perdas, ganhos e percalços que se apresentam para aqueles que a escolhem ainda durante os primeiros anos de formação. A escolha de permanecer nessa área profissional não é simples, embora às vezes seja uma necessidade imediata. Independente da razão que leva alguém a fazer um curso de licenciatura, o contato com o chão da escola ao longo da graduação é de suma importância, e tem enorme impacto na forma como a profissão de professor é vista e exercida.

Levando isso em conta, o Pibid se reafirma como possível e necessário mediador entre escola e universidade, teoria e prática. Oferecendo aos seus participantes a chance de conectarem os saberes produzidos nessas duas instituições, o programa tem potencial para contribuir com a graduação da licenciatura de Letras-Inglês, e também de incentivar trabalhos e pesquisas como esta, fomentando discussões sobre a própria formação de professores.

Sabemos que a docência é, em si, uma função transformadora pois exige do profissional que a exerce uma incrível capacidade de adaptação, além da disponibilidade de aprender com todos ao seu redor. Se entendemos que o trabalho dos professores é cansativo por diversos motivos, e muitas vezes estes não encontram tempo de qualidade para revisitarem aspectos e teorias importantes de sua formação, o Pibid surge como uma genuína forma de conectá-los de novo ao que aprenderam (ou não) na universidade, pois, assim como a realidade se altera a cada dia, os discursos que circulam na universidade e que formam professores de línguas também têm se alterado. A exemplo disso, vemos uma formação inicial na licenciatura em Letras-Inglês da Ufes cada vez menos estruturalista e mais crítica, pautada em teorias de Letramentos (Multiletramentos) e em visões de língua e linguagem mais fluidas e heterogêneas.

Em suma, conclui-se que o maior contato com a escola durante a formação, oferecido pelo Pibid, é de indiscutível relevância em termos de formação profissional, além de sua relevância nos processos de subjetificação e construção identitária dos futuros professores de Inglês. O programa se revelou, ao longo da pesquisa, como um potente terceiro espaço de formação, como proposto por Zeichner (2010), e as experiências e relatos que se produzem nele podem ser, sem dúvida, uma fonte de estudo para os cursos de licenciatura e aqueles que se

interessam pelo campo educacional, pois apresentam uma perspectiva simples, e ainda assim, cheia de complexidade, do dia-a-dia da escola; uma perspectiva de quem tem a rica possibilidade de ser, ao mesmo tempo, estudante e professor em pré-serviço.

Referências

- AMBROSETTI, N.B. et al. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education.** Boston: Allyn and Bacon, 1982. 328p.
- COLLARES, C.A. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.** Série Ideias, São Paulo, n. 6, p. 24-28, 1992.
- CUNHA, R; MOREIRA, A. **A discussão da Identidade na Formação Docente.** Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação v.3, n.5. 2008.
- DUBOC, A.P.; FERRAZ, D.M. **Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: currículos e perspectivas em expansão.** JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011.
- FORTES, L. **Ser ou não ser: questões sobre subjetividade e o ensino de Inglês na escola pública.** 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- GEE, J.P. **Reading as situated language: A sociocognitive perspective.** Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44, 714-725. 2001.
- PAIVA, V. L. M. O. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997.
- MOURA, E; ROJO, R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15 a 34, 1999.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa**, Vitória, 2006.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA INGLESA

Miliane Moreira Cardoso Vieira¹

Ana Maria Sousa Araújo²

RESUMO: O trabalho a seguir traz como tema de estudo o Programa Residência Pedagógica de Língua Inglesa. Objetivamos realizar uma análise autorreflexiva dos relatórios de residência, evidenciando as contribuições da escrita reflexiva desenvolvida durante o programa e das ações oriundas deste para a formação docente. É uma pesquisa documental de cunho qualitativo, cujo estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada. Como resultado, concluímos que a escrita reflexiva no contexto da Residência Pedagógica de Língua Inglesa tem grande relevância na formação docente. Em suma, a partir da autorreflexão pudemos ampliar a visão sobre a importância de ações voltadas para a formação de professores, bem como aprimorar as habilidades como futura professora de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Língua Inglesa. Autorreflexão.

ABSTRACT: The following work presents the English Language Pedagogical Residency Program as a subject of study. We aim to perform out a self-reflective analysis of the residency reports, highlighting the contributions of reflective writing developed during the program and the actions arising from it for teacher education. It is a qualitative documentary research, whose study is inserted in the field of Applied Linguistics. As a result, we conclude that reflective writing in the context of the English Language Pedagogical Residency has great relevance in teacher education. In short, from self-reflection I was able to broaden the view about the importance of actions aimed at teacher education, as well as improving the skills as a future English language teacher.

Key words: Pedagogical Residency. English Language. Self-reflection.

Introdução

O presente trabalho tem como tema de investigação o Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se de um programa implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o propósito de atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. O programa foi realizado mediante parceria com as redes públicas de educação básica e objetivou promover projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

¹Docente do curso de Pós-graduação do PROFLETRAS (UFNT). Orientadora do Programa de Residência Pedagógica 2018-2020 – UFT/Araguaína/TO. E-mail: milianevieira@mail.uft.edu.br

² Acadêmica do curso de Letras/Língua Inglesa, residente do Programa de Residência Pedagógica 2018-2020 – UFT/Araguaína. E-mail: anamariasouara18@mail.uft.edu.br

O interesse pelo tema surgiu após minha³ adesão ao programa, estímulo esse que aumentou durante as escritas dos relatórios como atividades finais do PRP. Desse modo, a partir da releitura dos meus relatórios, percebi a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para a autorreflexão, especificamente no contexto do PRP. Assim, nesta pesquisa, objetivamos realizar uma análise autorreflexiva dos relatórios de residência, evidenciando as contribuições da escrita reflexiva desenvolvida durante o programa e das ações oriundas deste para a formação docente.

O PRP, no âmbito da UFT, iniciou-se no dia 6 de agosto de 2018, sendo finalizado no dia 31 de janeiro de 2020. O programa foi dividido em 10 subprojetos com seus respectivos núcleos, os quais corresponderam aos cursos de licenciatura da UFT. Todavia, este trabalho foi desenvolvido a partir do núcleo de Língua Inglesa, e para se referir ao mesmo usaremos o termo Programa de Residência Pedagógica de Língua Inglesa (PRPLI). Para tal investigação, considerando minha posição enquanto futura professora/regente de Língua Inglesa (LI), é indispensável referenciar o que as orientações curriculares nacionais ressaltam sobre a relevância desse aprendizado.

Sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II destacam a aprendizagem de LI como essencial na formação integral do indivíduo. Os PCN salientam que a LI contribui para a construção da cidadania, do autodiscernimento e do aperfeiçoamento de consciência cultural da própria Língua.

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. (BRASIL, PCN, 2000, p. 37)

Assim, por meio do ensino e aprendizado da LI, o indivíduo passa a desenvolver valores pela sua própria cultura, e também desenvolve competências que lhe possibilitam a compreensão discursiva para a produção de sentidos no mundo social.

A aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um

3 O texto deste trabalho apresenta uma autorreflexão da residente/futura professora, por esta razão há o uso de 1ª pessoa do singular em várias partes do texto, no entanto, a pesquisa foi um processo em que ambas estiveram envolvidas.

modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. (BRASIL, PCN, 2000, p. 43)

Nessa perspectiva, a relação entre linguagem e sociedade revelada através da prática social em determinados contextos da LI permite que o indivíduo possa aprimorar seu conhecimento de mundo, como também lidar com questões sociais (trabalho, política, cidadania, saúde e educação). Portanto, em razão das necessidades sociais, intelectuais e profissionais, a LI desempenha um papel formativo relevante no sistema de educação e seu aprendizado não deve ser pensando como uma experiência frustrante, mas de que a Língua Estrangeira possa ser de fato aprendida na escola (BRASIL, PCN, 2000).

Nesse sentido, as ações voltadas para a Formação de Professores têm sido cada vez mais significativas, tendo em vista que ao nos prepararmos melhor como futuros professores da educação básica, poderemos melhorar a qualidade de ensino. Atualmente, a UFT está na segunda proposta do PRP, no entanto, a disciplina de Língua Inglesa não foi selecionada como disciplina essencial pela CAPES. Portanto, o desenvolvimento deste trabalho também pode estimular a elaboração de mais ações direcionadas à formação docente, especialmente à formação do professor de LI. Afinal, igual às outras licenciaturas, a LI também requer aperfeiçoamento na formação de seus profissionais.

Segundo Nóvoa (2002), a formação do professor se dá ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência ultrapassa o controle de técnicas e metodologias. De acordo com o autor, é inconcebível que para ser professor deva-se levar em consideração apenas o que se aprende na sala de aula da universidade. O licenciando precisa estar inserido em um ambiente palpável, para que então seja um sujeito capaz de agir e decidir com reflexão em situações reais da profissão docente. Posto isto, a formação prática e os cenários de aprendizagem profissional possibilitam a criação de espaços de reflexão, abrindo caminhos para o desenvolvimento integral do letramento acadêmico e da identidade docente do professor iniciante. Esses espaços de reflexão podem ser identificados durante o desenvolvimento da escrita acadêmica. Portanto, seguindo essa linha de pensamento, este estudo realizou uma análise autorreflexiva dos relatórios produzidos por mim ao longo do PRPLI.

Aspectos metodológicos e caracterização da pesquisa

Nesta pesquisa realizamos a análise de excertos dos relatos reflexivos produzidos durante o período de execução do PRPLI. O objeto de estudo trata-se dos três relatórios elaborados como atividade final de cada semestre do programa.

O PRPLI foi dividido em cinco etapas, das quais apenas duas interessaram para a nossa pesquisa, quais sejam: ambientação do residente na escola campo e imersão do residente na escola campo. Desta forma, o objeto de estudo também foi dividido em dois momentos, em que para investigar a primeira parte usamos as anotações do diário de campo do relatório I (escrito em LP), produzidos durante o período de observação; enquanto a segunda etapa foi investigada a partir dos diários de campo dos relatórios II e III (escritos em LI), produzidos durante o período de regência.

O trabalho é inserido na área de área da Linguística Aplicada (LA). Conforme descreve Kleiman, Vianna e Grande (2019), a LA apresenta uma definição ampla, pois é um campo que tem interesse por problemas da vida social, investigando questões nas quais a linguagem torna-se o ponto central, o que possibilita o desenvolvimento de tipos variados de pesquisa. Segundo Silva (2015), a LA investiga os problemas da sociedade e da vida humana envolvidos com o uso da linguagem, afirmando ainda que a disciplina atingiu o desenvolvimento necessário para orientar suas abordagens de modo mais amplo. Para o autor:

A linguística aplicada foca na relevância multidisciplinar dos seus resultados. O desenvolvimento de teorias e métodos no campo da linguística aplicada pode contribuir para o encaminhamento de problemas em outros campos e, sobretudo, no próprio campo aplicado. [...] a linguística aplicada reivindica para si um lugar próprio no terreno mais amplo dos estudos da mediação simbólica, rejeitando o lote reservado de “auxiliar da linguística”. (SILVA, 2015, p. 3)

Assim, o objeto de pesquisa, bem como as teorias contextualizadas para realizar essa investigação, remetem-nos ao campo de atuação da LA. Nessa perspectiva, os paradigmas teóricos da Linguística permitem que a própria natureza do objeto de estudo aponte para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, afinal a LA está em constante processo de (re)constituição das abordagens de seus objetos de pesquisa (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2019).

Entendemos, então, que os padrões teóricos da LA têm muito a agregar à nossa pesquisa. Outrossim, a LA é uma disciplina que trabalha com o conhecimento teórico, e sua aplicabilidade colabora com o desenvolvimento do conhecimento não somente dentro do seu campo de atuação, mas também em outras áreas de investigação (CAVALCANTI, 1986). Por se tratar de uma linha de investigação na qual a Linguística Aplicada se insere, a opção metodológica escolhida para a realização desta análise foi a abordagem qualitativa, uma vez que dentre os mais diversos métodos e técnicas de pesquisa, essa abordagem foi a que mais se adequou ao objeto de estudo deste trabalho.

A abordagem qualitativa procura obter dados descritivos sobre as pessoas, os lugares, as relações sociais, a interatividade entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, bem como busca compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos no estudo (GODOY, 1995). Além do mais, essa abordagem se mostra bastante promissora no âmbito científico e tem ganhado cada vez mais espaço nos últimos tempos (DEZIN; LINCOLIN, 2006).

Segundo Gunter (2006), a pesquisa qualitativa envolve a postura do pesquisador, as estratégias de coleta de dados, o estudo de caso, o papel do sujeito e da aplicabilidade e o uso dos resultados da pesquisa. Vejamos ainda o que diz outro autor sobre a abordagem qualitativa:

[A pesquisa] qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)

Portanto, por se tratar de um estudo qualitativo, cujo objeto de investigação consiste na análise de excertos de relatos reflexivos dos três relatórios produzidos durante o período de execução do PRPLI, é certo que a abordagem qualitativa tenha sido a mais indicada.

Quanto ao tipo de pesquisa, utilizamos a de natureza documental, visto que os relatórios serão o nosso objetivo de estudo. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13), “A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação”. Em suma, a pesquisa documental é aquela em que a análise dos dados já obtidos ainda não tiveram um tratamento teórico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa (GIL, 2002). A pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p.122) como:

[...] uma fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Portanto, a geração de dados provenientes de uma pesquisa documental exige uma leitura e análise atenta do pesquisador. Assim, para esta investigação, considerando que os relatórios de residência foram os documentos estudados, a pesquisa documental foi a mais indicada para o andamento e o aprimoramento deste trabalho. E a partir dos dados gerados

destes documentos, realizamos uma autorreflexão sobre o processo de formação acadêmica no contexto da Residência Pedagógica.

Autorreflexão no contexto da PRP

A autorreflexão é a capacidade de refletir sobre si mesmo, retomar o próprio pensamento, isto é, voltar-se para si colocando em questão o que já se conhece sobre si e sobre seus atos. No contexto acadêmico, a autorreflexão permite um olhar crítico-reflexivo para a realidade educacional, possibilitando novas formas de compreender, de aprender e de atuar com mais segurança e efetividade no ambiente pedagógico.

A reflexão sobre a ação é a análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre o processo de sua própria ação. Quando utiliza o conhecimento para analisar e avaliar, com reflexões sobre a reconstrução realizada posteriormente, a ação realizada busca compreender e reconstruir sua prática, componente essencial no processo de aprendizagem permanente da formação docente. (ALBUQUERQUE; GONÇALVES, 2019, p.15)

Desse modo, a reflexão é entendida como um processo intencional que permite uma análise crítica de si, de modo a contribuir para a experiência prática dos professores em formação inicial. Assim, o residente analisa o percurso percorrido e reflete sobre ele, gerenciando os próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos vivenciados em sala de aula.

Em vista disso, a escrita dos relatórios durante o PRPLI possibilita ao futuro professor refletir sobre suas ações durante a residência. Segundo Carabetta Jr (2010, p. 581) “a reflexão é vista como a capacidade de voltar para si mesmo”. Assim, o autor afirma que o processo da reflexão acontece quando o futuro professor retorna para si, ocorrendo uma autorreflexão, que irá auxiliar na construção de sua identidade profissional. Nas palavras do autor:

A reflexão sobre a ação pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação. (CARABETTA Jr, 2010, p. 582)

Assim sendo, a prática reflexiva oportuniza ao futuro professor os instrumentos capazes de agregar as vivências pessoais ao seu conhecimento profissional de forma acadêmica, facilitando assim a percepção da prática profissional. Por isso, uma vez que lidamos com a realidade das salas de aulas, e os desafios que acompanham todo o processo de ensino e aprendizagem, adquirimos um olhar mais reflexivo sobre o fenômeno da educação. Essa oportunidade de reflexão pode ser encontrada nas experiências registradas nos relatórios

produzidos durante a residência pedagógica. Por esse motivo, a análise dos relatos reflexivos dos relatórios I, II, III produzidos durante o período de execução do PRPLI são elementos essenciais para identificar o processo de autorreflexão.

Por isso, o edital Capes 06/2018 (BRASIL, 2018) traz como abordagens e ações obrigatórias “a elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente”. Assim, ao registrar as ações desenvolvidas durante a residência, tive a oportunidade de relacionar as experiências pessoais com as acadêmicas, tornando a escrita reflexiva um instrumento por onde pude avaliar meu crescimento e aprendizado.

Nessa perspectiva, a prática reflexiva foi fundamental para meu letramento acadêmico, visto que as expectativas e as experiências vivenciadas ao longo da residência pedagógica foram refletidas nos relatórios. Logo, através desta escrita pude refletir o entrelaçamento da teoria e da prática, e também contribuir com a construção da minha identidade docente.

Então, a autorreflexão no contexto educacional, permite o indivíduo avaliar a si próprio, bem como a relação professor-aluno, uma vez que é um processo contínuo e que deve fazer parte da rotina do ensino do professor, devido à variabilidade pela qual passam os alunos, bem como as constantes deliberações do currículo escolar e as diretrizes educacionais impostas à formação dos educandos (LOPES; MOURA, 2018). Dessa maneira, a escrita reflexiva assume um papel central na formação docente e proporciona o crescimento pessoal e profissional no meio acadêmico. Segundo os autores a autorreflexão:

[...] tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens sempre e em cada novo conhecimento. Poderá esse aluno qualificar as suas formas de pensar e definir as suas responsabilidades diante dos resultados obtidos, de forma a construir e reconstruir ideias sobre si mesmos e seu processo de aprendizagem. (LOPES; MOURA, 2018, p. 429)

Assim, o processo autorreflexivo estimula o hábito de se perceber um indivíduo que se autoavalia, e que se conscientiza sobre o que está fazendo e de que forma está fazendo, possibilitando-se localizar as dificuldades e ao mesmo tempo as potencialidades ao longo de seu progresso. Lopes e Moura (2018) afirmam ainda que a autorreflexão possibilita a melhoria na prática pedagógica, no sentido de que este movimento de reflexão se torna mais significativo, uma vez que não se trata apenas de quantidade, mas sim qualidade, isto é, a autorreflexão faz o indivíduo conhecer e mover.

Logo, a autorreflexão evidenciada nos relatórios produzidos por mim ao longo do PRP, promoveram uma autocompreensão sobre minha atuação, pois a partir deles consegui analisar minha própria trajetória e traçar objetivos de aprendizagens. Portanto, os

procedimentos metodológicos justificados anteriormente auxiliam nossa pesquisa e permitem um estudo mais analítico do material investigado, análise esta que trataremos a seguir.

Escrita autorreflexiva da residente na etapa de ambientação do PRPLI

Desde sua intitulada obra “Formação de professores e profissão docente”, Nóvoa (1992) afirma ser inconcebível separar os aspectos profissionais e pessoais do professor, uma vez que a integração entre eles é essencial para que ele possa atribuir algum sentido a sua formação, a partir de suas experiências pessoais. Dado esse pensamento, a análise autorreflexiva dos relatórios é essencial para esta pesquisa.

Ao longo do PRP foram produzidos três relatórios de residência, no entanto, a análise deste estudo foi dividida em apenas duas partes, as quais apresentam seus respectivos dados a serem investigados: 1) ambientação do residente na escola campo – escrita reflexiva referente ao período de observação (relatório I, em LP); e 2) imersão do residente na escola campo – escritas reflexivas referentes ao período de regência (relatórios II e III, em LI). O estudo dos relatórios consistiu em trazer excertos de cada um dos três documentos, e investigá-los de forma a identificar a autorreflexão na escrita desenvolvida durante o PRP, destacando as expectativas, as vivências, as experiências, os sentimentos, entre outros.

As atividades desenvolvidas durante a etapa de ambientação do residente na escola campo proporcionaram um tempo maior de ambientação (60 horas), quando comparado ao estágio obrigatório supervisionado da UFT (20 horas), o que conseqüentemente contribuiu para uma melhor compreensão dos processos e vivências na escola-campo. Os trechos do relatório destacados ao longo da ambientação variaram entre observações de aulas, planejamentos pedagógicos, participação nas atividades didático-pedagógicas, utilização de instrumentos, entre outros.

O PRP, embora tenha sido elaborado e organizado como um projeto piloto de experimentação (BRASIL, 2018), possibilitou vivências que nos aproximaram da realidade profissional com a qual lidaremos futuramente, além de ampliar nossos referenciais sobre a docência. Segundo Pannuti (2015), as experiências resultantes da residência pedagógica representam uma oportunidade para o residente aprender a integrar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente.

Nessa linha de pensamento, tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico, ao Regimento Escolar e a outros documentos pedagógicos da escola. A análise dos mesmos facilitou a

compreensão dos processos de funcionamento da escola e da sala de aula. Nas melhores oportunidades, também me familiarizei com os diferentes setores da escola, frequentando a secretaria, a orientação e monitoria, a supervisão, a direção e até mesmo a administração financeira, entre outros.

E finalmente observei o trabalho em sala de aula do professor preceptor, cuja atuação me trouxe as primeiras noções práticas da docência no contexto da licenciatura. Participei ainda, dos planejamentos das aulas assistidas e das demais atividades da escola-campo. Assim, durante o período de observação, tive que acompanhar diferentes salas de aula devido a limitada carga horária da disciplina de LI disponibilizada para as turmas das redes de ensino básico do estado do Tocantins. Observei o 6º e o 9º anos do ensino fundamental e a 1ª e a 2ª séries do ensino médio, como também presenciei alguns dias de planejamento pedagógico para completar a carga horária.

Desde o contato com as primeiras turmas soube que presenciaria diversos desafios. Então me compromisei em entender o processo educacional dos alunos como um todo, vivenciando e assimilando situações reais do cotidiano docente. Um dos primeiros desafios que presenciei, relato nos excertos abaixo:

No primeiro dia de residência a professora iniciou a aula com o verbo *there to be*. Ela escreveu no quadro o conceito da matéria iniciada e expôs exemplos com as respectivas traduções. A aula constituiu-se apenas de teoria, a professora escreveu sobre o conteúdo, mas não fez explicações, **pois o sinal tocou e não deu tempo de partir para prática**. (Excerto (1) – Relatório de residência I – 1º série do ensino médio)

Nos dias de quinta-feira havia somente uma aula de Língua inglesa para a turma observada, 1º série do ensino médio. Nos horários em que não havia aula de inglês eu costumava ir para a biblioteca fazer a leitura do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Jardim Paulista. Tal documento era razoavelmente grande, então exigia algumas horas de leitura. (Excerto (2) – Relatório de residência I – 1º série do ensino médio)

Nas duas passagens logo notei uma das maiores dificuldades da disciplina de LI no ensino médio: as turmas tinham apenas uma única aula da disciplina por semana. Devido a essa carga horária limitada, a professora regente não conseguia finalizar o conteúdo, o qual acabava ocupando as aulas seguintes. Ambos os trechos expressam certa quebra de expectativa a partir dessa minha primeira experiência com a realidade do professor de LI, pois vi que uma única aula da disciplina sequer é suficiente para apresentar um conteúdo.

A partir desses dois excertos pude notar um dos principais enfoques da residência pedagógica: as exigências cotidianas do ofício docente no contexto das redes públicas. É o que traz o item 2.1 do edital Brasil (2018):

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (BRASIL, 2018, p. 18)

Vemos aqui que o programa conseguiu proporcionar a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e de sala de aula. Essa carga horária curta é um dos maiores obstáculos no ensino-aprendizado de LI, e que muitas vezes ainda vem acompanhado por outras realidades, como a falta de professores da área e de recursos didáticos. No entanto, o enfrentamento dessas situações nos traz uma visão mais perspicaz acerca dos problemas característicos da profissão. Para Poladian (2014), a superação desses obstáculos proporciona ao licenciando o desenvolvimento de senso crítico e o aprimoramento das habilidades de um professor reflexivo.

Como mencionado anteriormente, no período de ambientação também procurei me adaptar ao ambiente escolar como um todo, frequentando a sala dos professores na maior parte dos intervalos das aulas. E nos dias de planejamento pedagógico também busquei observar a atuação dos professores, como relato nos excertos a seguir:

O acesso à sala dos professores era livre aos residentes [...]. Esse cenário me possibilitou presenciar os principais assuntos que os professores costumavam debater sobre as turmas onde lecionavam. Nesse dia eles relataram a falta de comprometimento dos alunos com as tarefas escolares devido aos projetos escolares externos que consumiam muito o tempo dos estudantes. (Excerto (3) – Relatório de residência I – Planejamento Escolar)

[...] **O diretor inicia a reunião falando sobre o plano de intervenção a ser aplicado ao longo do quarto bimestre.** A proposta interventora consiste em um monitoramento da aprendizagem e que a equipe pedagógica seja estimulada para que se alcance os resultados esperados até o final do último bimestre. **O plano de intervenção traz as seguintes ações: avaliações dos trabalhos da escola, análise das transferências de alunos, [...] observação dos livros, cadernos e trabalhos de todos os alunos e outras ações similares.** (Excerto (4) – Relatório de residência I – Planejamento Escolar)

Conforme exponho nos excertos 3 e 4, busco atuar conforme estabelece o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Tocantins (PIRP-UFT) (2018), ambientando-me com os diferentes setores da escola, participando de reuniões, seminários e demais atividades na escola-campo, de acordo com a oportunidade. Dessa forma, ao passo que eu frequentava o ambiente dos professores que ali atuavam, tal como participar do planejamento coletivo, as atividades foram se adequando às propostas do programa, que por sua vez, permitiu-me acompanhar de perto as ações pedagógicas inerentes ao fazer

docente.

Assim, o PRP me proporcionou um vínculo maior com a escola, uma vez que as atividades não foram limitadas simplesmente a observação de aulas. Durante esse período eu também procurava elaborar diagnósticos das turmas que observava e descrevia os aspectos mais significativos. É o que relato nos excertos a seguir:

A segunda série era uma turma razoavelmente pequena, composta com pouco mais de vinte alunos e mais participativa em relação ao primeiro ano. Nessa aula, **a professora corrigiu os exercícios que foram passados na aula anterior sobre o uso do pronome impessoal “It”. A professora pede que os alunos escrevam as respostas no quadro que depois são corrigidas por ela.** (Excerto (5) – Relatório de residência I – 2º série do ensino médio)

Na aula desse dia, a professora fez a correção de uma atividade avaliativa com pontuação máxima quatro. Ela pede para que os alunos leiam as perguntas e que em seguida deem suas respostas. **A maioria participa da correção e até vibram quando acertam a questão.** (Excerto (6) – Relatório de residência I – 9º ano ensino fundamental)

O período de observação, a princípio, denota um momento de focar nas estratégias de ensino do professor preceptor, provavelmente porque até então esse é o primeiro contato com a sala de aula, e na condição de residente, é normal buscar em outros professores uma representação de como agir nas aulas. A partir do excerto 6, no entanto, as observações das aulas acabam mudando de foco, pois passei a observar mais os alunos, em relação ao comportamento, as abordagens mais aceitas por eles, entre outros, haja visto que o *feedback* dos alunos é um excelente indicativo de que estratégias de ensino adotar.

Tal mudança de foco deve-se à medida que vamos entendendo qual abordagem de ensino adotar, uma vez que são estudadas na universidade, restando ao residente refletir sobre as mais adequadas a usar. Nesta perspectiva, relembro o que Pannuti (2014) afirma, em que é preciso que os alunos possam articular o que aprendem na universidade e o que vivenciam na prática, proporcionando assim, o desenvolvimento da capacidade de relacionar teoria e prática docente.

Dando continuidade à análise, vejo que a participação em eventos de Língua Inglesa, ocorridos na escola-campo, também atendeu à proposta metodológica do PRP referida em Brasil (2018), que diz:

3.1.2 São características essenciais da residência pedagógica:

c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes. (BRASIL, 2018, p.18)

Nessa perspectiva, busquei participar dos eventos da disciplina de LI de forma a compreender a necessidade de tais eventos, assim como observar de que maneira essas circunstâncias afetam e estimulam a aprendizagem da disciplina. No excerto a seguir, relato a participação no evento anual da escola-campo intitulado *shopping day*:

Uma das professoras preceptoras da residência pediu ajuda para a confecção das “Tags” que foram usadas no “shopping day”. Todas as frases usadas nas tags foram retiradas de imagens aleatórias da internet e no geral eram trechos de letras de músicas ou frases engraçadas e criativas. A intenção era de que os alunos pudessem usar as tags para interagir com os demais colegas em Língua Inglesa. (Excerto (7) – Relatório de residência I – 9º ano ensino fundamental)

Conforme podemos notar nessa última passagem, a residência pedagógica enfatiza esse primeiro momento na escola-campo como um período de observação participante (PALMAS, 2018). Desse modo, pude participar ativamente da execução de projetos e de eventos que já ocorriam na escola. Embora remeta à etapa seguinte, essa observação participante introduz o princípio da imersão. Portanto, a ampliação desse vínculo, de forma a participar de tais eventos como o *shopping day*, me permitiu um maior comprometimento com as atividades didático-pedagógicas da escola-campo, agregando ainda, neste contexto, mais que apenas valores pedagógicos, mas também sociais e culturais.

Como mencionado anteriormente, também observei os diferentes setores da escola. E seguindo a proposta do PRP em Brasil (2018), que recomenda ao residente compreender os processos e instrumentos pedagógicos da escola e da sala de aula, busquei conhecer de perto o trabalho da orientação pedagógica, como descrevo no excerto abaixo:

A professora preceptora pede à responsável pela Orientação Pedagógica que mostre como é feito o processo de orientação diante dos alunos indisciplinados. O trabalho dela é basicamente conscientizar e aplicar aos alunos as consequências de um mau comportamento os quais variam de uma simples advertência a uma transferência de escola. **Segundo ela, a maioria dos casos são reversíveis.** A orientação pedagógica também conta com um trabalho de visita na casa dos pais dos alunos e atualmente tem o apoio do setor financeiro da instituição para fazer doações às famílias mais carentes dos estudantes. (Excerto (8) – Relatório de residência I – Orientação Pedagógica)

Assim, entendi que a orientação pedagógica é um dos setores mais importantes da escola, porém tem menos visibilidade que os demais. Concluí, também, que os procedimentos realizados pela orientação são de suma importância para a comunidade. Além de desenvolver propostas de intervenção de maneira articulada com a equipe pedagógica para conhecer e lidar com o comportamento dos alunos, levando-os a refletir sobre atitudes inadequadas para o ambiente escolar, o setor também é responsável pela assistência às famílias carentes dos

estudantes, realizando trabalhos de doação e outras ações que diminuem os riscos de evasão escolar.

Observar o trabalho da orientação me permitiu um olhar mais aprofundado sobre a importância da comunidade escolar e os sujeitos ao seu redor. Assim, a orientação me auxiliou na ambientação também com a comunidade em torno da escola, no que se refere a conhecer os sujeitos que ali residem e de como as condições de vida deles influenciam no aprendizado e na frequência às aulas. Tal reflexão retoma o pensamento de Nóvoa (1992), em que o ponto de vista individual não deve ser o único elemento da formação dos licenciandos. Desta maneira, conhecer e acompanhar a orientação pedagógica de perto, desmistificou a ideia do professor da orientação como um mero aconselhador pedagógico.

Além de conhecer os diferentes setores da escola-campo, também tive contato com alguns dos instrumentos de trabalho usados pelos professores. No excerto a seguir, relato a experiência com o sistema de gerenciamento de notas apresentado pela professora preceptora.

Nesse dia a professora preceptora apresentou o sistema de lançamento de notas e de que forma é feita a anotação das atividades avaliativas e extracurriculares. No entanto, o sistema havia caído nesse dia, então o registro das notas foi feito manualmente em planilhas do Excel para depois serem transferidas para o programa de notas. As notas se dividiam em lista de exercícios, “visto” no caderno e avaliação. (Excerto (9) – Relatório de residência I – Diário de notas)

Conhecer e operar o sistema de gestão de notas escolar foi mais uma das atividades de observação participante no período de ambientação. Atividades como essas agregaram mais significado à formação docente, pois conhecer tais instrumentos me fez compreender as dificuldades e as principais demandas que os professores têm para poder realizar seu trabalho de forma eficiente.

O período de ambientação, embora mais curto que o de imersão, é essencial para o residente obter, a princípio, uma melhor compreensão do fenômeno e dos processos educativos, bem como começar a desenvolver a competência do fazer docente, atuação essa que é aperfeiçoada no período da regência, tema do nosso próximo tópico.

Imersão do residente na escola campo

A imersão do residente na escola campo constituiu a terceira etapa do PRPLI, sendo executada através da regência em sala de aula. Para estudar essa etapa fizemos a análise de trechos dos relatórios de residência II e III de forma a colaborar com a autorreflexão realizada nesta pesquisa.

Durante este período, lecionei em outras turmas, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Além da atuação em sala de aula, o período de imersão se constituiu em planejamento e realização de intervenções pedagógicas, articulando a teoria e a prática, de modo que tais ações ampliaram a noção de conhecimento pedagógico, de conteúdo curricular, entre outras ações inerentes ao fazer docente, conforme proposto pelo PIRP-UFT (2018).

Nesses meus relatórios exponho minha vivência durante a imersão em sala de aula, de forma a expandir as experiências anteriores, ou seja, desenvolvo reflexões que englobam todas as etapas da residência, articulando-as às especificidades do ensino. Para Giglio e Lugli (2013, p. 65) imersão é “[...] o vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistêmica e por um período limitado.” O programa trata a imersão como elemento essencial para assimilar a realidade escolar. Seguindo essa linha de pensamento, reflito a seguir:

A primeira coisa que pensei nessa residência foi que a maioria dos alunos não gosta da língua **inglesa e isso me causou muito medo**, pois deveria ensinar a todos, embora tivesse que enfrentar muitos desafios. [...] O segundo pensamento foi refletir sobre eu estar preparada para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, **se minha interação com os alunos permitiria que eles aprendessem, e se eu teria uma boa didática**. Confesso que **alguns desses questionamentos me assustaram**, então vi que era melhor deixar as respostas fluírem de acordo com o andamento da minha residência. (Excerto (10) – Relatório de residência II – Período de imersão)

Nessa primeira passagem relato minhas hesitações antes mesmo de iniciar a regência em sala de aula. Embora o período de observação auxilie muito a ingressar na próxima etapa, a regência contém suas especificidades e seus desafios, os quais até então apenas observava, mas que agora seriam enfrentados totalmente por mim.

Assim, notei que a regência me possibilitaria refletir e analisar minha própria prática enquanto residente. Em Palmas (2018), é um dos objetivos específicos da residência: desenvolver coletivamente projetos, práticas pedagógicas criativas e inovadoras para o enfrentamento dos desafios e alcance da finalidade da educação escolar, possibilitando ao residente um pensar global de modo a permitir que o mesmo faça reflexões críticas sobre a escola-campo, os seus sujeitos e os desafios de ensino. Com esse objetivo em mente, comecei a simplificar minhas primeiras hesitações e passei a refletir sobre o verdadeiro sentido de ensinar, em que relato:

Quando iniciei a residência **observei que as turmas tinham perfis distintos**, porém em todas **existe uma boa quantidade de alunos que se interessaram pelo assunto e mostraram realmente vontade de aprender**. Isso me deixou mais animada porque, **embora fosse um número pequeno de alunos interessados**, comecei a ter mais confiança e ser positiva em relação a minha residência. **Também encontrei alunos desmotivados ao extremo, independentemente da matéria ensinada**. Esses alunos foram os mais difíceis de lidar, então eu vi a necessidade de buscar formas diferentes de despertar o interesse nesses alunos, até hoje não consegui atingir esse objetivo de forma plena, mas percebo uma

boa diferença em relação ao início, eu acredito que é um "trabalho de formiga". (Excerto (11) – Relatório de residência II – Período de imersão)

No excerto 11, exponho uma de minhas primeiras ações, que foi tentar desenhar um perfil das turmas em que lecionava. Dessa forma, pude avaliar quais posturas adotar para melhorar a minha segurança em sala de aula e ao mesmo tempo promover a aprendizagem, mesmo para os alunos que não se interessavam pela LI. Tal estratégia remete a uma das primeiras atividades que aprendi durante a observação participante em que, segundo um dos objetivos elencados em Palmas (2018), o residente deve elaborar diagnósticos ao longo do PRP, realizando uma avaliação qualitativa sobre como fazer o ensino e a aprendizagem, registrando todos os apontamentos em cadernos de campo.

Assim, desde as minhas primeiras regências, busquei refletir sobre o que era ensinado na universidade, e de que modo eu poderia articular esse aprendizado ao contexto da escola-campo. Procurei, também, destacar os aspectos mais significativos durante meus registros, uma vez que tais anotações me despertavam um olhar mais reflexivo sobre o que eu poderia fazer de diferente para melhorar o desempenho dos meus alunos. É o que relato a seguir:

Quando comecei a planejar as aulas vi a necessidade de começar a observar o nível de habilidade comunicativa dos meus alunos, pois eu poderia planejar as aulas e ajudá-los em suas maiores dificuldades. Na escola Jardim Paulista, **eles parecem não se concentrar especificamente em uma habilidade única linguística, o que é interessante porque os professores têm mais liberdade para trabalhar as habilidades comunicativas menos desenvolvidas de seus alunos.** E acredito também que isso permite um fortalecimento da relação entre professor e aluno, uma vez que ele conhece as dificuldades de seus alunos, poderá desenvolver melhores estratégias para trabalhar com eles. (Excerto (12) – Relatório de residência II – Período de imersão)

De acordo com esse relato, referencio mais uma vez um dos objetivos específicos do projeto institucional da residência, cuja finalidade também é proporcionar ao residente o desenvolvimento das habilidades e competências para planejamento individual e coletivo na escola e na universidade (PALMAS, 2018). Assim, conforme observamos no excerto 12, o planejamento das aulas era flexível, pois o preceptor me dava liberdade de abordar outras habilidades comunicativas, além daquelas discutidas nos planejamentos coletivos.

Nos próximos excertos descrevo ainda sobre o trabalho com as habilidades comunicativas na disciplina de LI. Exponho essa questão com bastante clareza, porque a identifiquei como um dos maiores desafios enfrentados durante a imersão, período em que melhor desenvolvi minha capacidade de identificar problemas inerentes à prática educativa, como aponto nos excertos 13 e 14. Tal experiência também constitui uma das propostas relacionadas nos objetivos específicos do PRP em Palmas (2018).

Quanto às atividades de escuta, ainda apresentam pouca afinidade com essa habilidade comunicativa. Tenho tentado trabalhar essa habilidade junto com as demais. Assim, sempre que possível, **procuro fazer atividades que envolvam pelo menos duas das quatro competências linguísticas. Nesse caso, trabalhei a escuta junto com a leitura.** Acredito que estes sejam os mais difíceis para eles principalmente porque eram muito pouco desenvolvidos até então. (Excerto (13) – Relatório de residência II – Período de imersão)

Até o final da minha residência acredito que eles ainda irão melhorar muito suas habilidades comunicativas e farei o possível para que isso aconteça. Em todas as quatro turmas em que realizei minha residência, procurei despertar o entusiasmo em todos os meus alunos. **Havia aulas de que gostavam e outras de que não gostavam, mas todas me serviram de experiência.** (Excerto (14) – Relatório de residência II – Período de imersão)

Assim, me orientei pelos referenciais teórico-metodológicos sobre como trabalhar as habilidades comunicativas, os quais foram vistos em sala de aula na universidade. Busquei compreender as causas e consequências dos principais desafios que ia encontrando, além de escolher as melhores alternativas para solucioná-los (PALMAS, 2018), conforme menciono no excerto 13, em que para desenvolver tal conteúdo, procurei trabalhar duas habilidades comunicativas ao mesmo tempo, pois parecia ser mais eficiente.

Nos planejamentos das aulas também procurava destacar aspectos da BNCC segundo a sequência didática permitia, uma vez que a própria residência traz a vinculação à BNCC como uma das abordagens obrigatórias do programa, conforme as diretrizes do edital Brasil (2018).

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa [...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 01)

Portanto, as experiências relatadas no relatório II abrangem os primeiros momentos da imersão na escola campo. Ao longo desse período, procurei ajustar minha prática às propostas da residência pedagógica, desde as ações e as abordagens obrigatórias elencadas no edital Brasil (2018), quanto aos objetivos gerais e específicos propostos pelo PIRP- UFT.

Como foi esclarecido anteriormente, os documentos da análise constituem-se em três relatórios. Passemos então a analisar trechos do último relato reflexivo que também foi produzido a partir da imersão projetada pela residência. Durante esse período, ainda estive atuando em sala de aula e participando das demais atividades da escola-campo. Ao longo do registro das anotações procurei destacar aspectos diferentes dos que havia apontado no relatório anterior, como por exemplo, reflito adiante sobre a regência ter acontecido em parceria com outro residente.

Como a regência das aulas é uma ação que não poderia ser realizada por nós duas ao mesmo tempo, eu e minha companheira de residência nos revezávamos ensinando, quando não fosse a vez de uma, a outra estaria auxiliando nas atividades propostas pela colega. Como a regência das aulas é uma ação que não poderia ser realizada por nós duas ao mesmo tempo, eu e minha companheira de residência nos revezávamos ensinando, quando não fosse a vez de uma, a outra estaria auxiliando nas atividades propostas pela colega. **Este revezamento foi fundamental porque podíamos nos auxiliar e ao mesmo tempo ajudar os alunos nas atividades que eles apresentavam dificuldades, bem como tentar observar o que cada uma poderia mudar observando como a outra ensinava.** (Excerto (15) – Relatório de residência III – Período de imersão)

As regências sempre eram praticadas em dupla. Enquanto uma lecionava, a outra auxiliava os alunos que tinham mais dificuldade. Essa estratégia nos trazia mais segurança em sala de aula, pois na maioria das vezes a preceptora dava liberdade aos residentes, dando assistência apenas quando solicitada. Para Pannuti (2014), é essencial o estabelecimento de um espaço de formação de professores que possibilite a troca de experiências entre os futuros profissionais, e o PRPLI potencializou essa necessidade ao propor que as regências e as confecções de relatórios fossem feitas mediante parcerias.

Embora o fazer docente seja um ato individual, enquanto o professor se torna a figura de maior autoridade na sala de aula, a residência nos proporcionou momentos de valorização do planejamento e da atuação em coletivo. Portanto, ao atuar em parceria, pudemos nos espelhar no nosso colega, que assim como eu estava em formação, e cada um pôde aprender com o outro a exercer outras funções em sala de aula. Relato ainda brevemente sobre essa parceria no excerto a seguir:

Nos primeiros planos de aula, minha companheira de residência e eu procuramos acompanhar o conteúdo programático das aulas, buscando sempre **articulá-lo com o que aprendíamos na universidade. Um dos principais documentos estudados no curso foram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)**, que segue: “É, portanto, imprescindível conferir ao ensino escolar de língua estrangeira um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, proporcione ao aprendiz atingir um nível de competência linguística capaz de permitir lhe dar acesso a informações de diversos tipos, ao mesmo tempo que contribuem para a sua formação geral enquanto cidadão.” (BRASIL, 2000, p. 26) (Excerto (16) – Relatório de residência III – Período de imersão)

No excerto 16 também menciono sobre um dos documentos visto em sala de aula na universidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Como podemos observar, procurei em todos os momentos articular a teoria com a prática para facilitar minha atuação em aula, uma vez que a residência propõe um estreitamento entre os saberes discutidos nos cursos de licenciaturas com o contexto das práticas e das atividades das escolas-campo (BRASIL, 2018).

Além de buscar esse entrelaçamento entre teoria e prática, também tive que lidar com situações cotidianas da escola onde atuava. No excerto a seguir descrevo uma dessas situações e como isso afetava meus planejamentos.

No início do terceiro semestre, [...] ficávamos praticamente com duas turmas fixas, uma do Ensino Fundamental, sétimo ano, e uma do Ensino Médio, terceira série, mas antes do final desse semestre, **havia mudanças constantes no horários das disciplinas** que afetavam tanto nas trocas dos horários como também nas mudanças de classes. **E isso acontecia semanalmente.** (Excerto (17) – Relatório de residência III – Período de imersão)

[...] **Então todas as semanas tínhamos o trabalho de planejar uma aula e depois deixar de ministrar, porque as mudanças de aulas e horários eram constantes.** Quando questionava sobre o porquê dessas inúmeras mudanças, nossa preceptora explicava que isso era normal no ambiente escolar, pois muitas vezes a escola tinha que mudar os horários das turmas para cumprir o horário exigido por alguns professores, afinal alguns deles trabalhavam em outras escolas [...] (Excerto (18) – Relatório de residência III – Período de imersão)

Com a residência, pude adquirir aprendizagens significativas por meio da imersão na escola-campo. Conforme as passagens 17 e 18, relato sobre as dificuldades em seguir meus planejamentos de aulas devido às constantes trocas de horários e turmas onde lecionava. Tal situação me fez conhecer as particularidades da escola onde atuava, além de me estimular a vislumbrar alternativas de solução para esses problemas. Além do mais, as regências foram adquirindo mais eficiência no sentido de se prever e identificar situações-problemas no contexto escolar, possibilitando-me desenvolver formas de enfrentamento ou superação dos problemas.

Quanto às ações de intervenção, o PIRP-UFT (2018, p. 20) propôs a “Elaboração de planos de intervenção baseados na análise das demandas da escola [...], bem como dos conteúdos escolares e as metodologias inovadoras articuladas a BCCN”. Trago a seguir trechos sobre a atividade de intervenção pedagógica da qual participei no quarto bimestre da escola.

Durante o quarto bimestre também participamos de vários eventos escolares de língua inglesa, **incluindo nós e outros alunos de graduação. Auxiliamos na organização de um desses eventos: O English Music Festival.** O Festival de Música Inglesa foi uma iniciativa da nossa preceptora, contando com a parceria da escola e demais profissionais da instituição. Diversos alunos compareceram ao festival, para o qual inclusive constituiu-se uma banca julgadora para eleger as melhores atuações, além de atribuir prêmios. (Excerto (19) – Relato Relatório de residência III – Período de imersão)

Notamos que os alunos têm o hábito de comparecer aos eventos de inglês da escola, mesmo aqueles que demonstram não gostar da disciplina. Observamos, no entanto, que **essa participação não se deu apenas pelo fato da atribuição de notas, mas também porque os alunos apresentam menos resistência em aprender inglês quando estão em um contexto diferente do da sala de aula.** No caso do festival de música, por exemplo, os alunos participaram de forma mais

compromissada com as atividades cobradas no evento, bem como demonstraram interesse em expor seus trabalhos ou simplesmente apreciar a apresentação do colega. Nesse sentido vale ressaltar o que diz o PCN + Ensino Médio, no que se refere aos diferentes contextos de aprendizagem:

O desenvolvimento das competências discursiva, gramatical e sociolinguística só irá ocorrer de maneira adequada se todo o trabalho com língua estrangeira for feito de forma contextualizada, por meio de atividades diversificadas, intencionais e sistemáticas, que levem em conta o conhecimento trazido pelo aluno bem como seus interesses e dificuldades, especialmente em se tratando de classes grandes e heterogêneas. (BRASIL, 2000, p. 121) (Excerto (20) – Relatório de residência III – Período de imersão)

De acordo com o proposto pelo programa, participei da realização de projetos didáticos envolvendo a LI para o ensino de conteúdos e de atividades. Nos trechos anteriores, excertos 19 e 20, descrevo sobre a intervenção pedagógica que vivenciei durante a residência, que foi um dos eventos dos quais participei, desde a organização à checagem de desempenho dos alunos. A realização dessas atividades criativas e inovadoras promoveu um maior engajamento com as turmas onde lecionava, pois ao final de cada projeto eu refletia como essa socialização melhorava o desempenho dos alunos e a minha atuação em sala de aula. A partir dessa reflexão, procuro ponderar sobre os outros períodos, relatando:

Ao analisar todas as fases da residência, observação e regência, percebemos que os alunos criaram aceitação pela língua inglesa através dos diferentes recursos que utilizamos na hora do ensino. Em relação às habilidades comunicativas, também **notamos muitas vezes estranheza por parte dos alunos quando decidíamos abordar outras habilidades comunicativas nas quais eles não tinham o hábito de praticar.** (Excerto (21) – Relatório de residência III – Período de imersão)

Nesse momento, procuro refletir sobre o que as experiências que vivenciei no período de observação têm em comum com o que experimentei durante a regência. Finalmente, cheguei à conclusão de que o interesse dos alunos pela LI aumentava de acordo com os recursos didáticos que eu apresentava em sala de aula, seja um game, um equipamento audiovisual, uma dinâmica, enfim, qualquer instrumento que não se reduzisse apenas ao quadro ou somente a um livro. Nóvoa (2002) pondera que a formação do professor se dá ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência ultrapassa o controle de técnicas e metodologias. Portanto, estar inserida no ambiente escolar repleto de situações reais da profissão, permitiu-me desenvolver a capacidade de agir e decidir com reflexão.

Também nessa mesma passagem (excerto 21), reflito sobre as habilidades comunicativas que trabalhei durante toda a regência. Nos conteúdos programáticos de algumas turmas, a sequência didática da disciplina trabalhava apenas uma ou no máximo duas habilidades comunicativas.

Nas outras habilidades, principalmente conversação e leitura, tive mais dificuldade para trabalhar com os alunos, principalmente na turma do terceiro ano do Ensino Médio, pois nas aulas que eu ministrava os alunos eram mais resistentes para falar ou ler em voz alta. **Por isso procurei mecanismos que me ajudassem a incentivar os alunos a falar inglês, mesmo que respondessem pelo menos à chamada, pedindo-lhes que respondessem *Presente!*, *Estou aqui!* ou *Aqui!*, e sempre tentando elogiar quando usavam uma dessas frases dizendo *Muito bom!* ou *Ótimo!*.** Ou simplesmente tentava iniciar uma conversa com eles aleatoriamente usando frases que eles conheciam, perguntando *Como você está? Bem? Mal? Mais ou menos?* ou *O que você vai fazer no final de semana? Estudar, assistir a um filme ou dormir...* (Excerto (22) – Relatório de residência III – 3º série do ensino médio)

No excerto 22, trago ainda uma reflexão sobre o aprendizado das habilidades comunicativas. Na turma 33.01, que foi a classe em que mais estive lecionando, busquei me adequar às particularidades da turma, adotando uma postura mais espontânea por estar lidando com adolescentes com alto nível de retraimento quando da prática das habilidades de comunicação. Essa postura reflete o enfoque das teorias estudadas na universidade, pois procurei reforçar o ensino de LI como uma experiência proveitosa e não frustrante, em que a LI possa de fato ser aprendida nas escolas (BRASIL, 2000).

Durante a regência, em geral, desenvolvi ações e estratégias que me permitiram maior aproximação com os alunos, entendendo suas maiores dificuldades e quais desafios deveríamos enfrentar juntos. Assim, através dessa vivência, a imersão na escola-campo colaborou de forma ampla para minhas articulações entre teoria e prática, além de contribuir com a construção da minha identidade docente. Nóvoa (1992) afirma que é fundamental o professor refletir sobre suas experiências para que não seja apenas um depositário de informações, visto que estas por si só não amparam a experimentação. Por isso, compreendi a relevância da escrita reflexiva no contexto do PRPLI nesse meu processo de formação, especialmente porque pude desenvolver esta pesquisa.

Por fim, através da escrita dos três relatórios do PRPLI, refleti sobre a importância do trabalho docente e todos os seus desdobramentos. A residência pedagógica promoveu todo esse processo, visto que esse aprendizado ainda será necessário futuramente quando me deparar com as exigências cotidianas da docência nas redes de ensino. Portanto, ao vivenciar o programa, entendi a necessidade de tais ações voltadas para este contexto, e também consegui melhorar minha escrita acadêmica, conferindo a esta um caráter crítico-reflexivo. E finalmente pude desenvolver este trabalho autorreflexivo, o qual concluo a seguir.

Conclusão

A residência pedagógica foi uma experiência inédita para a UFT, e para mim enquanto professora em formação. Assim, por meio deste trabalho, pude destacar a importância da autorreflexão identificada nos relatórios de residência, evidenciando as contribuições da escrita reflexiva desenvolvida durante o PRP e a relevância das ações oriundas deste para a formação docente. Entendo que tais objetivos foram alcançados a partir da análise dos meus relatórios produzidos ao longo do programa. Destarte, a escrita autorreflexiva no contexto do PRPLI pode contribuir para a formação do futuro docente.

Quanto às etapas do programa discutidas nesta pesquisa, concluímos que as propostas, em geral, foram atendidas e efetivadas conforme estava ao meu alcance. Ambas as etapas proporcionaram experiências produtivas tanto aos residentes quanto aos preceptores. Embora o PRP tenha trazido como foco o residente, não pude deixar de notar que o professor preceptor também usufruiu de momentos de aprendizagem: o curso de formação de professores preceptores, a avaliação e a socialização da residência por meio de reuniões e seminários acadêmicos, as intervenções pedagógicas que trouxeram melhoria para a escola-campo.

A fase de ambientação de imediato aumentou as possibilidades de minha atuação como professora. Logo percebi que apenas observar aulas de outros professores não integraliza o processo de formação docente, como também deve-se adotar uma postura mais ativa, conforme a observação participante estabelecida pelo PRP. Essa ação foi mais desenvolvida quando passei a conhecer melhor todos os setores da escola. Em especial, destaquei a orientação pedagógica, por perceber a importância de seu papel para a comunidade escolar num todo.

Durante a escrita do primeiro relatório, refleti sobre as expectativas e as necessidades das redes de ensino. Embora esta tenha sido a segunda fase de execução do programa, a ambientação me despertou um olhar mais elaborado quando comparado ao que eu idealizava na universidade até então. E ao observar o trabalho do professor preceptor, pude presenciar a diferença entre a escolha de técnicas de ensino, didáticas e metodologias. Vi essa oportunidade como uma forma de materialização do que aprendi no âmbito da universidade, e que certamente influenciou na minha postura durante a regência. O preceptor, na qualidade de sujeito mediador entre residente e professor orientador, trouxe um nivelamento entre essas duas figuras integrantes do programa, promovendo uma conversação síncrona e desprovida de hierarquia. Por isso, a importância do preceptor no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à escrita durante esse período de ambientação, notei que a mesma possuía um caráter mais descritivo do que reflexivo, sendo aperfeiçoada progressivamente nos outros relatórios. Ao reler o relatório I, pude me autoavaliar sobre “o que” e “como” eu deveria registrar as minhas observações, o que me estimulou a escrever melhor nas etapas posteriores. Um elemento muito importante para essa evolução deve-se também à socialização desses registros com os demais residentes, preceptores e orientadores, pois tal conversação me incentivou a trazer mais reflexão do que apenas uma descrição das atividades.

A etapa de imersão, por sua vez, conferiu um maior tempo de vinculação com a escola-campo. Vivenciei os processos de gestão e ensino da escola de modo geral, cuja compreensão dos mesmos facilitou o início da minha atuação em sala de aula. Dessa maneira, as atividades de regências foram planejadas a partir do diagnóstico elaborado no processo de ambientação. Nesse contexto ainda, aprendi a tomar decisões coletivas, fruto dos encontros quinzenais entre docente orientador, preceptores e demais residentes, pois a troca de ideias durante esses momentos de socialização tornou minha atuação mais segura.

Sobre a orientação e o acompanhamento do professor durante a regência, reitero, mais uma vez, a importância do preceptor no processo de ensino-aprendizagem. Tal supervisão me instigou a ter um olhar mais apurado em relação à realidade sociocultural dos alunos, assim como seus níveis de aprendizado. E embora os preceptores constituíssem um nível de profissionalização, estabeleceu-se uma parceria, isto é, um nivelamento da equipe, o que permitiu a construção de aprendizagens que fizeram sentido para mim enquanto futura docente.

Quanto às escritas durante o período de regência, concluí que elas evoluíram bastante, quando comparadas aos primeiros registros. Percebo que os relatórios adquiriam um caráter mais crítico e reflexivo, especialmente quando tive de lidar com problemas cotidianos da escola-campo. As escritas, de um modo geral, revelam que durante minha atuação tentei identificar o que estava bom, e o que estava ao meu alcance para melhorar.

Entendi que a profissão professor(a) denota um trabalho de resiliência, e que dificuldades como falta de recursos didáticos, carga horária pequena, horários com mudanças constantes, enfim, fazem parte da realidade escolar. Entretanto, tais adversidades nos tornam mais pacientes e cientes de que para o fazer docente não existe uma “receita ideal”, mas sim a persecução de uma educação de qualidade que melhore a vida de nossos alunos a partir da comunidade escolar. Dessa forma, todas as atividades de imersão realizadas durante o

programa me estimularam a refletir sobre e avaliar minha prática -docente, a qual pude desenvolver tanto acadêmica quanto profissionalmente.

A partir das minhas escritas e com base na autorreflexão, concluímos que a participação no PRPLI foi significativa para minha formação, visto que ao longo dos relatórios pude avaliar a contribuição dessas ações para a autorreflexão. Por fim, entendi realmente a importância do programa no meu letramento acadêmico e no meu crescimento profissional, enquanto futura professora de LI. E que com este trabalho posso validar a necessidade do desenvolvimento de mais ações no contexto da formação de professores, porque através das experiências vivenciadas no programa, pude enfim desenvolver minha identidade profissional.

Referências

ALBUQUERQUE, Andréa Souza de; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n 10, p. 123-140, jan./abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso em 20 out. 2019.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em 25 out. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARABETTA Jr., Valter. Rever, Pensar e (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**. SP: 2010.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.7, p. 5-12, 1986.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. 2006. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/118314959/A-disciplina-e-a-pratica-da-pesquisa-qualitativa> >. Acesso em: 18 mai. 2020.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. **Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares**. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. (2013) Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173>>. Acesso em 07 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos.; VIANNA, Carolina Assis Dias; GRANDE, Paula Baracat de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019.

LOPES, Maria Dolores Ferreira; MOURA, Éliton Meireles de. A autoavaliação na construção de uma prática docente de qualidade. **Diversa Prática**, Uberlândia, v. 5, n.2, p.419-444, 2º semestre 2018.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PALMAS. **A Residência Pedagógica e formação docente na UFT**: projetos, metodologias e práticas pedagógicas que articula teoria e prática, ensino superior e educação básica no Estado do Tocantins. Palmas: UFT, 2018.

PANNUTI, Maísa Pereira. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. 2015. (Relatório de pesquisa).

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o programa de residência pedagógica da Unifesp**: uma aproximação entre universidade e escola. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/ESTUDO%20SOBRE%20O%20PROGRAMA%20DE%20RESID%C3%8ANCIA%20PEDAG%C3%93GICA%20DA%20UNIFESP%20UMA%20APROXIMA%C3%87%C3%83O%20ENTRE%20UNIVERSIDADE%20E%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I -Julho de 2009.

SILVA, Daniel do Nascimento e. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truismos correntes e quatro desafios. **Delta**, São Paulo, v.31, n.spe, p.349-376, 2015.

CURADORIA LITERÁRIA NO PIBID DE PORTUGUÊS DA UFRJ E COLÉGIO PEDRO II

Marcos Scheffel¹

Yandara Virginia Ribeiro Costa Moreira²

RESUMO:

A escolha de obras literárias para serem lidas na escola – ou curadoria literária – é uma tarefa que pressupõe um grande poder por parte dos professores e dos sistemas de ensino (BAJOUR 2012; ANDRUETTO 2017; COLOMER 2017). Não é um gesto neutro, pois escolhemos e descartamos, dizemos se tal obra fará parte do cânone escolar ou não. Em torno da escolha de uma obra, uma série de questões aparecem para os professores: interesses dos alunos, grau de maturidade dos leitores, temas e problemas a serem discutidos, gêneros importantes na tradição escolar, recomendações de documentos oficiais, currículos escolares, interesses do mercado editorial, entre outros. Em meio a tudo isto, deve-se ainda priorizar a qualidade literária e estética das obras para que os alunos tenham um contato significativo com a literatura e com a educação literária (BAJOUR 2012; ANDRUETTO 2017; COLOMER 2017). Acreditamos que a discussão de critérios para escolha de obras literárias (curadoria) é um importante saber a ser desenvolvido ao longo da formação inicial de futuros professores. Todas estas questões aqui postas foram amplamente discutidas ao longo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na parceria que se estabeleceu entre a UFRJ e o Colégio Pedro II. Apresentamos aqui algumas considerações a respeito do tema e alguns resultados obtidos.

Palavras-chave: Pibid de Língua Portuguesa; curadoria literária; educação literária.

ABSTRACT:

The choice of literary works to be read at school - or literary curation - is a task that presupposes great power on the part of teachers and educational systems (BAJOUR 2012; ANDRUETTO 2017; COLOMER 2017). It is not a neutral gesture, because we choose and discard, we say whether such work will be part of the school canon or not. Around the choice of a book a series of questions arise for teachers: students' interests, degree of maturity of the readers, themes and problems to be discussed, important genres in the school tradition, recommendations of official documents, school curricula, editorial market interests, among others. In the midst of all this, the literary and aesthetic quality of the works should also be prioritized so that students have a significant contact with literature and literary education (BAJOUR 2012; ANDRUETTO 2017; COLOMER 2017). We believe that the discussion of criteria for choosing literary works (curation) is an important knowledge to be developed during the academic life of future teachers. All of these issues raised here were widely discussed throughout PIBID in the partnership that was established between UFRJ and Colégio Pedro II. Here we present some considerations on the subject and some results obtained.

Keywords: Portuguese-speaking Pibid; literary curation; literary education.

¹ Professor de Didática de Português e Literatura da UFRJ. Professor do ProfLetras – UFRJ. Coordenador do Pibid de Português e Literatura entre 2018 e 2020. marcosscheffel@fe.ufrj.br

² Professora de Português do Colégio Pedro II – Engenho Novo. Supervisora do Pibid de Português e Literaturas entre 2018 e 2020. yandaramoreira@hotmail.com

Introdução

A tarefa de escolher livros de literatura a serem adotados na escola brasileira foi, durante muito tempo, ligada às ofertas do mercado editorial e à força da tradição. No primeiro caso, podemos nos lembrar das coleções *Vaga-Lume* ou *Para gostar de ler*, que sempre vinham acompanhadas de suas fichas de leitura a serem respondidas pelos alunos. Como ambas coleções tinham vários títulos, cabia ao professor escolher o livro (ou os livros) que achava mais adequados para aquela série. Quanto à força da tradição, ela parece se manifestar mais no ensino médio, quando o professor se vê na obrigação de colocar os alunos em contato com os “grandes autores”, as “grandes obras do cânone” nacional, com a história da literatura brasileira.

Os programas de leitura, tanto nacionais como estaduais, também têm cumprido um importante papel ao disponibilizar uma listagem de livros que foram lidos e avaliados com rigor por especialistas da área. O Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), que iniciou em 1997, foi o projeto mais duradouro de aquisição de obras no Brasil e conferiu a várias obras a categoria de “altamente recomendáveis”. Este selo de qualidade era cobiçado pelas editoras, independentemente das compras governamentais, pois esta classificação inseria a obra em um circuito de obras prestigiadas que serviam de referência aos interessados na leitura literária (professores, bibliotecários, secretarias de educação). O PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD–Literário, que trouxe mudanças importantes. Como no PNBE, há todo um processo de análise de cada obra por dois avaliadores (avaliação cega) e mais o trabalho de um supervisor para dirimir qualquer inconsistência destas avaliações. Os livros são apenas classificados como aptos a fazerem parte da lista de aquisição de obras e não recebem mais o selo de “altamente recomendáveis”. Os avaliadores desclassificam as obras inapropriadas baseados em critérios como: não serem obras literárias (didatismo); vincularem estereótipos / preconceitos; apresentarem erros crassos de português – critérios que já eram usados no PNBE. Mas a grande mudança trazida pelo PNLD-Literário em relação ao PNBE está no papel do professor da educação básica no processo, pois agora cabe a ele a escolha, dentre as obras selecionadas, daquelas que serão enviadas para a escola. Parte-se do pressuposto de que é o professor quem pode melhor definir: o perfil dos jovens leitores, temas de interesse desses jovens, projetos que podem ser desenvolvidos, gêneros a serem trabalhados etc.

Também acreditamos que a escolha de obras literárias a serem adotadas em sala de aula deva ser sempre algo pensado pelo professor que, para isso, deve dispor de critérios de escolha

que levem em consideração inúmeros aspectos, incluindo neles, sua experiência, suas motivações pessoais, mas principalmente a qualidade literária das obras e os efeitos que podem causar nos jovens leitores. O presente artigo procura, portanto: **1)** promover uma discussão em torno da importância da escolha de obras e dos critérios de escolha (OLIVEIRA 2005; BAJOUR 2012; ANDRUETTO 2017; COLOMER 2017); **2)** ver como a escolha de obras é um saber necessário aos futuros professor de português e literatura, que atuarão na Educação Básica; **3)** trazer alguns resultados das discussões promovidas com os participantes do projeto por meio do Programa de Iniciação à Docência – PIBID de Português e Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – no *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II, no período de 2018 a 2019, a respeito da escolha de obras (curadoria).³

A escolha de obras: um gesto de poder

Em *Ouvir nas entrelinhas – o valor da escuta nas práticas de leitura*, Cecília Bajour (2012, p.27) afirma que:

A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é antessala da escuta.

Para Bajour, a ideia de textos vigorosos que provoquem situações de fala e escuta sobre a literatura é o caminho para a formação de leitores. Ao narrar suas atividades na pós-graduação em Literatura Infantojuvenil na cidade de Buenos Aires, em um curso de especialização gratuito, oferecido para docentes de todos os níveis de ensino, Bajour mostra o caráter processual da escolha de obras: a necessidade do professor construir um repertório, aprender com as leituras realizadas em sala, não ter preconceitos em relação aos leitores (achar que eles não serão capazes de gostar de obras mais sofisticadas por serem pobres, por exemplo).

Este pressuposto de trazer obras que suscitem “a conversa literária” é baseado na obra *Tell me – children, reading and talk*, de Aidan Chambers (2011). Ao falar da escolha de obras, o autor inglês afirma que a seleção de obras, realizada por professores, para serem lidas em voz alta – deve-se destacar que o método do autor é direcionado a crianças das séries iniciais – é

³ O Colégio Pedro II oferece todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular, Técnico Integrado e Proeja. Há nove *campi* do CPEI no Estado do Rio de Janeiro. Este artigo aborda uma experiência realizada no *campus* Engenho Novo II, localizado na zona norte da capital.

baseada em obras que lhes são familiares e também em novas descobertas. Chambers lança, ainda, perguntas norteadoras para ajudar na escolha das obras: por que a criança precisa ler esta obra? Como esta obra vai auxiliar na leitura de outras obras no futuro? Para Chambers, a resposta não é fácil e depende de circunstâncias locais e históricas, e de particularidades das crianças. Conforme explica,

[t]odo professor deve encontrar as respostas certas para a sua situação. Isso não deve ser feito sozinho, mas em cooperação com colegas da escola e localmente. Aqui, mais uma vez, falar é a chave: enquanto negociamos as respostas para perguntas muito difíceis desse tipo, estaremos protegendo os interesses de nossos alunos da melhor forma que podemos. (CHAMBERS 2011, p.155-156. Tradução nossa).⁴

Além de falar desta escolha feita dentro de um grupo maior que partilha da experiência de formação de leitores, Chambers pensa em uma questão que é nuclear para Teresa Colomer (2007): o progresso do leitor. Ou seja: a escolha de uma obra deve levar em consideração conhecimentos que os leitores já têm (que lhes permite ler a obra indicada), mas também a construção de saberes que serão necessários para outras leituras que virão. O professor necessita um olhar no tempo presente – escolhendo obras que suscitem discussões relevantes, descobertas estéticas – e um olhar mais à frente, projetando competências que serão necessárias. Colomer propõe algumas aprendizagens que devem ocorrer na etapa infantil: a aquisição de sistemas de símbolos, o desenvolvimento da consciência narrativa, a ampliação da experiência, a incursão na experiência estética etc. Para Colomer, é necessário que o professor saiba “onde estão” os alunos em termos de leitura para que as obras propostas não representem “um grande salto”, que pode gerar um sentimento de desalento “entre sua capacidade de fruição” [do aluno] e “a cultura proposta pela escola”.

Em outra direção, María Teresa Andruetto (2017), no ensaio intitulado “Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura”, destaca o papel dos textos que oferecem certa resistência ao leitor (os textos *desafiadores*, nas palavras de Bajour), pois “[c]onverter-se em leitor leva seu tempo e é uma tarefa de alta intensidade; trata-se de dar saltos sobre si mesmo até uma consciência maior, de maior complexidade [...]” (ANDRUTETTO 2017, p.94). A autora alerta para os riscos de se escolher obras simplificadoras e reforça o papel da escola de “igualador social dos recursos culturais” (2017).

⁴ Every teacher has to find answers that are right for her situation. This should not be alone but in co-operation with colleagues at school and locally. Here again talk is the key: so long as we negotiate together the answers to very difficult questions of this kind, we are protecting the interests of our children in the best way we can. (CHAMBERS, 2011, p. 155-156).

Parece-nos que todos os autores aqui citados concordam neste ponto: escolher é um gesto de poder do professor e dos sistemas educacionais e, como todo gesto de poder, deve ser exercido com responsabilidade. Não é simplesmente escolher uma obra para ocupar o tempo escolar, para dar uma nota aos alunos ou para seguir uma tradição escolar. Trata-se de escolher obras com qualidade estética (o mercado infantil e juvenil brasileiro está repleto delas), que contribuam para a formação da identidade leitora dos alunos e que tragam possibilidades de fala e de escrita significativas para a sala de aula.

O professor curador

Escolher materiais para serem levados para sala de aula é uma tarefa realizada por professores de todas as disciplinas e em qualquer nível de ensino. Mesmo quando o professor tem um material apostilado, como acontece, muitas vezes, na rede privada e em redes municipais de educação (como é o caso da cidade do Rio de Janeiro), é impossível pensar que o professor, de alguma forma, não selecione atividades que serão ou não realizadas por seus alunos. No caso dos livros didáticos de Língua Portuguesa, por exemplo, é evidente a impossibilidade de utilizar todos os materiais que são sugeridos nesses livros, o que obriga o professor a fazer escolhas. Recentemente, a escolha de materiais por professores passou a ser denominada de *curadoria*, termo muito associado às artes plásticas e também ao universo digital para se referir à seleção, montagem e apresentação de obras⁵.

Sendo uma atividade realizada de modo sistemático pelos professores, revestida de grande poder (escolher determinados textos e autores significa abdicar de outros textos e autores), a curadoria de materiais deveria ser algo mais praticado nas licenciaturas de Letras. Apesar de no campo literário a seleção de obras ser algo revestido de poder – o papel do organizador de uma antologia, geralmente um crítico / um especialista, valoriza a seleção realizada – os processos de escolha ou de curadoria pouco aparecem nas práticas dos cursos de formação de professores. Antologias de grandes editoras de poemas, de contos, de crônicas circulam nas salas de aula da graduação, mas o processo de elaboração destes materiais não é discutido. Também é comum que os professores da graduação montem polígrafos com textos de literatura ou de crítica, mas que não haja uma explicitação dos critérios que nortearam as escolhas realizadas para elaboração daqueles materiais.

⁵ Como assinala Bhaskar (2020), o termo *curadoria* se espalhou para vários setores de nossa vida, não sendo mais exclusivo do campo das artes plásticas.

Aqui já poderíamos pensar em uma primeira forma de se refletir sobre a curadoria: ouvir organizadores de obras falarem sobre seus critérios de seleção, de organização de materiais, de preferência por um autor em detrimento de um outro, de exclusão de determinado texto daquela antologia. Muitas vezes, os textos introdutórios destes livros explicitam esses critérios. É, portanto, no contato com e na análise crítica dos materiais que se pode construir caminhos para promover escolhas próprias.

Uma segunda forma de se refletir sobre a curadoria seria por meio de uma prática curadora por parte dos licenciandos. Esta forma esbarra no caráter pouco aplicado das disciplinas de literatura e teoria da literatura ofertadas nas licenciaturas em Letras, que não se conectam com questões ligadas à formação de leitores na educação básica, constituindo-se em disciplinas de construção de repertório (algo que é importante para a curadoria) e de reflexão crítica (que também é fundamental na curadoria), mas que não avançam no que se refere a discutir como este repertório e como estas teorias se conectam com o ensino na educação básica. Cabe pensar em mecanismos para que estes processos de escolha façam parte das metodologias de ensino das licenciaturas em Letras. Enquanto isto não acontece, discutiremos, na seguinte seção, atividades ligadas à curadoria, desenvolvidas por meio do PIBID de Língua Portuguesa da UFRJ no *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II.

Projeto Curadores

O *Projeto Curadores* nasceu quando nossos encontros, entre professora de Educação Básica, supervisora do estágio supervisionado, e estudantes de Letras da UFRJ, evidenciaram dois possíveis caminhos para seguir no PIBID: aproximar os graduandos da leitura literária praticada nos anos finais do Ensino Fundamental do *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II, localizado no subúrbio do Rio de Janeiro; e permitir que os estagiários se tornassem efetivamente atuantes nessa comunidade escolar.

Queremos dizer que, por um lado, foi preciso vencer as barreiras que afastavam os pibidianos das crianças e pré-adolescentes do Ensino Fundamental II (EFII), considerado um segmento desprestigiado pelos alunos da graduação. Grande parte dos estagiários demonstrava preferência pelo Ensino Médio (EM), queria estar em salas de aula de EM e conviver com estudantes mais próximos em idade, universo compartilhado e referências. Os pibidianos pareciam acreditar que o EM comportaria supostamente o melhor currículo ou, pelo menos, a Literatura que lhes era reconhecível, a adulta. Não seria tão arriscado dizer que, nas memórias

escolares autobiográficas desses estagiários, a própria prática sistematizada de leitura literária estaria associada ao EM e aos estudos preparatórios para ingresso na Universidade. Os licenciandos poderiam, ainda, estar atrelados àquele equívoco de que a Literatura começa no EM (por ser o momento em que se estudam as escolas literárias, a historiografia literária).

Parte dessas barreiras foi atravessada por força da contingência: a disponibilidade desses estagiários permitiu que fossem supervisionados justamente pela professora que trabalhava exclusiva (e efusivamente!) com EFII. Inicialmente atraídos pela agenda e retraídos pelas crianças, alguns deles deram uma chance à novidade de estar no EFII.

Por outro lado, retomando um de nossos caminhos já mencionados acima, também foi necessário envolvê-los genuinamente nas atividades do estágio, para que não vinculassem o PIBID à exclusiva observação de aulas⁶. Muito embora observar as aulas da professora supervisora – de maneira orientada, avaliando as estratégias de ensino aprendizagem usadas – tenha feito parte dessas atividades, nosso desejo era retirá-los de uma posição tão somente de observadores e vê-los em ação, refletindo de forma mais atenta sobre a formação de leitores literários.

Nesse sentido, o *Projeto Curadores* foi providencial. Nosso propósito final era a organização de uma coletânea de contos de terror destinada a alunos de EFII, em especial para as turmas de sétimo ano, cujo currículo acolhe e estimula essa literatura de gênero, assim chamada por apresentar, tal como as categorias *policia* e *ficção científica*, características relativamente estáveis que permitem reuni-la em um gênero.

O *Projeto* foi assim batizado por força da acepção comum de *curadoria*, que alude à ideia de seleção, de escolha. Foi Roberto Corrêa dos Santos (2013), no entanto, quem nos sensibilizou para outro sentido desse mesmo termo, mais próximo da ideia de cuidar. Na obra *As palavras*, Roberto Corrêa dos Santos seleciona “frases-enunciados-pensares-aparições” de diversos livros de Clarice Lispector, cuja escritura é marcada por um processo muito próprio de fazer emergir, em seus enredos, frases reveladoras de pensamentos. E, em notas de trabalho, Santos (2013) concebe o *realizar curadoria* ou *curar textos* como “deixar o tempo, ir olhando, afastar-se, retomar, prosseguir em fúria, rir muito, estremecer, borrar as folhas com grafite, surpreender-se, hesitar um pouco” (SANTOS, 2013, p. 304). Foram atos de leitura como esses que tentamos perseguir ao longo do *Projeto* aqui relatado.

⁶ Denominamos “supervisor” o professor de Educação Básica que supervisionou os estagiários pibidianos na escola; e “coordenador” o professor de Ensino Superior que conduziu o subprojeto.

Mais do que conhecer (de nome, como dizem...) autoras e autores que pudessem ser acessados pelo público juvenil, era preciso que os pibidianos os lessem: grifando, hesitando, rindo, surpreendendo-se, curando, tal como sugere Santos.

“Escolher já significa estar lendo”

“Um grande número de problemas daqueles que pensam sobre literatura infantil se acumula à espera de ser interpelado por uma escolha. Escolher já significa estar lendo”, explica Bajour (2012, p.109). Cecilia Bajour nos ajudou a compreender que, embora tenhamos elaborado um plano de trabalho tradicional, prevendo um primeiro momento concentrado na leitura de contos de terror, seguido de análise e seleção para nossa coletânea, no decorrer da curadoria essas etapas acabaram acontecendo de forma não sequenciada. Escolher e ler, afinal, além de gestos não neutros, não se sequenciam reservados em conjuntos puros. Leituras-escolhas ou escolhas-leituras foram feitas, refeitas mais ao sabor da proliferação de ideias, decorrentes dos encontros e conversas que realizávamos, do que do rigor de uma metodologia de progressão linear. Fomos afetados por motivos diversos, em temporalidades diversas: projetos gráficos e elementos paratextuais atraentes motivavam o avanço de algumas leituras; um prefácio de um organizador de antologia nos sinalizava um critério de seleção; a discussão de um texto teórico modificava critérios e nos fazia excluir contos aparentemente já escolhidos; parágrafos introdutórios estimulantes, fator a ser levado em conta sobretudo para o leitor jovem, determinavam a manutenção do conto na coletânea; o relato de leitura empolgado feito por um dos estagiários abria espaço para uma leitura coletiva compartilhada.

Diferentemente de um organizador contratado por uma editora para compilar contos, a nossa experiência foi profundamente coletiva, envolveu uma comunidade de leitores bastante heterogênea, que incluía estagiários, pouco familiarizados com o gênero terror, e os próprios alunos de EFII, em sua maioria arrebatados pelo universo de medo e suspense que submetemos ao seu crivo.

Isso se manifestou de modo mais concreto quando realizamos uma votação nas turmas de sétimo ano, após conhecerem brevemente a proposta do *Projeto Curadores*. O *Projeto* lhes foi apresentado pelos próprios pibidianos, em uma aula realizada na biblioteca, que incluiu o convívio dos alunos com o acervo de coletâneas do *Projeto* (a maloteca) e o uso de slides sobre coletâneas de terror. No final dessa aula, que também foi a culminância de uma extensa sequência didática com os contos da obra *Sete ossos e uma maldição* (2006), de Rosa Amanda

Strausz, cada aluno deveria escolher e anotar num papel sua narrativa preferida do livro. O conto mais votado ganharia espaço na coletânea final do *Projeto Curadores*. Ou seja, convidamos os alunos de sétimo ano a também atuarem como curadores, já que eles foram leitores da mencionada coletânea de Strausz.

As imagens 1 e 2 a seguir registram esses momentos: a aula interativa na biblioteca, em que a maloteca (mais à frente, relatamos o que significou esse recurso) ocupa o centro do espaço e foi acessada livremente pelos alunos; e uma das reuniões com os estagiários, em que foi feita a contagem de votos dos alunos:



Imagem 1- Aula ministrada pelos estagiários, na biblioteca do *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II, sobre coletâneas de terror⁷



⁷ Os autores do trabalho declaram possuir autorização para utilização de todas as imagens presentes no artigo.

Imagem 2- Reunião do *Projeto Curadores*, realizada no setor juvenil da biblioteca do *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II

Sete ossos e um maldição (STRAUSZ, 2006), vale ressaltar, adotado para leitura literária de um dos trimestres letivos, integrou de maneira peculiar o acervo consultado pelo *Projeto*, dispondo-se como coletânea exemplar. Por contemplar vários critérios da nossa curadoria – entre os quais destacamos a qualidade literária, a verossimilhança na construção dos diálogos, a construção de inícios e finais instigantes, a adequação à competência do leitor –, praticamente todos os contos lidos e discutidos entre os curadores eram explicitamente comparados aos de Strausz.

Era imprescindível, no entanto, promover o acesso dos universitários a outras (e muitas) coletâneas já existentes no mercado dedicadas ao terror e ao leitor jovem (consultamos, também, compilações adultas em que avaliamos a mudança de destinatário). Forçar essa convivência requisitou formação do nosso acervo, que apelidamos “maloteca”. Era literalmente uma mala, preenchida de coletâneas de contos à disposição dos pibidianos para consulta e empréstimo.

As imagens 3 e 4 não apenas registram a existência da maloteca, mas também testemunham um dos obstáculos que enfrentamos no decorrer do *Projeto*: a biblioteca da escola não autorizava empréstimos de livros diretamente aos estagiários. A maloteca, então, permitiu reunir e disponibilizar aos pibidianos coletâneas de várias procedências (obras da biblioteca, emprestadas à professora supervisora; outras trazidas pelos próprios estagiários, que trocaram entre si; algumas pertenciam à professora supervisora e a outros professores do *campus* ENII).



Imagens 3 e 4 - Acervo de coletâneas de contos, a maloteca, hospedada na sala de professores do campus ENII

O gênero escolhido levou aos pibidianos tanto autores e obras que, a princípio, poderíamos supor serem os mais óbvios, como Edgar Allan Poe e Stephen King, e outros que representaram plena novidade, como a já citada Rosa Amanda Strausz, mas também Rosana Rios, Flavia Muniz, Shirley Souza, Helena Gomes. Não por acaso, foram unanimemente desconhecidas justo as autoras dedicadas ao público jovem, o que demonstra o distanciamento dos graduandos em relação à literatura juvenil.

O desafio foi apresentar um volume grande de novidade simultaneamente ao próprio amadurecimento das leituras. Para alguns, tudo foi novidade:

Hoje foi um dia bem produtivo no colégio. Primeiro assistimos a aula do 7º ano, turma 702. A professora Yandara trabalhou com a turma um conto chamado “O Coração delator” do autor Edgar Allan Poe. Nunca tinha ouvido falar do Edgar e acredito que não poderia ter conhecido de forma melhor, pois percebi que foi experiência muito legal tanto para mim quanto para as crianças da turma. Confesso que fiquei impressionada com a escrita do autor e inclusive já pedi emprestado alguns livros dele! (Pibidiano 1)⁸.

Esse depoimento, recolhido pelos professores universitários, coordenadores do PIBID, nos daria espaço para amplas reflexões a respeito da trajetória desse pibidiano como leitor literário, desde a Educação Básica até o momento acadêmico atual, na tentativa de investigarmos quais fatores o afastaram até mesmo de ouvir falar de Edgar Allan Poe.

Celebramos que, por ocasião do estágio e do *Projeto*, Poe tenha passado a fazer parte de seu percurso, fortalecendo nossa comunidade de leitores. Alunos, pibidianos e professora supervisora, convidados pela literatura de Poe a construir leituras complexas, certamente levarão consigo marcas dessa experiência singular.

Compartilhamos mais alguns depoimentos que aludem ao encontro com Poe:

Li vorazmente quantos contos eu pude, começando pelo obrigatório Edgar Allan Poe. Dessa vez, porém, a minha leitura é diferente de todas que eu já fiz. Leio pensando nas crianças, em como elas vão receber aquele texto, ou no quanto aquele texto pode ser proveitoso em aula ou nos materiais didáticos que posso desenvolver e as discussões que posso estimular. É realmente um olhar novo que tenho desenvolvido, e que a universidade não nos oferece. É o olhar da prática pedagógica. É o momento de viver a realidade da escola. Poder ser uma das autoras deste projeto tem sido uma experiência incrível e seguramente estou aprendendo muitas coisas que, num futuro não muito distante, certamente usarei como uma profissional da educação. (Pibidiano 2).

⁸ Os relatos dos pibidianos foram feitos em Diário escrito ao longo do PIBID e se constituíram em importante documento para podermos acompanhar o processo formativo dos envolvidos. Ao ingressar no programa os bolsistas assinam termo de cessão de materiais produzidos, bem como de suas imagens (fotos).

Poe é Poe. Hoje, no sétimo ano, a Yandara leu o conto “O coração delator” (“The Tell-Tale Heart”, de Edgar Allan Poe, que está entre meus autores favoritos). A aula foi especial por dois motivos: o primeiro (e mais óbvio) é ter o prazer de reler com as “crianças” uma história de um escritor que eu admiro e, com isso, me dar conta de aspectos do texto que, antes, haviam passado despercebidos; e, em segundo lugar, porque, dias atrás, quando procurava na biblioteca da faculdade uma antologia do POEta, tive um achado incrível: um livro raro da Penguin que traz todos os contos, todos os POEmas e ainda análises literárias feitas pelo próprio autor. E o melhor: em inglês. Wonderful! (Pibidiano 2).

Além do evidente estímulo à leitura literária que o *Projeto* promoveu, acreditamos que, ao acompanharem esse trabalho com o conto “O coração delator”, de Edgar Allan Poe, muitos pibidianos puderam ampliar suas habilidades como curadores porque passaram a qualificar a noção de *desafio* – termo, aliás, tão corrente nos ambientes escolares que parece justificar, na vagueza do senso comum, a pronta desistência de adoção de determinados textos e autores ou a cega adesão a formas de leitura limitadas ao par autor-e-obra.

Reconhecemos ser um *desafio* ler contos de Poe em turmas de sétimo ano, mas é preciso identificar os fatores que o compõem – a complexidade léxica, a contextualização da narrativa em tempos remotos, a extensão, a dificuldade de acesso a edições ilustradas vendidas por preços altos –, e, enfim, criar outras formas de ler textos mais complexos com os alunos da Educação Básica.

Se estávamos concentrados na literatura de terror, tão apreciada pelo público juvenil, não poderíamos deixar de apresentar a esses leitores em formação contos considerados adultos, difíceis, desafiadores, mas também de alta qualidade literária e paradigmáticos do gênero⁹. Nesse sentido, para compor a coletânea de nosso *Projeto*, nos incumbimos de abrir mundos e repudiar possíveis manifestações do que Cecília Bajour chama de “teoria do déficit”:

Muitos que acreditam nisso designam como ‘carência de conhecimentos prévios’ a falta de um suposto arcabouço cultural e educacional de que padecem cada vez mais as crianças de nossos países. Conhecimentos prévios que só seriam patrimônio de uma pequena parcela de privilegiados e que só são concebidos como possíveis se associados à escolaridade e ao acesso a determinados bens culturais, quase nunca com a vida real, a vida que se pode levar ou pela qual se luta (BAJOUR, 2012, p. 113).

Prescindir desses *desafios*, porque os adolescentes supostamente não teriam maturidade cognitiva ou conhecimentos prévios suficientes, pode resultar em um reforço da concentração do saber, implicado nesse texto literário, nas mãos de uma elite. Conforme também preconiza João Wanderlei Geraldi (2021), o acesso a bens culturais dos campos da literatura e das artes

⁹ Segundo Colomer (2007), um bom corpus de leitura para crianças e jovens é formado por obras bastante distintas que ajudam os alunos a assimilarem padrões literários, mas que também ajudam a reforçar sua autoimagem de leitores.

deve ser priorizado na seleção que necessariamente a escola faz dos gêneros discursivos que integram o programa de ensino.

Os critérios de Curadoria e o resultado

Pensar a respeito dos critérios, amplos e complexos, que foram mobilizados na escolha dos contos, foi tarefa que se deu concomitantemente à leitura dos contos e à vivência de um trimestre letivo dedicado ao terror como gênero literário, nas turmas de sétimo ano. Ou seja, o *Projeto* se desenvolveu com revisão bibliográfica – composta por referenciais especializados no tema da leitura literária na escola e da curadoria – e também com aplicação empírica de sequências didáticas centralizadas em leitura de contos de terror em turmas de sétimo ano do EFII.

Pudemos experimentar em sala de aula a potencialidade de alguns contos pré-selecionados, propondo aos alunos, oralmente e/ou na forma de exercícios, questões que estimulavam a formulação de hipóteses de leitura, e observar os critérios de curadoria do *Projeto*. Aliamos o que estudávamos com o que se apresentava nas reações concretas do grupo de adolescentes.

Acolhemos, em grande medida, os critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis propostos por Teresa Colomer, principal referência do nosso *Projeto*, em sua obra *Introdução à literatura infantil e juvenil atual* (2017). A “qualidade dos livros”, para a pesquisadora, é parâmetro primordial. Nesse quesito, Colomer (2017) ressalta que não há fórmulas prontas para definir se um livro ou outro é capaz de oferecer uma experiência literária de qualidade: “não há mais segredo, pois, para este aspecto da seleção, que o de ser um bom leitor e contrastar a leitura dos livros infantis, em primeiro lugar, com o interesse e prazer que proporcionam ao mesmo adulto” (2017, p. 254). Esse juízo imediato, que os estagiários expressavam a partir da leitura dos contos, se manifestou muito rapidamente em nossas conversas.

Tivemos a oportunidade de refinar esse juízo imediato, quando analisamos os contos de acordo com o trabalho realizado pelo autor com a linguagem, levando em conta “a riqueza, precisão e qualidade das imagens da linguagem utilizada, atendendo à ‘paleta de cores’ de um texto que não se propõe simplesmente a informar sobre um acontecimento” (COLOMER, 2017, p. 256). Nossa atenção se voltou para a “textura das palavras” (COLOMER, 2017, p. 256), e não exclusivamente para a progressão da trama cujo clímax proporcionasse susto ou medo.

Outro critério de seleção e análise dos contos também se estabeleceu quanto à verossimilhança na construção dos diálogos. Sobretudo quando os personagens eram adolescentes, observamos que se manifestassem sem artificializações excessivas ou em falas que não parecessem ideias adultas verbalizadas por um jovem.

Aplicamos, ainda, o critério da análise do início e do final da narrativa. Como começa o conto de terror foi um fator que entendemos como uma isca, que poderia não apenas contribuir para instaurar o clima típico (a ambiência) desse gênero, mas também seduzir os leitores jovens a continuar a leitura. E como termina a narrativa foi fator que levamos em conta em sua potencialidade de surpreender, pela escolha por revelar ou não o elemento sobrenatural ou por evidenciar alguma monstruosidade humana. Destacamos, sobre esse parâmetro, a escolha certa do conto “O travesseiro de plumas”, de Horacio Quiroga (QUIROGA, 2013). O final da narrativa, lida integralmente em sala de aula, gerou reações muito efusivas e mobilizou os alunos na discussão do enredo. Alguns mostraram-se muito surpresos com o desenlace, porque esperavam que a causa da morte da protagonista estivesse atrelada ao comportamento estranho de seu esposo, cogitado até como um vampiro; outros alunos ficaram assustados com a possibilidade de realmente existir o parasita sugador de sangue medonho que se revela no fim do conto.

A adequação à competência do leitor também foi critério atuante em nossas decisões. Os contos candidatos à nossa aprovação precisavam dispor de uma quantidade de informação possível de ser concatenada pelo adolescente em sua capacidade leitora. Um dos contos aventados, “A casa de Adela” (ENRIQUEZ, 2017), da escritora argentina Mariana Enriquez, presente na antologia *As coisas que perdemos no fogo*, foi excluído da nossa curadoria por esse quesito.

A princípio, uma menina que some enquanto explora com seus amigos uma casa decrépita parecia um exemplar bem escrito dos clichês do gênero. A narrativa, no entanto, se complica simultaneamente no nível da história e do discurso. Uma das integrantes do grupo de Adela, já adulta e carregada de melancolia, é quem narra o ocorrido em forma de memórias da pré-adolescência, criando saltos cronológicos; essa narradora recupera o suicídio trágico de seu irmão e melhor amigo de Adela e deixa o final em aberto pela falta de explicação para o sumiço de Adela, ao qual muitos críticos atribuem a relação metafórica com práticas de roubo de filhos de inimigos do regime ditatorial argentino.

Embora seja rico em sua linguagem e remeta ao universo da adolescência, a abordagem adulta para a morte, em sua delicada manifestação do suicídio e do desaparecimento

inexplicável, inflaciona o nível de angústia do conto, tornando-o inapropriado aos interesses do leitor jovem, que poderia não se sentir acolhido em seu estágio de letramento literário diante de tantas e complexas informações a serem relacionadas.

Sugerimos em substituição, na mesma linha temática da exploração curiosa de uma casa abandonada, contos como “Abbie” (BARCELOS, 2017), de Marcus Barcelos, presente na coletânea *Mundos Paralelos* e “A pipa que pendia no beiral”, de Hedjan C. S. (2019), integrante da antologia *Gótico suburbano*. Ambos disputaram nossa atenção, mas se tornaram opções excludentes por tratarem do mesmo tema.

Fizemos esforços para inovar, evitando repetir temas, espaços das narrativas e não reprisando excessivamente contos que estão presentes em várias coletâneas já existentes no mercado. Sucumbimos, no entanto, na escolha do “conto mais antologiado da literatura de horror, em todos os tempos” (MANGUEL, 2005, p. 13), segundo afirma Alberto Manguel, organizador da obra *Contos de horror do século XIX*. O conto “A mão do macaco”, de W. W. Jacobs (JACOBS, 2005), aparece em nosso elenco – e em tantas outras antologias – por seu mérito de atração do leitor e por contemplar os critérios que já detalhamos anteriormente.

O nosso empenho em diversificar nacionalidade, gênero e raça dos autores, além da mescla entre clássicos e atuais, também favoreceu no quesito inovação, resultando em um processo de curadoria que, sobretudo por refletir uma criação coletiva, se propôs, identificou e atravessou diversos desafios.

Após muitos encontros e conversas, os curadores chegamos a este elenco de contos de terror:

- O travesseiro de penas*, Horacio Quiroga (QUIROGA, 2013)
- Venha ver o pôr-do-sol*, Lygia Fagundes Teles (TELLES, 2018)
- A máscara da morte vermelha*, Edgar Allan Poe (POE, 2010)
- Crianças à venda: tratar aqui*, Rosa Amanda Strausz (STRAUSZ, 2006)
- Que sofram as criancinhas*, Stephen King (KING, 2013)
- A mão do macaco*, W. W. Jacobs (JACOBS, 2005)
- O fantasma inexperiente*, H. G. Wells (WELLS, 2016)
- O roedor de ossos*, Rubem Fonseca (FONSECA, 2015)
- A pipa que pendia no beiral*, Hedjan C. S. (HEDJAN, 2019).
- História de Mapinguary*, Yaguarê Yamã (YAMÃ, 2012)
- Laila*, Shirley Souza (SOUZA, 2013)
- Grota funda*, Conceição Evaristo (EVARISTO, 2017)
- A ilha*, Heloisa Seixas (SEIXAS, 2006)

Considerações finais

A escolha do texto que vai motivar e centralizar qualquer aula de Língua Portuguesa assume papel de destaque no planejamento didático. É o mesmo quando se trata de Literatura e se prioriza a formação literária dos estudantes: a escolha do texto literário vai oferecer, a partir de sua linguagem particular, uma cartografia que aponta possíveis caminhos ou mediações a serem realizadas, desde o trabalho prévio ou a motivação para a leitura, passando pela leitura e os mecanismos de processamento do texto propriamente dito, até as tarefas após a leitura. Ainda que não se cumpram sempre tais etapas – pré-leitura, leitura, pós-leitura (BRAGA; SILVESTRE, 2002) –, sob o risco de enrijecimento metodológico, incompatível com a Literatura, essa escolha vai, enfim, determinar a qualidade de uma experiência para indivíduos que vivem suas adolescências uma única e singular vez e podem se constituir, com nosso auxílio, como leitores literários nessa travessia.

A responsabilidade da curadoria, portanto, não é pequena e não deve ser assumida exclusivamente pela nossa intuição (embora dela nunca prescindamos). A importância de desenvolvermos habilidades como curadores literários o mais precocemente em nossa formação docente ficou evidente nas atividades do PIBID aqui relatadas. Pudemos, admitindo distintos níveis de letramento literário, nos fortalecer como comunidade de leitores, que, muito embora tenha expirado em sua formação original pelo término do estágio, deixou gravado em todos os envolvidos sua lógica catalisadora: há que se formar novas comunidades, entre colegas, estagiários, alunos, professores, bibliotecários...

Essas habilidades estarão intrinsecamente vinculadas à consistência de nossa trajetória como leitores literários – muitas vezes interrompida ou atabalhoada na roda viva da rotina profissional e suas graves limitações no cenário nacional. Só há (futuros) professores curadores entre eternos professores leitores.

Referências:

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Editora do Sesc, 2017.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas** – o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BHASKAR, Michael. **Curadoria** – o poder da seleção no mundo do excesso. Tradução Érico Assis. São Paulo: Editora do Sesc, 2020.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**: Atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

CHAMBERS, Aidan. Tell me – children, reading and talk & The reading environment – how adults help children enjoy books. The Timble Press, Woodchester (UK), 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros** – a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2017.

SOUZA, Shirley. “Laila”. In: DRUMMOND, Regina; FILHO, Manuel; MUNIZ, Flávia; SOUZA, Shirley. Ilustração Camila Torrano. **Lobisomem e outros seres da escuridão**. São Paulo: Panda Books, 2013, (Coleção Hora do Medo, 4), p. 93-103.

ENRIQUEZ, Mariana. “A casa de Adela”. In: **As coisas que perdemos no fogo**. Tradução José Geraldo Couto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017, p. 61-75.

EVARISTO, Conceição. “Grota funda”. In: **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FONSECA, Rubem. **Histórias Curtas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A produção dos diferentes letramentos**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 07 mar.2021.

HEDJAN, C. S. “A pipa que pendia no beiral”. In: **Gótico suburbano**. Rio de Janeiro: Luva Editora, 2019, p. 18-24.

KING, Stephen. **Pesadelos e paisagens noturnas**: volume 1. Tradução M.H.C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MANGUEL, Alberto (Org.). **Contos de horror do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

JACOBS, W. W. “A mão do macaco” In: MANGUEL, Alberto (Org.). **Contos de horror do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p.14-24.

POE, Edgar Allan. “A máscara da morte vermelha”. In: **Histórias extraordinárias**. Tradução

Antonio Carlos Vilela. Ilustrações Poly Bernatene. São Paulo: Melhoramentos, 2010, p. 7-25.

WELLS, H. G. “O fantasma inexperiente”. In: PRIETO, Heloisa; SCATOLIN, Victor (Orgs.) **A casinha de boneca mal-assombrada e outras histórias inexplicáveis**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2016, p. 49-72.

QUIROGA, Horacio. “O travesseiro de plumas”. In: **Contos de amor, de loucura e de morte**. Tradução John Lionel O’Kuinghttons Rodríguez. São Paulo: Hedra, 2013, p. 114-119.

BARCELOS, Marcus. “Abbie”. In: SALI, Felipe (Org.). **Mundos Paralelos**. São Paulo: Abril, 2017, p. 100-119.

SANTOS, Roberto Corrêa dos (Org.). **As palavras**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

SEIXAS, Heloisa. **Frenesi: histórias de duplo terror**. Ilustração Ricardo Cunha Lima. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **Sete ossos e uma maldição**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

TELLES, Lygia Fagundes. “Venha ver o pôr do sol”. In: JEHA, Julio (Org.) **Contos clássicos de terror**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 349-360.

YAMÃ, Yaguarê. “História de Mapinguary”. In: **Contos da floresta**. Ilustração Luana Geiger. São Paulo: Peirópolis, 2012, p. 27-35.

PIBID/ESPAÑHOL: A LEITURA LITERÁRIA, A CRIATIVIDADE E O ENSINO DE ELEC

Claudia Paulino de Lanis Patricio¹

Tatiana Marta de Lima Marianelli²

Resumo: O presente trabalho visa a apresentar e discutir os resultados de uma das práticas realizadas no ensino da leitura literária nas aulas de língua estrangeira na educação infantil desenvolvidas no Pibid Espanhol/2018. Para isso, decidiu-se expor de forma crítica uma das ações desenvolvidas com alunos do grupo 4 da escola CEI Criarte/Ufes por uma bolsista integrante do Pibid. Entendemos que as literaturas são fundamentais para a aprendizagem de línguas uma vez que refletem os modos de vida dos povos que as produzem, oferecem repertório para a compreensão do mundo que nos rodeia e também contribuem para a formação emotiva e cidadã do indivíduo. Desse modo, o nosso objetivo é promover uma reflexão sobre o ensino lúdico e contextualizado das literaturas estrangeiras nas aulas de línguas na educação infantil. Destacamos, assim, o ensino mais significativo, a familiarização com a cultura do outro e da sua própria, bem como o desenvolvimento da criatividade e da imaginação como resultados observados. Como referencial teórico, utilizamos Cameron (2001), Almeida Filho (1993) e Schütz (2008) sobre o ensino de língua estrangeira a crianças; Clímaco e Ortega (2018) sobre o ensino de literaturas hispânicas; Colomer (2017) sobre a leitura literária e Borges e Mozzer (2008) sobre a criatividade.

Palavras-chave: Pibid. Literatura. Espanhol. Criatividade.

Abstract This present work aims to show and discuss the results of one of the practices carried out in the teaching of literary reading in foreign language classes at a kindergarten developed by Pibid Spanish/2018. In order to accomplish that, it was decided to expose in a critical way one of the actions developed by the students of group 4 at CEI Criarte kindergarten/UFES by a Pibid scholarship holder. We understand that different literatures are paramount for language learning, once they reflect the diverse ways of living from the people that produce them. They also offer a great repertoire for world understanding. In addition to this, they contribute to the emotional and citizen formation of each individual. This way, our objective is to promote the mediation about playful and contextualized teaching of the foreign literatures in a language kindergarten class. Hence, we highlight a more meaningful teaching, a familiarization with lots of different cultures and our own, as well as with the creativity development and imagination as observed results. As theoretical referential, we use Cameron (2001), Almeida Filho (1993) and Schütz (2008) about foreign language teaching for children; Ortega and Clímaco (2018) about spanish literatures teaching; Colomer (2017) about literature reading and Borges and Mozzer (2008) about creativity.

keywords: Pibid. Literature. Spanish. Creativity.

Introdução

¹ Departamento de Línguas e Letras (DLL/CCHN), UFES, Vitória, ES, Brasil, claudiaplanis@gmail.com

² UFES, Vitória, ES, Brasil, mlima.tatiana@gmail.com

“a atividade criativa faz o seguinte: está atenta para o futuro, criando-o e mudando a visão do presente” (Vygotsky, 2009, p. 85)

Há diversos estudos sobre o desenvolvimento da criatividade na infância, entre eles os de Tommasi (2010) e Silva (1999), por exemplo. No entanto, definir esse termo não consiste em uma tarefa simples, pois o seu conceito possui uma gama de significados. A criatividade se manifesta em todas as áreas da atividade humana, por isso seu conceito se torna complexo, visto que as ciências envolvidas proporcionam concepções distintas. De maneira geral, a criatividade está associada à capacidade de gerar algo novo e de valor social.

Na antiguidade, a filosofia considerava a criatividade não só parte da natureza humana, como um dom divino, mas também a relacionava à loucura, ou seja, as demonstrações criativas eram julgadas como um ato impensado. Segundo Albert e Runco (1999), a criatividade deixou de ser vista como originária do divino a partir do renascimento e passou a ser considerada uma habilidade dos "grandes homens". Paty (2001, p.7) afirma que, em fins do século XIX e início do XX, Helmholtz refletiu sobre seu próprio trabalho criativo e identificou o período de investigação, de descanso e a ocasião em que a solução surgia inesperadamente. Em 1902, Poincaré trata das distintas etapas da criação. No entanto, o filósofo, lógico e matemático britânico Alfred North Whitehead foi considerado o criador do termo "criatividade". Embora essa temática tenha recebido, ao longo da história da humanidade, contribuições de diversos estudiosos, até a presente data não foi possível chegar a uma conceituação convergente.

Para Cunha (2000), Piaget (2001) e Tommasi (2010), por exemplo, a criatividade pode ser desenvolvida nos seres humanos; já Sans (2001), que parte de uma visão determinista sobre tema, afirma que ela consiste em uma habilidade inata, ligada a fatores hereditários. Acredita-se, então, que o humano tenha início na infância. Sendo assim, é durante essa fase que esse potencial pode ou não ser ativado, pois seu desenvolvimento é devido aos estímulos e elogios recebidos pela criança. Para os estudiosos da criatividade, as crianças estimuladas, elogiadas tendem a ser adultos ousados, predispostos a atuar de maneira inovadora.

A exposição do cérebro a uma grande e diversa quantidade de conhecimentos e informações favorece a ocorrência de associações de ideias de uma forma mais fluida e criativa. Desse modo, a união entre o ensino, a leitura literária e a proposta de atividades artísticas em

aulas de língua espanhola para crianças poderá ser uma tática eficiente para o estímulo à criatividade dos discentes.

No mundo globalizado, a evolução tecnológica dos meios de comunicação rompeu as barreiras físicas de maneira que o domínio de uma língua estrangeira adquiriu importância no âmbito profissional. Assim, o aprendizado de outro idioma tornou-se importante para possibilitar o contato com diferentes culturas, ampliar o conhecimento de mundo e enriquecer a bagagem cultural do indivíduo. Neste sentido, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ainda na fase da infância, possibilita e amplia o espaço de discussão sobre o aspecto cultural.

Os estudos de Rocha (2007), Boéssio (2010), Tonelli (2005), Rinaldi (2006) e Pereira (2016) apresentam questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira para crianças, tratam da ausência de diretrizes curriculares oficiais para a etapa infantil até o quarto ano do ensino fundamental, da formação (ou falta dela) teórico-prática do docente, da antecipação da aprendizagem para crianças menores, das possíveis abordagens metodológicas de ensino, da escassez de material didático e da atuação do professor de língua estrangeira para crianças (doravante LEC). Visto que tais estudos se referem, em sua maioria, aos primeiros anos do ensino fundamental e ao idioma inglês, na fase pré-escolar, no que tange ao idioma espanhol na primeira infância, torna-se então um campo a ser explorado.

Subprojeto de Iniciação à Docência: Leitura literária em espanhol

Nesta seção, apresentaremos um dos resultados das ações realizadas no Centro de Educação Infantil (doravante CEI) Criarte durante a atuação do subprojeto Pibid Espanhol LEITURA LITERÁRIA realizado de agosto de 2018 a dezembro de 2019. Apesar do subprojeto ter abarcado três escolas públicas no estado do Espírito Santo, sendo duas delas escolas de ensino médio e uma de ensino infantil, selecionamos a de educação infantil para discorrer neste trabalho. Nossa metodologia consistiu em encontros semanais entre professor supervisor e licenciandos e planejamentos conjuntos entre pibidianos, professor regente, supervisor e coordenador do Pibid; coube ao supervisor do subprojeto proporcionar aos pibidianos diversas experiências sobre o papel do professor: uso de diferentes atividades em uma sala de aula; postura do profissional de língua estrangeira; planejamentos de aula a fim de propiciar a autonomia do aluno em formação a partir do desenvolvimento de atividades com grau de

complexidade crescente, ou seja, o Pibid fomentou o conhecimento e a práxis do licenciando no contexto educacional.

A formação para a docência em línguas e literaturas exige dois períodos de estágio obrigatório. No entanto, como o Estágio Supervisionado é ofertado somente nos períodos finais da graduação, a vivência no ambiente em que o discente atuará consiste em um desafio para o aluno. Por isso, o Pibid colabora muito com a formação do graduando em Letras, pois permite, no caso do edital de 2018/2019, a prática do estudante de Letras durante 18 meses na escola básica.

Entendemos que, por propiciar a experiência com a leitura como prática emancipatória e a expressão oral como modo de inserção nas comunidades discursivas da contemporaneidade, o acesso às línguas contribui para uma formação humanista, ou seja, para a vida e não apenas para o mercado de trabalho, embora também o inclua no horizonte de seus desdobramentos positivos.

O CEI Criarte, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), recebeu os graduandos de Letras Espanhol para atuarem nas atividades de aprendizagem de língua espanhola. A formação docente dos estagiários é contínua e pautada em reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Almejou-se, por meio desse projeto, que os bolsistas tivessem possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional e que as crianças do CEI Criarte tivessem a oportunidade da leitura literária em espanhol e, desse modo, desenvolvessem-se linguisticamente, cultural e literariamente.

Os objetivos desse subprojeto são definitivamente relevantes e condizentes com a função da Universidade, quais sejam, propiciar complementação de formação aos alunos dos cursos de Letras da UFES e estender à comunidade a aprendizagem de línguas, em especial com relação aos cursos de licenciatura em Letras, a partir de um programa de formação continuada e por intermédio de reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem em sua relação com os fatores sociais, afetivos e cognitivos dos atores envolvidos. Os bolsistas refletiram acerca de sua atuação e desempenho como um processo dinâmico e complexo, sujeito a mudanças e adaptações. As ações do programa de formação se fortaleceram mediante atividades extracurriculares e cursos especiais ministrados por professores, escritores e artistas convidados, que funcionaram como um canal permanente na troca de ideias, apoiando os bolsistas na elaboração dos cursos, na preparação de materiais, na avaliação da aprendizagem e na discussão das situações cotidianas de sala de aula, o que auxiliou na superação do ponto de vista tecnicista no campo das línguas.

Além do objetivo geral supracitado, os objetivos específicos do subprojeto consistiram em: proporcionar o ensino de línguas estrangeiras e suas culturas a crianças; colaborar para a formação linguística, profissional e acadêmica dos alunos do curso de Letras Português/Espanhol; fortalecer a concepção de uma educação linguística humanista, comprometida com a diversidade linguística e cultural; propiciar a ampliação do horizonte linguístico e cultural da comunidade, constituindo valiosa ferramenta para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. A aprendizagem de línguas é considerada essencial à participação ativa em um mundo no qual constantemente se afunilam o distanciamento e onde a aquisição de novas informações é essencial para o conhecimento científico, filosófico, para a expressão artística e para o desenvolvimento profissional e econômico.

Assim, almejamos uma aprendizagem de línguas que aspire o aprimoramento cognitivo, afetivo, acadêmico e cultural; uma visão de língua que propicie aos alunos a reflexão crítica, evitando tanto o aculturamento submisso quanto o reducionismo pragmático. Em síntese, buscamos aguçar nos educandos o desejo e o prazer pela aprendizagem de línguas, ademais das necessidades imediatas amiúde referenciadas ao mercado, e oferecer aos discentes um estímulo constante para o seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social.

Entendemos que esse projeto visou a contribuir para a formação educacional e profissional dos bolsistas e das crianças que frequentaram o CEI Criarte, já que ponderamos a relevância do ensino de línguas e os benefícios de ensinar e aprender uma língua para os envolvidos nesse processo.

Há questionamentos acerca da aprendizagem precoce de uma língua estrangeira (doravante LE), no entanto concordamos com Lightbown e Spada (2006), que atestam os benefícios de iniciar o ensino de LEC, já que a aproximação à língua, desde a primeira infância, pode favorecer a aquisição de algumas estruturas e sons. Outrossim, corroboramos a afirmação de Rocha (2009) pautada nos estudos de Cameron (2001) a qual demonstra o grande potencial das crianças para aprendizagem, pois elas são participativas e motivadas. Todavia, começar a estudar LE nos anos iniciais da infância não avaliza um resultado vitorioso; assim como nos advertiu Rocha (2009, p. 250), “resultados positivos no ensino-aprendizagem de línguas na infância dependem, também, da preocupação em buscar compreender e respeitar a individualidade da criança, seus diferentes valores, visões e experiências de vida”.

Destarte, buscamos avaliar as atividades que seriam utilizadas em sala de aula, levando em consideração experiências de ensino-aprendizagem que fossem significativas para as crianças e apropriadas ao perfil de desenvolvimento físico-motor e cognitivo desse público,

refutando então as propostas simplificadas de ensino-aprendizagem de LE pautadas em abordagens estruturais e gramaticais ou mesmo as tradicionais listas de vocabulário que são características em algumas atuações corriqueiras para essa faixa etária. Procedemos, assim, em conformidade com a perspectiva de Rocha (2007), para a qual o ensino de LEC deve, além de promover o desenvolvimento linguístico, contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança; perspectiva essa que corrobora os estudos de Moon (2005) e Cameron (2001).

Desse modo, coincidimos com Rocha (2007, p. 280) em relação ao que é relevante para o ensino-aprendizagem de LEC: “a interculturalidade revela-se como o elemento propulsor do crescimento lingüístico, intelectual, físico, emocional e sócio-cultural do aprendiz-criança”. Para tratar da cultura e da interculturalidade nas aulas de espanhol com as crianças do grupo 4, propusemos a leitura de textos literários produzidos em língua espanhola, pois a literatura, com sua imensa capacidade de encantar e modificar vidas, não poderia ficar de fora do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O subprojeto iniciação à docência “Leitura Literária” pretendeu assim unir literatura de LE e ensino de LEC, bem como estreitar os vínculos da universidade com a escola para possibilitar aos graduandos a vivência da profissão ainda no período de formação inicial. Em conformidade com esse objetivo principal, possibilitamos ao aluno imergir no mundo mágico da leitura, praticar a oralidade e, conseqüentemente, conhecer outras culturas de língua estrangeira. Este último objetivo específico deu oportunidade tanto ao aluno bolsista do Pibid, quanto ao aluno do ensino infantil, ao ler obras literárias de determinada cultura, de colocar-se no lugar do outro e entender, por intermédio da magia literária, a forma como pensa o outro. Como asseverou Côrrea, “sabemos que ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir o texto” (CORRÊA, 2003, p.53).

O subprojeto objetivou a inserção do graduando no cotidiano de escola da rede pública de educação e a qualidade de práticas acadêmicas voltadas à formação inicial de professores. O programa Pibid proporcionou a participação de discentes de licenciatura em experiências docentes inovadoras e interdisciplinares que buscaram a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Almejamos estimular o gosto pela leitura a partir de textos literários hispânicos. Nesse sentido, por meio de uma metodologia lúdica e crítica, propiciamos aos licenciandos a produção

de materiais didáticos, a partir de textos literários, para desenvolver o prazer da leitura em língua espanhola, bem como o fomento à leitura literária entre os estudantes do ensino infantil, assim como também a construção de práticas que correlacionam os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos (sócio-histórico-ideológicos), tendo em vista a ampliação e o aprofundamento das habilidades de leitura com viés crítico.

Para a consolidação do projeto, realizamos encontros periódicos a fim de preparar os bolsistas de iniciação à docência, graduandos em Letras Português-Espanhol e supervisores. Nesse momento, fizemos leituras de textos teóricos que versaram sobre o ensino da leitura de textos literários e o ensino da expressão oral em língua espanhola. Os bolsistas de iniciação à docência, sob orientação dos supervisores e dos coordenadores, elaboraram planos de aula e materiais didáticos que foram postos em prática no CEI Criarte para o desenvolvimento da leitura de textos, com o intuito de realizar atividades lúdicas e criativas, como rodas de leitura, leituras compartilhadas, entre outras expressões artístico-literárias. Tais práticas passaram por contínuos planejamentos e avaliações, de maneira a possibilitar a reflexão acerca dos aspectos positivos e negativos das ações realizadas.

Práxis: Leitura literária em espanhol e ensino LEC

Para Teresa Colomer (2017, p.2), professora da Universidade Autônoma de Barcelona e também escritora, os textos literários consistem no melhor instrumento que possuímos para adquirir muitas competências. Segundo a pesquisadora,

La literatura resulta el mejor instrumento que poseemos para adquirir muchas competencias. Para dominar el lenguaje y la lectura, para advertir cómo el lenguaje busca efectos en el receptor o cómo nos endosa implícitos que nos permiten valorar el lenguaje publicitario, político, financiero, etc.

Ainda segundo Colomer, o imaginário literário nos educa sentimentalmente. Ao contrário do que vem acontecendo com o ensino de literatura em muitas escolas, não deveríamos centrar a educação em uma perspectiva utilitarista, que não fomenta uma formação cidadã desejável, para não tornar a educação literária um luxo prescindível. Nessa perspectiva, Antônio Cândido (2011, p. 176) destacou a imprescindibilidade da literatura para o homem ao

afirmar que “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”.

Segundo Escalante e Caldera (2008), a literatura infantil não somente é o primeiro contato da infância com as criações literárias, mas também constitui um recurso excelente para que os alunos desenvolvam sua personalidade, criatividade e imaginação. A literatura, ainda de acordo com Escalante e Caldera (2008), também tem um impacto no desenvolvimento pessoal e social da criança, posto que contribui para a criação de laços afetivos entre o adulto que lê e o grupo de alunos.

Portanto, pensar as práticas pedagógicas e a seleção de textos para o público infantil ganha ainda mais importância e requer prudência por parte do professor uma vez que entram em cena questões como faixa etária, variedade de atividades, autenticidade do texto, temas e elementos estéticos, como ilustrações, dimensões do livro, forma e tamanho de letras etc. Assim, como afirmou Colomer (2017), as crianças devem ter uma literatura que se adapte a sua capacidade de leitura e a sua experiência de vida. Embora haja algumas obras que não tenham sido escritas para o público infantil e que, ao contrário, sejam acessíveis e atrativas, o professor deve estar atento para as necessidades, interesses, emoções e intelecto das crianças a fim de não ocorrer nenhuma surpresa indesejada durante a sua aula que obstaculize atingir os objetivos estipulados.

De acordo com Boéssio (2010) e Rinaldi (2006), o idioma estrangeiro na educação infantil visa à sensibilização das crianças a outras línguas e culturas. As autoras acreditam que, deste modo, minimizam-se ou evitam-se futuros preconceitos e atitudes negativas do indivíduo no processo ensino-aprendizado de LE. Rocha (2007) propõe a abordagem didática por temas orientados por tarefas e entende que “o trabalho a partir de projetos parece, também, oferecer a possibilidade da concretização de um ensino que prime pela construção de sentidos e que seja significativo para o aluno”. Esta autora destaca também que os gêneros discursivos fazem parte do universo infantil, como a música, a dramatização, os jogos/brincadeiras e as histórias. As pesquisadoras supracitadas destacam o uso da ludicidade como enfoque metodológico a ser empregado pelo professor em suas práticas didáticas, pois propicia uma aprendizagem de LEC significativa e contextualizada.

A ludicidade no âmbito escolar tem por objetivo o ensino de determinado conteúdo de forma prazerosa e divertida para proporcionar a formação de um ambiente acolhedor e motivador. Para Tonelli (2005, p. 106), as atividades, como dramatização, desenho, recortes, brincadeiras, criação de textos orais ou escritos e construção de personagens estimulam a

criatividade e a imaginação dos pequenos; portanto, contribuem para o ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças (ELEC). A pesquisadora Colomer (2017) também expõe alguns conselhos para instigar a leitura literária na sala de aula: criar um entorno recheado de obras, tanto fisicamente como em leituras em voz alta, por parte do professor, de maneira frequente; oportunizar tempo de leitura autônoma na sala de aula; conceder tempo de discussão sobre livros em sala de aula; conhecer muito bem os livros que vamos recomendar às crianças; associar a leitura a atividades criativas, muito diversificadas e com sentido; levar a cabo atividades que reforcem a autoimagem como leitores, como, por exemplo, jogos de evocação dos livros lidos; frequentar bibliotecas; assistir a peças teatrais etc.

A partir de agora, relataremos uma de nossas práticas realizadas no CEI Criarte com uma turma denominada Grupo 4 matutino, constituída por 20 alunos de 4 a 5 anos. Nossos encontros com esse grupo eram semanais e duravam em torno de uma hora. Uma das rotinas da escola é, no início de cada semestre, observar as demandas das crianças por, aproximadamente, uma semana para, assim, decidir o tema do projeto escolar a ser desenvolvido. O edital Pibid nº 003/2018 deu início a suas atividades em agosto de 2018 e, por isso, as crianças já tinham começado o projeto que se intitulava “Os seres fantásticos do pátio”. Esse tema foi escolhido devido ao intenso interesse das crianças pelos animais do pátio da escola, um dos ambientes preferidos dos alunos em seu cotidiano escolar. Nesse espaço, plantas, frutas, insetos e aves foram os objetos de estudo. Pareceu-nos melhor escolher uma obra literária que se valesse do conhecimento prévio dos alunos. Visto que as aves já constituíam um tema familiar e contextualizado na vivência das crianças, o livro *Pájaro Amarillo de 2015*, da autora espanhola Olga de Dios, foi a obra escolhida para desenvolver o subprojeto Pibid Espanhol.

O enredo de *Pájaro Amarillo* destaca a dificuldade de um pássaro em voar porque tem as asas pequenas. Ele é muito inteligente e gosta de inventar objetos e compartilhá-los com os amigos. No entanto, ele deseja voar como as outras aves e viajar para conhecer outros lugares. Por isso, ele inventa uma mochila voadora e inicia sua aventura. Ao longo da trajetória da viagem, conhece outras aves que, assim como ele, não podiam voar. O personagem principal de *Pájaro Amarillo* ajuda esses novos amigos a voarem também. Ao final de sua jornada, chega a um lugar fantástico e decide residir lá.

A metodologia adotada por nós consistiu em apresentar a obra *Pájaro Amarillo* ao longo do semestre, criando, assim, uma rotina quase cíclica de revisão e ampliação do conteúdo de maneira gradual e constante. Repassávamos de outra forma o que já tinha sido estudado em aulas anteriores e acrescentávamos informações novas dentro do que havia sido planejado. Os

temas extraídos da leitura literária foram abordados de forma lúdica, fazendo uso de atividades manuais, jogos, brincadeiras e música com o objetivo de promover um clima divertido, prazeroso e motivador para a aprendizagem do idioma espanhol e da leitura literária.

Na fase do planejamento, ao analisar a narrativa, optamos por três eixos temáticos a partir dos quais pautamos as atividades de nossas aulas: aves, invenções e viagens.

Foi perceptível que a leitura literária despertou a curiosidade das crianças, estimulou a criatividade, a imaginação e o trabalho em equipe. Apresentamos às crianças as aves por suas características físicas, habitat e capacidade de voo.

Na segunda aula, após a leitura das páginas 4 e 5 de *Pájaro Amarillo*, objetivamos que as crianças percebessem as semelhanças e diferenças entre os diversos tipos de ovos: de codorna, de pato, branco e caipira. Para isso, levamos os ovos para a sala de aula. Após observar e manusear diferentes tipos de ovos, elas puderam fazer comparações e formular hipóteses bem criativas sobre a que tipo de aves estes ovos estavam relacionados. Ficaram encantadas por tocar e ter uma experiência sensorial envolvendo a percepção de tamanho, peso e cor dos ovos. Percebeu-se o quanto é importante para a criança a experimentação, a vivência direta com o objeto de estudo.

Figura 1 – Conhecendo os tipos de ovos



Fonte: Acervo das autoras³

³ As famílias das crianças e a escola Criarte concederam autorização para a utilização das fotos apresentadas nesse artigo.

Em seguida, criamos um ninho para colocar todos os ovos. De uma folha de papel, as crianças do grupo 4 fabricaram ovos para povoar um ninho que foi colocado em uma árvore.

Figura 2 – Criando ovos de papel



Fonte: Acervo das autoras

Figura 3 – Ninho de ovos de papel



Fonte: Acervo das autoras

Os alunos dançaram o baile dos passarinhos munidos de uma máscara de pássaro, que, ao colocarem, transformaram-se em passarinhos, imitaram piados, balançaram os braços, que se transformaram em asas e voaram alegremente pela sala como se estivessem explorando o céu.

Figura 4 – Baile dos passarinhos



Fonte: Acervo das autoras

Em outubro de 2018, uma das atividades desenvolvidas a partir da leitura da obra de Olga de Dios foi a recriação do personagem principal por meio de carimbo de mãos.

Figura 5 – Carimbo de mãos



Fonte: Acervo das autoras

Figura 6 – Carimbo de mãos



Fonte: Acervo das autoras

Na obra *Pájaro Amarillo*, após mostrar os tipos de ovos, as características de alguns pássaros, a capacidade do personagem principal de consertar alguns aparelhos, Olga de Dios apresenta as invenções criadas por esse personagem. Apresentamos então às crianças alguns inventos criados pelos espanhóis, como o pirulito, o submarino, o teleférico e o esfregão para relacionar o tema da obra literária à cultura espanhola. Assim, mostramos as imagens de tais inventos e perguntamos quem conhecia aquelas invenções. Com base nas repostas, reforçamos a ideia de compartilhar ao afirmar que só conhecemos esses inventos porque os seus inventores compartilharam conosco suas ideias.

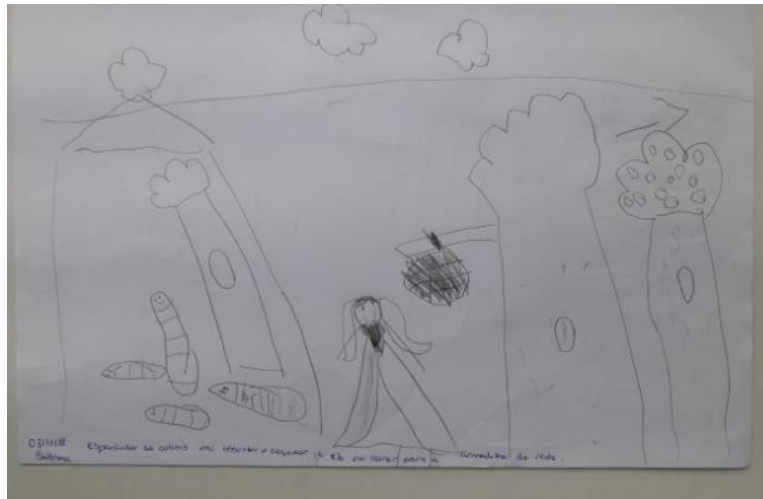
A partir da apresentação dos inventos espanhóis, em especial do pirulito, propusemos uma atividade culinária a qual consistia em preparar um pirulito de gelatina. Essa proposta gerou surpresa e euforia nas crianças. Consequentemente, a cada fase da receita, os alunos se surpreendiam e tentavam entender como o líquido se transformava em sólido e adquiria a forma esférica. “Mágica!”, concluíram os aprendizes.

As invenções descritas na obra literária despertaram a curiosidade dos estudantes e, por conseguinte, foi possível canalizar o interesse deles para trabalhar a criatividade a fim de resolver um problema proposto. Como objetivo final dessa seção, propusemos às crianças que eles assumissem o papel de cientistas inventores e criassem um objeto cuja finalidade era proteger, salvar os seres fantásticos do pátio de um caçador. Ainda sobre o tema das invenções, cantamos a canção infantil *Inventos y Experimentos*, de *Juana la Iguana*⁴, sobre inventos e experimentos; em equipes, fizemos uma caça ao tesouro para colocar em sequência o processo

⁴ *Juana la Iguana* é um personagem fictício, originário da Espanha, que estreou em 1996 como uma série infantil de televisão

de criação de um invento. Por fim, diversas armadilhas, obstáculos, máquinas, armas e robôs foram criados para afastar o intruso do pátio.

Figura 7 – Invenções



Fonte: Acervo das autoras

Este é o "espantador de cobras", criado por uma aluna do grupo 4. O invento consiste em uma armadilha para prender o caçador composta por duas fases. A primeira é feita com cobras e a segunda, com uma rede. Ao se deparar com as cobras, o invasor se assustaria, correria e cairia na rede.

O último eixo de nosso projeto sobre o Pájaro *Amarillo* para esse semestre de 2018 foi sobre viagem. Durante as aulas preparadas a partir desse tema, as crianças contaram suas histórias pessoais compartilhando com os companheiros uma viagem realizada em família, desenharam a sua viagem preferida e criaram um habitante para a terra fantástica na qual o personagem principal de *Pájaro Amarillo* escolheu morar. Esse novo habitante foi construído com rolinho de papel, canetinha, cola e papel crepom. Foram construídos também seres com vários olhos, braços e diferentes cores.

Figura 8 – Criação de personagem

Figura 9 – Criação de personagem



Fonte: Acervo das autoras



Fonte: Acervo das autoras

A criatividade e a imaginação

Borges e Mozzer (2008), em seu artigo sobre a criatividade infantil, amparam-se em alguns estudos psicológicos, dos quais puderam concluir que a criatividade envolve o surgimento de algo novo (um produto, um constructo, uma ideia) originado ou não de outro já existente.

Para as autoras, a criatividade é um

processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira. A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança. E, como atividade humana é semioticamente mediada pela cultura. (Borges e Mozzer, 2008, p.1)

A criatividade, então, é uma capacidade cognitiva que está associada ao meio em que a criança está inserida. Se ela se desenvolve em um contexto histórico-social que possibilita e motiva o ato criativo e a capacidade de imaginação, o pensamento criativo será expandido.

A associação da criatividade com o brincar foi outro ponto destacado pelas autoras. Ao brincar, a criança é estimulada a fantasiar, a imaginar e a criar. Analisando os estudos de Vygotsky, elas concluíram que o processo de criação:

não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte, mas refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar e ultrapassar a experiência imediata. Para ele, quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações, especialmente através de suas brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiverem de desenvolver sua imaginação, mais criativas serão nas suas ações/interações com a realidade. (Borges e Mozzer, 2008, p.11)

O lúdico, portanto, contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, pois, em sua execução, a criança coloca em prática diversos processos mentais. No faz de conta, na situação imaginária, a criança realiza uma atividade simbólica na qual ela assume diferentes papéis: cria situações, soluciona problemas, vivencia sentimentos, amplia suas habilidades linguísticas. Desta forma, expande o conhecimento de mundo. Logo, o jogo imaginativo cria um elo entre a fantasia e a realidade.

Por conseguinte, contação de história

deve ser encarada, como uma atividade lúdica e um recurso importante para promover o desenvolvimento das crianças, pois nessa ação estão envolvidos o pensamento, a imaginação, a fantasia e a criatividade. Esta atividade é considerada, também, como uma fonte de prazer e de estímulo à expressão da criatividade. Ao contar, recontar e criar sua própria história, a criança, mesmo ainda não alfabetizada, constrói sentidos e significados, expressa sentimentos, cria seu próprio mundo vivenciando suas fantasias, oportunizando o conhecimento de si e do ambiente que a cerca. (Mozzer, 2008, apud Borges e Mozzer, 2008, p.11-12).

Conclusão

Buscamos, neste trabalho, propiciar uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de LEC a partir da junção entre as literaturas estrangeiras, nas aulas de línguas, o ensino de LEC e a criatividade, na educação infantil, de maneira lúdica, colaborando, portanto, para um aprendizado contextualizado e significativo da língua espanhola; proporcionando a familiarização com a cultura do outro e da sua própria, bem como o desenvolvimento da criatividade e da imaginação como resultados observados. Entendemos que as literaturas são fundamentais para a aprendizagem de línguas, uma vez que refletem os modos de vida dos povos que as produzem, oferecem repertório para a compreensão do mundo que nos rodeia e também contribuem para a formação emotiva e cidadã do indivíduo.

A literatura em língua estrangeira pode ser apresentada, apreciada e utilizada no ambiente escolar infantil, não só para proporcionar o contato com outro idioma, como também para incentivar o gosto pela leitura, desenvolver a linguagem, a interação social, o pensamento criativo, a imaginação e, também, contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento global da criança, pois a leitura literária possibilita ao aluno a ampliação da visão de mundo, desenvolve o sentido de análise e de criticidade; além de provocar prazer, enquanto enriquece o domínio das línguas.

O Pibid Espanhol contribuiu, de forma substancial, para a realização das aulas de espanhol, pois tanto professores do ensino superior, quanto graduandos de Letras Espanhol e professores da rede pública puderam dedicar-se com afinco por algumas horas de seu

expediente para a realização do projeto, dos planejamentos, dos encontros semanais, a fim de que a construção de uma ideia se tornasse uma realidade. Assim, ampliamos o debate sobre as demandas e as dificuldades atuais do discente e, por conseguinte, sobre as ações e recursos mais eficazes para superação dessas dificuldades. Nesse sentido, permitiu não só a atuação de alunos universitários na sala de aula do ensino básico, como também a aproximação deles a toda a dinâmica de uma escola básica o que, via de regra, ocorre com certa dificuldade nos estágios obrigatórios por causa do curto período de duração.

O tema aqui tratado não se esgota com este trabalho, porém esperamos que este artigo possa contribuir de alguma forma para aqueles que querem atuar como professores de língua estrangeira na educação infantil com práticas atraentes, criativas e significativas para as crianças.

Referências

- ALBERT, R. S.; RUNCO, M. A. A History of Research on Creativity. In Sternberg, R. J. (ed.). **Handbook of Creativity**. Cambridge University Press.1999.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.
- BOÉSSIO. C, P, D. **Saberes necessários para o ensino de Língua Espanhola para crianças; revisitando autores**. Revista E-curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010. Disponível in: <https://www.redalyc.org/html/766/76619157002/index.html> Acesso em 22.05.2019.
- BORGES, F. T. e MOZZER, G. N. de S. A CRIATIVIDADE INFANTIL NA PERSPECTIVA DE LEV VIGOTSKI*. *Revista Inter Ação*, v. 33, n. 2, p. 297-316, 19 dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269/4314> Acesso em 10 de julho de 2016.
- CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CLÍMACO, A. O; ORTEGA, R. da S.; MILREU, I. (Orgs.). **Ensino de Literaturas Hispânicas: Reflexões, propostas e relatos**. Campina Grande, PB: EDUFCG,

2018. http://docs.wixstatic.com/ugd/ff2fac_78d7f9c26ac04f7fb0ed1d517dc3e9f6 Acesso em 15.03.2020

COLOMER, T. “La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias”.2017. [Entrevista concedida a Tiching blog] <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/> Acesso em 05.09.2020

CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, A. et al (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2003.

CUNHA, S. R. V. da. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L.; WILSON, H. Quem está lhe trazendo as novas idéias (e como você está respondendo)?. In : **HBR Idéias de Impacto**. p. 42-48, fev., 2003.

DIOS, O. **Pájaro Amarillo**. Zaragoza: Apila, 2015.

ESCALANTE, D.T. & CALDERA, R. V. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. **Revista EDUCERE: Artículos arbitrados**, nº 43, pp. 669-678.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. **How Languages are Learned**. 3 rd Ed. Oxford, 2006.

MOON, J. **Children learning English**. Oxford: Macmillan, 2005.

PATY, M. A criação científica segundo Poincaré e Einstein. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 41, p. 157-192, abr. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000100013&lng=pt&nrm=iso Acesso em 27.10.2020

PEREIRA, J, C, M, Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil; considerações sobre teoria e prática**. 2016. 169 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – USP. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1183/1/CRISTINA%20PEREIRA%20FURTADO.pdf>

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de Espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro.** 2006. 171 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-110155/pt-br.php> Acesso em 18.10.2018

ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: DELTA v. 23, n. 2, p. 273 – 319, 2007.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(2): 247-274, Jul./Dez. 2009.

SILVA, M. F. M. Definição e avaliação da criatividade: contributos da abordagem cognitiva. Tese de Doutorado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho. Minho: Portugal, 1999.

SCHUTZ, R. *A evolução do aprendizado de línguas ao longo de um século. English made in Brazil.* 2007. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>. Acesso em 16.02.2010.

TOMMASI, S. M. B. Criatividade e educação (Parte 2). **Revista Direcional**, jun. 2010, p. 34-35.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** Dissertação de mestrado. Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. 2005. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli Acesso em 05.02.2021

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica minimamente 3 (três) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise linguística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação, em conjunto com seus respectivos orientadores.

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

DIRETRIZES PARA PROPOSIÇÃO DE DOSSIÊ TEMÁTICO (MEMBROS EXTERNOS À REVISTA)

Os proponentes deverão contatar a Revista PERcursos com o título e proposta (resumo de até 400 palavras) do dossiê, para que seja analisada sua convergência com o escopo da revista.

Havendo aceite à proposta, os organizadores deverão encaminhar uma lista de, no mínimo, 10 (dez) especialistas na área do dossiê, para colaboração na avaliação dos artigos.

A edição de texto é de responsabilidade dos organizadores do dossiê, que deverão seguir as diretrizes editoriais da revista. É necessário informar à comissão da PERcursos aquele (s) que ficará (ão) responsável (is) por essa tarefa.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura e ordem

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Título na língua estrangeira escolhida (inglês ou espanhol, quando estas não forem a língua do texto do artigo): centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um número que remeterá à nota de rodapé para identificação da titulação e instituição a que pertence(m) o(s) autor(es) e e-mail de contato. A identificação não deve exceder duas linhas da nota para cada autor.
- Resumo: em português para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- Palavras-chave: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Resumo na língua estrangeira: precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- Palavras-chave em língua estrangeira: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave em língua estrangeira, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico.

Caso seja necessário apresentar uma sequência ou ordem dentro do próprio corpo de texto, a informação deverá ser numerada, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses. Se a informação for fora do parágrafo principal, essa deverá ser enumerada como algarismos arábicos, ser escrita com tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples.

Para citações no corpo do texto, são seguidas as diretrizes abaixo:

- Texto com menos de três linhas completas: tamanho 12, com aspas e dentro do texto. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

- Textos com mais de três linhas completas: tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula. Quando a referência estiver junto ao texto, deve-se aplicar ponto-final no trecho citado, inserir a referência e aplicar novamente o ponto-final.

- Referências: precedidas desse subtítulo, iniciadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal). Só devem ser inseridos nas referências textos que foram utilizados ao longo do artigo.

Devem ser seguidos os exemplos abaixo:

Artigos científicos:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do artigo. *Nome da revista*, v. 1, n. 1, p. 1-10, Ano.

Livros autorais:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título do livro*: subtítulo. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros organizados:

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). *Título do livro*: subtítulo. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros com mais de 3 (três) organizadores poderão utilizar o recurso *et al.*

Capítulos de livro:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome do organizador por extenso (Org.). *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Teses e dissertações:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título da tese*: subtítulo. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação (Sigla da Universidade), ANO.

Trabalho publicado em anais de congresso:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do trabalho. *Nome do Congresso sem abreviações*. Instituição responsável (quando houver). Cidade, ano, p. 1-10.

Páginas da internet:

Notícias:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título da notícia. *Nome do portal/jornal*, data de publicação. Disponível em: (link da notícia). Último acesso em: (data do último acesso).

Redes sociais:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Post em rede social* (inserir título quando houver). Cidade, mês, ano. Nome da rede social. Disponível em: (link da postagem). Último acesso em: (data do último acesso).

Os autores serão requeridos a ajustarem seus textos até que se adequem às normas da revista, sendo condição para publicação dos manuscritos.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

PERcursos Linguísticos

Equipe editorial

A/C Patrick Rezende (editor-gerente)

Guilherme Brambila

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910 Vitória – ES

Tel: 0 XX 4009-2801

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com

patrickrezende@hotmail.com

guilhermebrambilamanso@hotmail.com