

ORGANIZADORAS

Marlene de Almeida Augusto de Souza

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Ana Lúcia Simões Borges Fonseca

# PIBID-UFFS 2018

MÚLTIPLOS CAMINHOS  
NA FORMAÇÃO DOCENTE



ORGANIZADORAS

Marlene de Almeida Augusto de Souza

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Ana Lúcia Simões Borges Fonseca

# PIBID-UFFS 2018

MÚLTIPLOS CAMINHOS  
NA FORMAÇÃO DOCENTE

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck

*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello

*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Julia Lourenço Costa

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira

*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi

*Centro Federal de Educação Tecnológica*

*Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbrônio

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegling  
*Universidade de São Paulo, Brasil*  
 Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*  
 Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*  
 Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*  
 Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
 Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
 Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*  
 Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*  
 Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*  
 Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*  
 Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
 Renato Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*  
 Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*  
 Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*  
 Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*  
 Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*  
 Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*  
 Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
 Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*  
 Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*  
 Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*  
 Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*  
 Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*  
 Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
 Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*  
 Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*  
 Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*  
 Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*  
 Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*  
 Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*  
 Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
 Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*  
 Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*  
 Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*  
 Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*  
 Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*  
 Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguiario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*  
 Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*  
 Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoso Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

- Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*
- Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
- Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
- Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*
- Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*
- Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*
- Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
- João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*
- João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*
- Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*
- Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*
- Leia Mayer Eying  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Natália de Borba Pugins  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*
- Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Elson Morais
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Bedneyimages - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Biegling
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	As organizadoras
Organizadoras	Marlene de Almeida Augusto de Souza Ana Karina de Oliveira Nascimento Ana Lúcia Simões Borges Fonseca

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P584 PIBID-UFS 2018: múltiplos caminhos na formação docente.  
Marlene de Almeida Augusto de Souza, Ana Karina de  
Oliveira Nascimento, Ana Lúcia Simões Borges Fonseca -  
organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 141p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-016-8 (brochura)  
978-65-5939-015-1 (eBook)

1. Formação de professores. 2. Aprendizagem. 3. PIBID.  
4. Licenciatura. 5. Ensino. I. Souza, Marlene de Almeida  
Augusto de. II. Nascimento, Ana Karina de Oliveira. III. Fonseca,  
Ana Lúcia Simões Borges. IV. Título.

CDU: 371.13  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.151

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com



2 0 2 0

# SUMÁRIO

**Prefácio** ..... 11

*Nilson Cardoso*

**Apresentação**..... 14

*Marlene de Almeida Augusto de Souza*

*Ana Karina de Oliveira Nascimento*

*Ana Lúcia Simões Borges Fonseca*

Capítulo 1

**Aprendizado da docência:**

uma experiência de formação no Pibid Matemática .....20

*Alex Santos da Silva*

*Jaíne Fernandes da Cruz Santos*

*Teresa Cristina Etcheverria*

Capítulo 2

**Cultura surda no Pibid:**

experiências em aulas de Espanhol .....38

*Doris Cristina Vicente da Silva Matos*

*Lidiane dos Santos Gama Cabral*

Capítulo 3

**(Res)significações e rupturas:**

os processos de (des)identificações dos Pibidianos de inglês .....58

*Matheus Ferreira de Jesus*

*Édipo Santana Bispo Andrade*

*Ana Karina de Oliveira Nascimento*

Capítulo 4

**Da teoria à prática:**

projetos do Pibid e as suas contribuições  
no desenvolvimento da habilidade oral na língua inglesa ..... 78

*Isaac Leandro Santos Ismerim*

*Silmara Cavalcante Oliveira de Araujo*

*Ana Lúcia Simões Borges Fonseca*

Capítulo 5

**O Pibid inglês em meio à crise das licenciaturas:**

do incentivo à prática na formação docente inicial ..... 98

*Daniela Moreira da Silva*

*Lucas Natan Alves dos Santos*

*Ana Karina de Oliveira Nascimento*

Capítulo 6

**Os desafios e os caminhos na implementação**

**do Pibid-UFS 2018..... 117**

*Marlene de Almeida Augusto de Souza*

**Sobre os autores e as autoras ..... 134**

**Índice Remissivo ..... 139**

## PREFÁCIO

### EM MEIO AO CAOS, EIS QUE JÁ TEMOS UM CAMINHO

Sempre uma satisfação prefaciá um livro com temáticas da formação de professoras(es) e, em especial, envolvendo reflexões a partir das ações desenvolvidas no âmbito do Pibid, neste caso pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). O convite aceito é mais um vínculo que estabeleço com as discussões sobre esse programa, que tomou protagonismos no cenário educacional e na minha trajetória profissional.

O momento da leitura dos capítulos e da escrita desse prefácio coincide com um período peculiar nas nossas histórias, uma pandemia que nos obriga a estabelecer isolamento social, reconfigurando tudo ao nosso redor, um fato histórico que marcará nossos cotidianos (é possível que você tenha feito a higienização deste livro antes de abri-lo!). Do dia para a noite, a vida ganhou novos cenários e contextos, a rotina mudou, os interesses se voltaram para o cuidar de si e pensar no porvir. Seguramente, tudo será diferente. As mudanças em curso se intensificarão e outras medidas nem ainda pensadas passarão a compor nossas práticas. Aguardemos.

Seguramente, ao ler este prefácio, você, leitora ou leitor, já se encontrará em outro momento e poderá dialogar comigo e dizer: “ledo engano” ou “como deixaram tudo isso acontecer”, ou na minha esperança, “ainda bem que resistiram”! Nessa multifacetada constituição das nossas vidas, temos visto um processo de transformação na

s u m á r i o

educação que é preocupante, o avanço da virtualização das relações de ensino e aprendizagem. Embora fosse algo já em curso, com o apelo do distanciamento social se intensificou e poderá avançar, como já era realidade pré-pandemia.

Qual a razão desse caminho? Com o isolamento, a necessidade premente de resguardar a vida de si e dos demais, essa passou a ser a grande demanda e nos pressionou pela suspensão das aulas presenciais, dos encontros de docentes e discentes em suas interações e suas relações, expressão da relação ensino-aprendizagem. Aulas com “aglomerações” são arriscadas. Sim, são. Inegável.

A única solução que parecem encontrar para essa situação me faz pensar sobre como seria desenvolver um trabalho com alunos numa escola em Itabaiana, com resolução de problemas de matemática no 7º ano e a partir disso chegar a reflexões advindas dessa interação pedagógica? Será que esses estudantes do fundamental teriam condições de acesso a equipamentos e à internet para desenvolver esse trabalho? O distanciamento traria algum prejuízo para o trabalho pedagógico com a comunidade surda e o ensino da língua espanhola? A ausência da proximidade física entre aprendizes do magistério, docentes e o contexto da sala, afetaria a análise da concepção de língua, de ensino e dos impactos dessas na prática docente no componente curricular inglês? E todas essas novas demandas sob professoras e professores, ampliaria a crise das licenciaturas e a procura pela carreira docente? Poderíamos dizer que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação possibilitam a integração universidade-escola ou teoria-prática, bases fundantes do Pibid? E como seriam os desafios do Pibid-UFS no ensino remoto?

A todas essas dúvidas não haveria respostas, e tudo poderia ser apenas uma retórica esvaziada, sem vivências ou, quiçá, marcada por uma distância da realidade dos espaços de aprendizagem, conjecturas. O que tenho para apresentar-lhes é um conjunto de reflexões e

experiências a partir das interações presenciais, relacionais, entre sujeitos que compõem todo o processo formativo no âmbito do Pibid: professoras e professores da escola e da universidade e estudantes, licenciandos e da educação básica. Você, leitora ou leitor, encontrará essa riqueza nos capítulos que compõem este livro.

Não sei como será o tempo em que fazem esta leitura, faço votos que tenhamos encontrado a cura ou a profilaxia para a causa do isolamento social que marca a escrita deste prefácio. Que tenhamos encontrado forças para superar a dor da perda dos que são próximos ou que a solidariedade tenha sido a marca da nossa posição ante ao cenário que marca uma geração. Para além dessa situação, espero que a virtualização nos processos educacionais tenha sido restrita ao isolamento, que tenham ressaltado o valor da docência e destacado o papel da escola como um espaço de aprendizagem, mas, sobretudo, como local de interação social.

Em especial, que a resistência tenha sido presente na formação e atuação docente, tal como a história tem registrado no Pibid, o caminho que anuncio no começo. Espero encontrar todas e todos, presencialmente, para compartilhar as experiências desta leitura!

*Nilson Cardoso - Presidente do Forpibid-RP*

Fortaleza, 28 de junho de 2020.

s u m á r i o

## APRESENTAÇÃO

Uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pela Portaria Normativa n. 38/ MEC de 12 de dezembro de 2007 (NASCIMENTO, 2017). Entre os anos de 2007 e 2018 foram lançados quatro editais convocando os interessados a apresentarem propostas de projetos no âmbito do Pibid: (1) em 2007 (edital MEC/CAPES/FNDE)<sup>1</sup>; (2) em 2009 (edital CAPES/ DEB N° 02/2009 – PIBID)<sup>2</sup>; (3) em 2013 (edital N° 061/2013)<sup>3</sup>; (4) em 2018 (edital N° 7/2018)<sup>4</sup>. A Universidade Federal de Sergipe (UFS) teve projetos aprovados para participar do Pibid a partir do edital de 2009 (SILVA *et al*, 2014; NASCIMENTO, 2017; LIMA, 2018).

Neste livro constam relatos e reflexões de algumas das ações desenvolvidas pela Coordenadora Institucional (CI) do Pibid-UFS e pelos participantes (Coordenadoras de Área – CA, supervisores e bolsistas do Pibid) de três dos subprojetos — Matemática, Língua Inglesa e Língua Espanhola — referentes ao edital de 2018.

No início, o Pibid-UFS-2018 era composto por 33 subprojetos de 11 áreas, a saber: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química. Havia um total de 962 participantes, sendo 93 voluntários – um Coordenador de Área e 92 de Iniciação à Docência

### sumário

- 1 Edital disponível em < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf) >. Acesso em: 06 maio 2020.
- 2 Edital disponível em < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf) >. Acesso em: 06 maio 2020.
- 3 Edital disponível em < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital0612013\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital0612013_PIBID.pdf) >. Acesso em: 06 maio 2020.
- 4 Edital disponível em < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf> >. Acesso em: 06 maio 2020.

(ID), além de 869 bolsistas – uma Coordenadora Institucional (CI), 33 CA, 93 supervisores e 744 ID. Dos 75 municípios de Sergipe, os subprojetos foram desenvolvidos em 47 escolas de 15 municípios, sendo 06 na mesorregião Leste (Aracaju; Barra dos Coqueiros; Japarutuba; São Cristóvão; Nossa Senhora do Socorro e Estância); 07 no agreste (Areia Branca; Campo do Brito; Itabaiana; Lagarto; Moita Bonita; Poço Verde e São Domingos) e 02 no sertão (Nossa Senhora da Glória e Ribeirópolis). Na capital, Aracaju, as escolas estavam localizadas em 10 bairros: 02 no Centro (Centro e São José); 02 na Zona Oeste (Ponto Novo e Siqueira Campos); 02 na Zona Norte (18 do Forte e Santo Antônio) e 04 na Zona Sul (Coroa do Meio, Farolândia, Grageru e São Conrado).

Ao longo dos dezoito meses de desenvolvimento do programa na UFS, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, a CI organizou inúmeras ações, a exemplos de palestras sobre temas transdisciplinares e uma série de eventos para que os participantes dos diferentes núcleos compartilhassem suas experiências nas diferentes etapas de implementação dos projetos.

Além dessas ações, foi proposta, ao final do projeto, a organização de um livro com o propósito de compartilhar algumas das experiências dos partícipes do Pibid-UFS-2018. Tais compartilhamentos trazem questões que contribuem para reflexões sobre a importância de projetos de Formação de Professores, o caso do Pibid. Uma dessas reflexões diz respeito ao fato de o Pibid se configurar como um espaço para que professores e alunos dos cursos de licenciatura, e professores que estão atuando na Educação Básica nas redes públicas, compartilhem seus diferentes saberes. A partir dessa troca, é possível que haja uma (re)significação dos saberes e das práticas pedagógicas na Educação Básica, bem como na (re)formulação dos cursos de formação de professores de modo a atender as novas realidades das sociedades.

## s u m á r i o

Este livro é composto por seis capítulos escritos em coautoria por coordenadoras e graduandos(as), supervisores(as) e graduandos(as), coordenadoras e supervisores, de 04 subprojetos das áreas de Matemática, Língua Inglesa e Língua Espanhola, bem como um texto da CI.

Abrindo a coletânea, temos o capítulo '*Aprendizado da docência: uma experiência de formação no Pibid Matemática*', os autores *Alex Santos da Silva, Jaíne Fernandes da Cruz Santos e Teresa Cristina Etcheverria* trazem, para reflexão, uma experiência de docência desenvolvida na área de Matemática. A experiência relatada ocorreu em uma turma do 7º ano de uma escola estadual do município de Itabaiana – SE, na qual se fez uso da metodologia de resolução de problemas. Para tanto, os autores observaram o desempenho dos alunos nos conteúdos matemáticos, desenvolveram atividades sobre os conteúdos em estudo e acompanharam o aprendizado desses estudantes na resolução de problemas. A experiência de docência lhes permitiu observar o desempenho dos estudantes em diferentes situações de ensino e, em especial, aprender sobre o uso da metodologia da resolução de problemas.

No capítulo '*Cultura surda no Pibid: experiências em aulas de Espanhol*', as autoras *Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Lidiane dos Santos Gama Cabral* apresentam resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito da Especialização em Análise e Elaboração de Material Didático de Espanhol para a Educação Básica, realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), a qual envolveu um grupo de cinco alunas participantes do Pibid - subprojeto de Letras/Espanhol. As bolsistas, assistidas por suas orientadoras, elaboraram e aplicaram unidades didáticas capazes de aguçar o interesse dos alunos da escola participante pela comunidade surda, as quais são discutidas ao longo do artigo. O capítulo mostra o quanto é desafiador, mas ao mesmo tempo possível, transformar aulas tradicionais em momentos

s u m á r i o

de provocação, de estímulo pelo aprendizado da língua espanhola e, sobretudo, de propagação de valores como respeito e igualdade.

Os autores *Matheus Ferreira de Jesus*, *Édipo Santana Bispo Andrade* e *Ana Karina de O. Nascimento*, bolsista de iniciação à docência, supervisor e coordenadora de área, respectivamente, apresentam, no terceiro capítulo, '*(Res)significações e rupturas: os processos de (des)identificações dos Pibidianos de inglês*', uma reflexão sobre como a participação deles no Pibid influenciou tanto a forma como eles entendiam língua e ensino e aprendizagem de inglês quanto o processo de (des)construção de suas identidades. A partir da discussão desenvolvida ao longo do artigo, os autores conseguem identificar que o processo de formação de professores desenvolvido no projeto do Pibid-Inglês, diferente de uma abordagem tecnicista, criou condições para que os professores se posicionassem como questionadores e propositores, já que eles passaram a ser protagonistas no processo, tendo seus conhecimentos prévios reconhecidos e legitimados.

No quarto capítulo, '*Da teoria à prática: projetos do Pibid e as suas contribuições no desenvolvimento da habilidade oral na língua inglesa*', *Isaac Leandro Santos Ismerim*, *Silmara Cavalcante Oliveira de Araujo* e *Ana Lúcia Simões Borges Fonseca* apresentam como os objetivos previstos no edital do Pibid – integração entre a educação superior e a básica, a fim de elevar a qualidade da formação inicial dos professores; inserção dos discentes em escolas públicas objetivando a criação e participação em projetos metodológicos que auxiliem no ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica e, por fim, articulação entre teoria e prática – foram incorporados nos projetos de inglês de duas escolas participantes. Tais projetos permitiram que os professores em formação tivessem a experiência de elaborar e implementar atividades, ao mesmo tempo em que permitiram aos alunos desenvolverem a habilidade oral numa perspectiva comunicativa.

## s u m á r i o

Em seguida, no quinto capítulo, '*O Pibid inglês em meio à crise das licenciaturas: do incentivo à prática na formação docente inicial*', os autores *Daniela Moreira da Silva, Lucas Natan Alves dos Santos e Ana Karina de O. Nascimento* discutem sobre a "crise nas licenciaturas", considerando a desvalorização da docência pela sociedade, o alto índice de desistência ao longo dos cursos de formação de professor, além do fato de muitos licenciandos/as não considerarem a possibilidade de efetivamente seguirem a carreira depois de formados. Tal discussão é desenvolvida a partir da análise de questionários respondidos por participantes do Pibid-Ínglês, cujo objetivo era identificar como o Programa pode atuar como resistência a essa crise nas licenciaturas e como um incentivador para a carreira docente da/o licencianda/o. Nesse sentido, o Pibid-Ínglês foi um espaço onde os participantes puderam debater criticamente temas atuais relacionados à educação e formação de professores, bem como implementar projetos nas salas de aula de escolas públicas a partir da realidade e da diversidade com atividades mais socialmente situadas.

Finalizando a obra, temos a proposta de *Marlene Almeida Augusto de Souza* com o texto '*Os desafios e os caminhos na implementação do Pibid-UFS-2018*', no qual ela apresenta e discute alguns dos muitos caminhos abertos pelo Pibid para a formação de professores e o ensino na Educação Básica. A autora relata quais os desafios enfrentados para a implementação do Pibid na Universidade Federal de Sergipe, em virtude das regras do edital da CAPES, e contribui para que façamos uma reflexão sobre as definições dos próximos editais. Destaca, ainda, a autora, que os resultados dos projetos indicam a importância de todos os cursos de licenciatura poderem participar do Pibid, além da necessidade de que haja uma ampliação de bolsas e, por conseguinte, a participação de mais escolas públicas de diferentes bairros e cidades. A implementação de projetos para a busca de novos caminhos tanto na formação dos professores quanto na formação dos alunos da Educação Básica, particularmente nas escolas públicas,

## sumário

revela-se para a autora como sendo fundamental, já que essas ações nos permitem identificar quais são as características dos diferentes grupos que carecem ser observadas no processo de (re)adequação dos cursos de licenciatura e das aulas da Educação Básica.

Desejamos que esta leitura possa ser inspiradora para lançarmos novos olhares para a formação dos professores e o ensino na Educação Básica, bem como para a importância e a necessidade da permanência de programas como o Pibid, pois esses permitem aos seus participantes extrapolarem fronteiras e atuarem como protagonistas que visam à construção de espaços e práticas cada vez mais emancipatórios.

Uma ótima leitura para toda(o)s!

*Marlene de Almeida Augusto de Souza*

*Ana Karina de Oliveira Nascimento*

*Ana Lúcia Simões Borges Fonseca*

## REFERÊNCIAS

LIMA, J. P. M. *Uma luz no fim do túnel: o Pibid como possibilidade de melhoria da formação inicial de professores no curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Sergipe/Campus de São Cristóvão*. Tese de doutorado. 2018. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

NASCIMENTO, A. K. de O. *Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid*. Tese de Doutorado. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, L. R. da *et. al.* (Des)caminhos da formação docente: consolidando as ações do PIBID. In: SILVA, L. R.; MENDES, G. *Trilhas da Formação docente: revista de divulgação das atividades do PIBID / Programa de Iniciação à Docência*, Universidade Federal de Sergipe. Vol.1, n.1. 2014. p.13-17.



Alex Santos da Silva  
Jaíne Fernandes da Cruz Santos  
Teresa Cristina Etcheverria

**APRENDIZADO  
DA DOCÊNCIA:  
UMA EXPERIÊNCIA  
DE FORMAÇÃO  
NO PIBID MATEMÁTICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.151.20-37

## INTRODUÇÃO

Enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) atuamos na Escola Estadual Vicente Machado Menezes, município de Itabaiana – SE. Para conhecimento da realidade escolar, iniciamos o trabalho realizando observações do espaço escolar e das aulas de Matemática e outras disciplinas em turmas do 6º ao 9º ano. Nosso intuito, além de conhecer a estrutura física da escola e saber com qual espaço podíamos contar, era o de observar o desempenho dos estudantes em diferenciados momentos de aprendizagem.

Tendo como referência essas observações, e levando em conta as dificuldades dos estudantes nas aulas de Matemática por nós observadas, principalmente as por eles apresentadas em interpretar as situações-problema, elaboramos um projeto de ensino com ênfase na resolução de problemas para buscar minimizar essas dificuldades.

Neste texto, temos como propósito fazer um relato de alguns resultados da experiência de ensino da resolução de problemas, comentando o desempenho dos estudantes e as formas de abordagem dos problemas propostos em seis aulas. Para despertar o interesse dos estudantes e oportunizar melhor compreensão das situações propostas, fizemos uso de outras metodologias, a exemplo de jogos e exposição dialogada.

Ainda, para complementar o relato, apresentamos um breve aporte teórico sobre o tema, uma análise dos dados quantitativos sobre o desempenho dos estudantes no tocante à resolução de problemas, e algumas reflexões feitas por nós sobre a trajetória de aprendizado da docência.

### s u m á r i o

## A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Resolver problemas é algo que acompanha o desenvolvimento da humanidade. Os problemas fazem parte do cotidiano e surgem nas situações pessoais, de trabalho, e até mesmo de lazer. A resolução de uns pode servir como referência para a resolução de outros. Com base nessa ideia, podemos tratar os problemas matemáticos, buscando olhar para eles como um desafio com solução possível.

A busca de solução para o desafio é entendida como um processo capaz de desencadear aprendizagens e, nele, o estudante envolve-se com atividades de elaboração do pensamento que costumam conduzir à produção de conhecimentos voltados para a solução do problema.

O ensino da resolução de problemas começou a ser discutido com mais força a partir da década de 60, e teve como base as ideias de Polya (1995). Porém, somente na década de 90, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essas ideias começaram a ser aceitas como uma metodologia de ensino.

Na metodologia de resolução de problemas, propõe-se que o processo de ensino da Matemática comece com a discussão de um problema, e que diferentes tipos de situações-problema sejam trabalhados com os estudantes em cada assunto em estudo. Segundo Pozo (1998, p.14), “ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta”, o que possibilita a mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade para gerenciar as informações que estão ao seu alcance (BRASIL, 1998).

s u m á r i o

Leite e Afonso (2001, p. 254) entendem que:

Ao contrário do que acontece no ensino tradicional, onde os conceitos são introduzidos em primeiro lugar e depois seguidos de um problema de aplicação, na aprendizagem baseada na resolução de problemas os alunos começam por ser confrontados com um problema aberto e qualitativo, o qual constitui um ponto de partida para a aprendizagem.

Apesar de os pesquisadores fazerem essa orientação, as observações realizadas nas aulas de Matemática nos mostraram que a resolução de problemas ainda é pouco trabalhada por alguns docentes e, quando trabalhada, segue o modelo do ensino tradicional, ou seja, primeiro a introdução dos conceitos e, depois, os problemas.

Ainda, nesse percurso, surge o entendimento de cada um sobre o que pode ser considerado um problema. Para Dante (1998), um problema é qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar e os conhecimentos específicos para solucioná-la. Para o autor, um bom problema deve ser interessante e criativo, de modo que estimule o pensamento e desafie o aluno; se não for assim, o aluno não se sentirá motivado para buscar a solução.

Sendo assim, durante a leitura do problema e da sua interpretação, o professor deve buscar envolver o aluno para que ele pense estratégias para a resolução do mesmo. Essa prática permite que o discente, ao persistir para encontrar uma solução, amplie seus conhecimentos sobre conceitos e ideias em assuntos estudados anteriormente.

Para servir como apoio aos professores que acreditam que essa metodologia contribui para o processo de ensino-aprendizagem da matemática, Polya (1995) apresenta quatro passos que devem ser observados na resolução de problemas, são eles: (i) compreender o problema; (ii) elaborar um plano; (iii) executar o plano; e (iv) refletir sobre o trabalho realizado (verificação).

Cabe ao professor, no momento da explicação, seguir esses passos, solicitando que os alunos leiam para ver se eles compreenderam o objetivo da questão, orientar que planejem como irão resolvê-lo e, após resolvê-lo, verificarem se a resposta dada é realmente o que a questão solicitava.

Soares e Pinto (2001) alertam para o fato de que, às vezes, quando o professor se propõe a fazer uso da metodologia da resolução de problemas no ensino da Matemática ele propõe problemas rotineiros e algorítmicos, para os quais, muitas vezes, basta que o estudante saiba qual operação tem que fazer e isso leva a questionamentos do tipo: “Professor, é de mais ou de menos?”. Para os autores, problemas rotineiros não avaliam, por si só, atitudes, procedimentos e a forma como os alunos lidam com seus conhecimentos.

Levando-se em conta as ideias mencionadas, destaca-se o cuidado que o professor deverá ter ao escolher um problema para propor aos seus alunos. Se for um problema rotineiro e/ou algoritmo pouco contribuirá para com o aprendizado dos estudantes, pois não terá o caráter desafiador destacado por Dante (1998) mas, por outro lado, também precisa ser do interesse do aluno para que ele se motive a buscar a solução e possa, assim, ampliar seus conhecimentos sobre os conceitos envolvidos na situação-problema.

## s u m á r i o

### A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A experiência de ensino aqui comentada ocorreu em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, cuja faixa etária era de 13 a 15 anos. Consideramos importante registrar a infrequência de alguns estudantes

nas aulas, pois, apesar de a turma ter 20 alunos, o número máximo de presentes, em cada aula foi de 16.

Com o objetivo de buscar evidências que nos sinalizassem se nossas escolhas metodológicas estavam contribuindo para a superação das dificuldades dos estudantes, combinamos que, em todas as aulas, ainda que em quantidades pequenas, proporíamos problemas para eles resolverem e, no final da aula, aplicaríamos uma atividade para avaliar o aprendizado de cada um e identificar os tipos de erros por eles cometidos.

No período de abril a junho de 2019 foram aplicadas seis atividades, desenvolvidas nas práticas quinzenais realizadas na escola onde atuamos. O tempo de aula em cada dia de prática de docência foi de duas horas/aula e os assuntos em estudo foram: Conjunto de Números Inteiros e Expressões Algébricas. Ainda, consideramos importante ressaltar que a professora supervisora era quem definia o conteúdo a ser explorado em cada aula.

Iniciamos apresentando o desempenho dos estudantes nas quatro primeiras atividades. As respostas dos estudantes foram categorizadas em: correto (C); parcialmente correto (PC), e incorreto (I).

**Tabela 1: Desempenho dos estudantes nas atividades sobre Conjunto dos Números Inteiros**

Atividades Avaliativas	C (%)	PC (%)	I (%)
Aula 1	30,77	23,08	46,15
Aula 2	56,26	0,00	44,00
Aula 3	21,43	28,57	50,00
Aula 4	26,66	20,00	53,33

Fonte: Dados dos Autores

Observa-se, na Tabela 1, que o percentual de respostas corretas variou de 21,43% a 56,26%, e o das respostas incorretas variou de 44% a 53,33%. Sabemos que as diferenças de conteúdo e do nível de complexidade das questões não nos permitem comparar os resultados; por esse motivo, passamos a relatar como foram conduzidas as aulas nas quais foram aplicadas essas quatro atividades. Apesar de não ficar explícito, buscamos orientar a resolução dos problemas seguindo os quatro passos sugeridos por Polya (1995).

## AULA 1 – PROBLEMAS DO COTIDIANO (SIMULAÇÃO DE UM MERCADO)

Durante essa aula fizemos uso de recursos materiais: dinheiro falso, cartões com figuras ilustrativas de alimentos, utensílios tecnológicos, eletrodomésticos e roupas, representando os produtos mais vendidos no comércio local.

Nessa aula, dividimos a turma em duplas, nas quais um aluno era o comprador e o outro o vendedor, fazendo assim a comercialização. Depois de um tempo, seguindo as sugestões dos alunos, deixamos os vendedores em uma fila e cada comprador ia à mesa em que estavam expostos os produtos que lhes interessavam. Cada aluno que ficava na função de vendedor tinha metade de uma folha A4 para fazer os cálculos e verificar o troco que deveria dar. Durante as vendas, eram orientados a verificar se estavam com um saldo positivo ou negativo, ou seja, se estavam realizando corretamente os cálculos.

Durante essa atividade, os problemas constituíam as situações envolvendo as compras realizadas por cada um e, a todo o momento, fazíamos perguntas aos alunos para ver se eles estavam entendendo as situações-problema e se conseguiam resolver os cálculos. Sempre alertávamos quanto à atenção no momento de realizar os cálculos,

pois eles precisavam vender o produto e dar o troco correto, no caso do vendedor; e no caso do comprador, ver se o troco estava correto. Caso os alunos respondessem de forma incorreta ou incompleta, pedíamos para que pensassem sobre a situação e refizessem os cálculos. Depois da atividade com o material manipulável, no último horário aplicamos o problema a seguir para que eles o resolvessem individualmente e nos entregassem.

No primeiro semestre de 2011, uma empresa apresentou um prejuízo de R\$ 30.000,00. No segundo semestre desse mesmo ano, a empresa apresentou um lucro de R\$ 35.000,00. Verifique se a empresa teve lucro ou prejuízo no final desse ano e de quanto.

Observa-se, na Tabela 1, que nessa atividade a porcentagem de erros (46,15%) é maior que a de acertos (30,77%). Nas respostas incorretas, o erro mais recorrente foi a dificuldade na interpretação do problema, e nas respostas parcialmente corretas, o erro mais comum foi a falta de conclusão das respostas, como ilustrado na Figura 1.

**Figura 1- Protocolo do estudante A8**

$$\begin{array}{r} 35.000,00 \\ - 30.000,00 \\ \hline 05.000,00 \end{array}$$

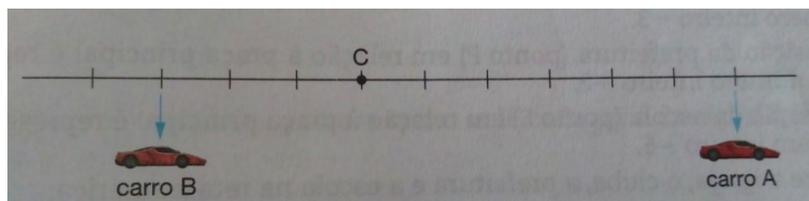
Fonte: Dados dos Autores

Observa-se que o estudante A8 interpretou corretamente a situação-problema e resolveu de forma correta o cálculo, porém, esqueceu de concluir a resposta, pois não informou se a empresa obteve lucro ou prejuízo. Consideramos, portanto, a resposta parcialmente correta. Esse tipo de erro nos remete ao quarto passo sugerido por Polya (1995), pois se após realizar o cálculo o estudante tivesse retomado a leitura e refletido sobre o que pedia o problema é muito possível que tivesse acertado a questão.

## AULA 2 – PROBLEMAS SOBRE NÚMEROS INTEIROS (JOGO - PASSA OU REPASSA)

Na aula em que aplicamos a segunda atividade foi realizado o Jogo “Passa ou Repassa”, no qual as questões eram problemas sobre números inteiros. Dividimos a turma ao meio e fizemos uma pequena competição. No final do horário, faltando 15 minutos para encerrar a aula, aplicamos a segunda atividade.

O esquema a seguir representa uma rodovia e cada intervalo corresponde a 50 km. Ele nos mostra a posição de dois carros em relação a uma cidade C.



Responda, considerando o sentido positivo de C para A, usando números inteiros: Qual a posição do carro A em relação à cidade C?

Nessa atividade, os alunos obtiveram uma porcentagem de acertos (56,26%) maior do que a de erros (44%). Podemos observar, também, que como a atividade possuía uma imagem ilustrativa, alguns alunos se interessaram mais para respondê-la. Os tipos de erro mais recorrentes nessa atividade foram: dificuldade de interpretação e a contagem incorreta dos quilômetros, como mostra a Figura 2.

Figura 2- Protocolo do estudante A1

Qual a posição do carro A em relação à cidade C? 200

Fonte: Dados dos Autores

A resposta do aluno A1 mostra que ele não interpretou o problema, pois não conseguiu entender que cada intervalo correspondia a 50 km, ou fez a contagem errada dos quilômetros, pois o mesmo respondeu 200 em vez de 300 km.

### AULA 3 – OPERAÇÕES (JOGO DA VELHA)

Nessa aula, por observarmos muitos erros na realização das operações, propusemos o jogo da velha e, para marcar “x” ou “o”, cada estudante tinha que acertar as operações que levamos impressas em uma folha A4. A turma foi dividida em duplas e ficamos contabilizando os ganhadores de cada uma delas. Depois de um tempo, trocamos as duplas e, no fim, fizemos uma competição com os ganhadores. Apesar de nesse dia não termos explorado a resolução de problemas, aplicamos um problema para verificar o desempenho deles na compreensão do mesmo e na resolução dos cálculos.

Ricardo tinha um saldo inicial de R\$ 589,40, durante o dia teve duas movimentações em sua conta, um cheque debitado de R\$ 385,69 e um depósito de R\$185,00. Escreva o saldo bancário no final da operação.

Nesse problema, a porcentagem de acertos (21,43%) somada com a de acertos parciais (28,57%) foi igual à de erros (50%). Nessa atividade, os discentes ainda evidenciaram ter muita dificuldade para interpretar a situação presente no problema. Como ela tratava de dinheiro, também houve erros na representação dos centavos, na realização das operações e na conclusão da ideia da questão.

## AULA 4 – ATIVIDADES DE REVISÃO

Essa aula antecedeu o dia da prova e, por sugestão da professora supervisora, aplicamos atividades de revisão sobre o conteúdo a ser avaliado. Para isso, utilizamos problemas e outros tipos de questões. Mesmo nas questões que não eram problemas, buscamos fazer questionamentos que seguissem os passos propostos por Polya (1995). Levamos exercícios impressos e, de forma dialogada, juntamente com os alunos, fomos respondendo as questões na lousa. Assim como nos outros dias, no final da aula entregamos o problema a seguir para eles resolverem, e o recolhemos para analisar as respostas.

Em minha conta no banco, eu estava com um saldo de R\$ 520,00 negativos. Depositei R\$ 1.810,00, mas dei cheques para pagar algumas contas: aluguel, R\$ 765,00 e supermercado, R\$ 237,00. Depois que os cheques forem pagos, qual será meu saldo?

Nessa atividade, o índice de acertos (26,66%) se manteve muito baixo e o de erros (53,33%) permaneceu alto. Isso fez com que reavaliássemos o que fora trabalhado e como estávamos utilizando a metodologia da resolução de problemas. Os erros mais comuns foram: utilização de valores aleatórios, não finalização das contas, operações erradas e falta de conhecimento da tabuada, como mostrado na Figura 3.

s u m á r i o

Figura 3 - Protocolo do estudante A17

$$\begin{array}{r} -520 \\ 1810 \\ \hline 710 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12 \\ 765 \\ 237 \\ \hline 1002 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1002 \\ - 710 \\ \hline 392 \end{array}$$

Fonte: Dados dos Autores

Os cálculos representados pelo estudante A17, apesar de errados, nos mostram que ele compreendeu que deveria somar os

gastos: aluguel (765) e supermercado (237); porém, ele não percebeu que a dívida (520) também deveria ser considerada como gasto e, por isso, fazer parte da mesma soma. Ainda, não compreendeu que do valor depositado (1810) é que deveriam ser subtraídos os gastos. Na resposta desse aluno também identificamos valores considerados por nós como aleatórios, pois não correspondem aos valores presentes no problema.

Nas duas aulas seguintes ensinamos a resolução de expressões algébricas e mantivemos o nosso propósito de trabalhar com a resolução de problemas. O percentual de desempenho dos estudantes está demonstrado nas tabelas 02 e 03.

## AULA 5 – EXPRESSÕES ALGÉBRICAS

Para essa aula construímos uma roleta de papelão, a forramos com uma cartolina, dividimos a roleta em fatias de pizza e, em cada espaço, escrevemos uma expressão algébrica. Construímos, também, dois dados de papel, um com números de 01 a 06, e outro com sinais de positivo e negativo. Colocamos a mesa do professor no meio da sala, dividimos a turma ao meio e levamos algumas folhas A4 para que os alunos realizassem os cálculos necessários.

Essa atividade era para trabalhar a substituição dos valores na variável  $x$ . Nela, o aluno de uma equipe girava a roleta e outro jogava os dois dados. Assim, o número e o sinal do mesmo seria o valor de  $x$ , e o aluno olhava a expressão algébrica sorteada e efetuava os cálculos com o valor encontrado para  $x$ . Por exemplo, a expressão algébrica  $2x + 1$  foi sorteada, o aluno jogou os dois dados, e o número e sinal sorteado foram “-” e “5”, portanto, a resposta esperada seria:  $2(-5) + 1 = -10 + 1 = -9$ .

Apesar das situações-problema não estarem escritas, no início do jogo, quando os alunos tiveram algumas dúvidas, as exemplificamos com situações do cotidiano para que entendessem os cálculos que estavam fazendo. Após o jogo, aplicamos o problema a seguir:

Levei minha família ao cinema. Ao chegar comprei 5 ingressos e um saco de pipoca de 8 reais. O valor do ingresso do cinema vale X.  
 a. Qual expressão algébrica representa essa despesa?  
 b. Quanto gastei ao todo, se o valor do ingresso foi de R\$ 6,50?

A Tabela 02 mostra os resultados de desempenhos dos estudantes nesse problema.

**Tabela 2: Desempenho dos estudantes na quinta atividade**

	Letra a	Letra b
C (%)	37,5	31,25
PC (%)	0,00	25,00
I (%)	43,75	43,75
EB (%)	18,75	0,00

Fonte: Dados dos Autores

Nessa atividade a porcentagem de acertos (37,5%) da letra “a” foi menor que a de erros (43,75%), e obtivemos 18,75% de respostas em branco. Na letra “b”, a soma do índice das corretas e das parcialmente corretas (56,25%) foi maior que a dos erros (43,75%) e não obtivemos respostas em branco. Os erros mais comuns cometidos pelos estudantes foram: escreveram a expressão de forma incorreta, se esqueceram de somar o termo independente e substituíram um valor errado.

Figura 4 - Protocolo do estudante A11

a) Qual expressão algébrica que representa essa despesa?

$$5x + 8 = 40$$

b) Quanto gastei ao todo, se o valor do ingresso foi de R\$ 6,50?

$$\begin{array}{r} 6,50 \\ \times 5 \\ \hline 32,50 \end{array}$$

gastei 32,50

Fonte: Dados dos Autores

O registro escrito feito pelo aluno A11 no item “a” mostra que ele compreendeu a situação problema, montou certo a expressão numérica, mas por considerar que o gasto seria de 40 reais, já colocou essa informação, montando uma equação. Mesmo tendo montado certo a expressão numérica, no item “b” ele somente calculou o gasto com os ingressos, esquecendo de somar os R\$ 8,00 da pipoca, o que sinaliza a necessidade de se enfatizar o quarto passo destacado por Polya (1995).

Durante a correção desta atividade, percebemos que alguns alunos conseguiram responder a letra “b”, mas não a letra “a”, o que pode indicar que eles conseguiram compreender a situação-problema e a resolveram mentalmente, mas que não conseguem expressar na linguagem matemática o que pensam, ou ainda, que tenham copiado a resposta dos colegas, porque a resolução do item “b” dependia do item “a”.

## AULA 6 – EXPRESSÕES ALGÉBRICAS

Na sexta aula, o assunto foi novamente expressões algébricas, momento em que fizemos uma aula de revisão. Na tentativa de contribuir para com o aprendizado dos estudantes, por meio da interação, mudamos a organização das suas mesas e fizemos filas de duplas. Percebemos que a possibilidade de discutir com um colega a resolução do que estava sendo proposto tornou os discentes mais participativos e interessados pela aula.

Revisamos o assunto com atividades criadas por nós, e exploradas por meio da metodologia expositivo-dialogada. Em nosso entender, apesar de não termos levado nenhum material manipulável, a aula foi dinâmica e produtiva.

O problema aplicado está a seguir e a Tabela 03 mostra os resultados de desempenhos dos estudantes no mesmo.

Fui ao jogo de futebol com mais 05 pessoas. Ao chegar lá compramos os ingressos e mais 03 pipocas. Cada pipoca custava R\$ 2,00, ou seja, gastamos R\$6,00 só em comida. Quanto gastamos no jogo, incluindo os valores do ingresso:  
 A expressão algébrica equivalente é:  $6x + 6$  (onde  $x$  é o valor do ingresso)  
 a. Se o valor do ingresso for R\$ 10,00, quanto gastamos no total?  
 b. E, se o valor do ingresso for R\$ 15,00, quanto gastamos?

### sumário

**Tabela 3: Desempenho dos estudantes no problema sobre Expressões Algébricas.**

	Letra a	Letra b
C (%)	87,5	75,00
PC (%)	6,25	18,75
E (%)	6,25	6,25
EB (%)	0,00	0,00

Fonte: Dados dos Autores

Observa-se que, na sexta atividade, os estudantes apresentaram os melhores índices de desempenho. As porcentagens de acerto, tanto da letra “a” (87,5%) quanto da letra “b” (75%) foram superiores a 50%. O índice de erros (6,25%) foi igual nos dois itens, e observamos que quem errou a letra “a” errou também a letra “b”. Entendemos que apesar de os problemas aplicados na quinta e sexta aula terem sido semelhantes, na sexta aula o problema informa a expressão algébrica, o que tornou essa questão mais fácil que a anterior, tornando os seus índices de desempenho maiores.

**Figura 5 - Protocolo do estudante A10**

a) Se o valor do ingresso for R\$ 10,00, quanto gastamos no total?

$$6x + 6$$

$$= 20,$$

b) E, se o valor do ingresso for R\$ 15,00, quanto gastamos?

$$10.$$

Fonte: Dados dos Autores

Na resposta acima o aluno copiou a expressão algébrica presente no problema, contudo não conseguiu substituir o valor do ingresso, em cada item, para encontrar a solução do problema. Registrou respostas aleatórias, sinalizando para nós que não compreendeu o que foi proposto na situação-problema.

## ALGUMAS REFLEXÕES

A nossa experiência de docência nos permitiu observar o desempenho dos estudantes em diferentes situações de ensino e,

em especial, aprender sobre o uso da metodologia da resolução de problemas. Durante as aulas por nós desenvolvidas, buscamos ensinar os conteúdos determinados pela professora supervisora; trabalhamos com problemas de diferentes níveis de complexidade; fizemos uso de metodologias e recursos materiais variados, e nos empenhamos em manter o foco na resolução de problemas.

Sentimos necessidade de fazer uso de recursos materiais, principalmente, para despertar o interesse dos estudantes e não ficar somente na metodologia expositivo-dialogada. Vale salientar, também, que não deixamos o livro didático de lado, usando-o como apoio para a elaboração das questões das aulas.

Os índices de desempenho dos estudantes nos sinalizavam conceitos e procedimentos que precisavam ser reforçados. Hoje, após refletir melhor sobre os resultados, entendemos que contribuímos para que esses índices oscilassem, porque os problemas propostos por nós não seguiram um critério pré-determinado de escolha.

Outro fator que contribuiu para que os alunos permanecessem cometendo os mesmos tipos de erros é que nas primeiras aulas não estávamos seguindo todos os passos citados por Polya (1995). Só percebemos isso depois que a professora supervisora solicitou que trabalhássemos com os problemas propostos no livro Aprova Brasil (AOKI, 2017). Ela nos auxiliou em como trabalhar melhor com esta metodologia, pois os questionamentos presentes nas questões nos remeteram aos passos citados por Polya (1995). Observamos que depois dessa mudança em nossa forma de explorar e conduzir a resolução dos problemas, o desempenho dos estudantes melhorou.

Assim, concluímos, afirmando que a nossa experiência de docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nos mostrou o quanto é importante para a formação de um professor ter o primeiro contato com a docência antes dos estágios,

logo nos períodos iniciais da graduação. Aprendemos a nos comportar como professores, perder um pouco da timidez e do nervosismo, planejar nossas aulas e a sempre termos um plano B para quando necessário. O Programa fez com que vivenciássemos a experiência de ensinar e, principalmente, nos oportunizou refletir sobre as nossas ações como docentes, aprendendo com os erros e os acertos.

## REFERÊNCIAS

AOKI, V. (Ed. Exec.) *Aprova Brasil: Matemática – Anos Finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Moderna, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: SEB, 1998.

DANTE, L. R. *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.

LEITE, L.; AFONSO, A. S. *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Característica, Organização e Supervisão*. Universidade de Minho, 2001. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5538/1/Laurinda%20e%20Ana%20Sofia%20ENCIGA.PDF> Acesso em 24 Mar. 2019.

POLYA, G. *A Arte de Resolver Problemas: um novo enfoque do método matemático*. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo, 2ª reimpressão, Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

POZO, J. I. *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. T. C.; PINTO, N. B. *Metodologia da resolução de problemas*. In: 24ª Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>. Acesso em: 28 Mar. 2019.



# 2

Doris Cristina Vicente da Silva Matos  
Lidiane dos Santos Gama Cabral

## **CULTURA SURDA NO PIBID: EXPERIÊNCIAS EM AULAS DE ESPANHOL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.151.38-57

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito de pós-graduação *lato-sensu*, mais especificamente na Especialização em Análise e Elaboração de Material Didático de Espanhol para a Educação Básica, realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS) entre os anos de 2014-2016. A referida pesquisa também envolveu um grupo de cinco alunas participantes do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do SubProjeto de Letras/Espanhol do edital nº 61/2013.

Bolsistas do Pibid de língua espanhola, assistidas por suas orientadoras, idealizaram, elaboraram e aplicaram unidades didáticas que aguçaram o interesse dos alunos da escola participante pela comunidade surda. Através da pesquisa certificamos a importância de desenvolver, na formação docente, o exercício desafiador de transformar aulas tradicionais em momentos de provocação, estímulo pela língua meta e, sobretudo, de propagação de valores como respeito e igualdade.

A fundamentação teórica do trabalho está inserida no campo da linguística aplicada e baseia-se principalmente nos estudos de Matos (2013; 2014), Moita Lopes (2006) e Lessa (2013). A metodologia utilizada seguiu uma abordagem qualitativa de cunho heurístico, por meio da qual foram permitidas descobertas e interpretações dos significados produzidos pelos sujeitos envolvidos. Os procedimentos de pesquisa abrangeram questionários e observações. A investigação colaborou no enlace entre a teoria e a prática na formação docente, bem como culminou em reflexões sobre o papel do professor no combate à atitudes de discriminação.

Para tal, o capítulo está dividido da seguinte maneira: esta seção inicial, seguida de um capítulo teórico sobre interculturalidade

e materiais didáticos, no qual traremos informações acerca do uso intercultural do material didático e da importância da autonomia do professor para adequações, quando necessário. Seguimos com uma seção sobre o contexto e a motivação para a pesquisa, e apresentaremos como se iniciou este trabalho, os objetos da pesquisa e métodos utilizados. Posteriormente, avaliamos o material e sua aplicação, com o produto final de uma das unidades que trabalhou a temática cultura surda e divulgamos se as expectativas foram alcançadas diante do envolvimento dos alunos. Na sequência, temos a conclusão, refletindo sobre a atuação do professor, a habilidade de provocar, estimular, desconstruir julgamentos e dialogar com as diferenças, em igualdade de importância.

## INTERCULTURALIDADE E MATERIAIS DIDÁTICOS

Estudar uma outra língua é ir além dos seus códigos linguísticos, refletir sobre as próprias manifestações culturais e abrir-se para o diferente, potencializando o conhecimento de mundo e de respeito ao próximo. Mas, como atingir as diversas possibilidades de aprendizagem pensando a partir dos materiais didáticos disponíveis? Encontramos uma possível resposta nas Orientações Curriculares Nacionais: “É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador” (BRASIL, 2006, p. 154).

Porém, na história da escola brasileira, do livro didático e da relação do professor com o material, nem sempre houve o mesmo entendimento de competência e autonomia (LAJOLO, 2006). Isso porque grande parte dos professores passou a ser instrumento a serviço do livro didático. Entretanto, em algum momento, ele poderá não atender à realidade das classes, marcará ideologias ou até as

silenciará, podendo conduzir os alunos a hierarquizar grupos sociais, países e culturas. Como exemplo, vemos a suposta superioridade da cultura norte-americana marcada em nossos meios de comunicação como forte influência no sucesso profissional e financeiro, como se fosse a única forma possível de se estar no mundo.

Conforme Pennycook (1998, p. 22) “[...] as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos o mundo”. O autor nos revela a capacidade da transformação através da educação, porque o poder da linguagem, historicamente, esteve atrelado ao poder da dominação, porém com essa mesma força, poderemos romper ideologias que ainda impedem a compreensão de diferentes manifestações culturais. Não significa que não seja possível identificar-se com outra cultura, utilizar as tendências da moda e da tecnologia que beneficiam pessoas, mas a inferiorização das demais é que não está em conformidade para com a formação de cidadãos mais humanizados.

O diálogo entre as culturas deve ser trabalhado de forma que desperte no aluno o processo de pertencimento cultural ao ambiente em que vive, pois aprender uma língua não é deixar de ser quem somos para ser o outro, mas para compreender as diferenças. Assim, segundo Mendes (2012), a interculturalidade em nosso contexto educacional deve ser fomentada em relação com as diferentes dimensões da vida humana, como a social, a econômica e a política, pois há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias e que, apesar dos choques culturais que o mundo contemporâneo tem nos proporcionado, é possível estabelecer pontes e diálogos de modo que possamos conviver entendendo as diferenças como constituintes de nossas culturas e identidades.

A partir dessa concepção, nos questionamos: Como desenvolver o senso de cidadania em aulas de línguas? Como trazer para esse

## sumário

âmbito questões que podem desenvolver esse senso de cidadania? Para essas razões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam os temas transversais no sentido de discutir a realidade em diferentes perspectivas como:

Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais. No entanto, naquelas regiões do país onde há possibilidades de contextos locais de uso do idioma estrangeiro, pode-se partir de contextos para o ensino de Línguas Estrangeiras. Nas outras regiões, podem ser privilegiados os temas mais do que o contexto de uso. (BRASIL, 1998, p.112)

Um dos problemas dos materiais didáticos é, muitas vezes, a omissão da cultura local e as reais necessidades dos aprendizes. Nessa perspectiva, está expressa a responsabilidade do educador contemporâneo frente às insuficiências dos materiais didáticos. O uso restrito de qualquer manual didático limita o desenvolvimento das habilidades, bem como a ampliação sociocultural dos alunos. Sendo assim, o professor deve exercer o papel de pesquisador buscando meios alternativos e diversificados para a aprendizagem.

Entretanto, diante de diversos fatores como tempo, grande quantidade de turmas ou até dificuldade de qualificação, o professor pode acabar seguindo unicamente o livro, reduzindo o conhecimento de mundo dos alunos. A partir dessa situação, Matos (2014, p. 167) sugere que o primeiro passo para essa desconstrução é a formação de agentes de interculturalidade para desenvolver práticas de ensino-aprendizagem:

[...] as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudança social.

Assim, é necessário repensar a formação inicial e continuada, porque não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso trabalhar

para que as diferenças possam dialogar, e para isso necessitamos de vontade e qualificação, pois, como menciona Hurstel (2004, p. 27-29 *apud* MENDES 2012, p. 359), a interculturalidade não estará pronta em uma prateleira para que o professor compre e a utilize. É por isso que esta pesquisa objetivou o enlace entre a teoria e a prática na formação de temáticas voltadas para a realidade local dos alunos, a fim de motivá-los no estudo da língua espanhola, combater atitudes de discriminação e dialogar com as práticas sociais no contexto escolar e na formação docente.

## O CONTEXTO E A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Para maiores esclarecimentos dos caminhos que foram percorridos na pesquisa, apresentaremos neste tópico o contexto de início do trabalho, bem como a exposição dos instrumentos, dos objetos de pesquisa, da metodologia e dos meios de coleta dos dados. O desenvolvimento ocorreu entre 2014 e 2016, no Curso de Especialização em Análise e Elaboração de Material Didático de Espanhol para a Educação Básica ofertado pela UFS. Em meados de abril de 2015, iniciamos a pesquisa, realizando encontros para o desenvolvimento do projeto, nos quais analisamos o percurso da elaboração de unidades didáticas por bolsistas participantes do grupo do Pibid da UFS, doravante Pibidianas, objetivando contribuir com sua formação docente.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de base qualitativa e de cunho heurístico. Segundo Holanda (2006, p. 368) *apud* Matos (2014, p. 38), a grande contribuição do modelo heurístico está na "intrínseca participação do sujeito pesquisador no próprio ato da pesquisa, isto é, na efetiva colocação da subjetividade do pesquisador

no ato de pesquisar”. Para a coleta de dados, utilizamos de notas de campo e de questionários com perguntas abertas para verificar pontos específicos e comuns a todas que participaram da pesquisa.

No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos do trabalho e as Pibidianas assinaram os termos de consentimento; para não as expor, suas identidades foram nomeadas por pseudônimos. Dois grupos foram formados com as componentes citadas, uma dupla composta por Luana e Jana e um trio composto por Brenda, Ana Clara e Maria Eduarda, como segue abaixo:

**Tabela 1 – Distribuição da pesquisa**

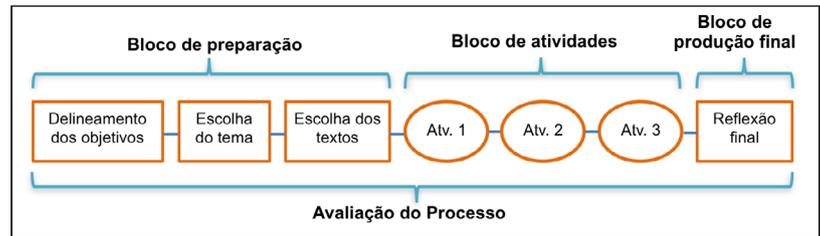
PSEUDÔNIMOS	GRUPO	TEMAS	ESCOLA	PÚBLICO ALVO
Jana	1	Cultura surda brasileira e hispânica	Pública Regular em Sergipe	1º ano do ensino médio
Luana				
Ana Clara	2	Pichação: arte ou vandalismo		
Maria Eduarda				
Brenda				

Fonte: elaborado pelas autoras

A figura 1 mostra como ficaram distribuídas as temáticas; porém, para delimitação do tema, detalharemos aqui apenas o percurso do grupo 1. Seguem informações das participantes que foram fundamentais para a realização deste trabalho: a. Luana: 22 anos, 5º período do curso de licenciatura de Espanhol, já participava do programa Pibid, informou que nunca tinha elaborado uma unidade antes e que já havia apresentado uma oficina; b. Jana: 21 anos, 5º período do curso de licenciatura de Espanhol, também já havia apresentado uma oficina antes, pelo Pibid, mas afirmou que nunca elaborara uma unidade didática.

Após as discussões sobre os objetivos, partimos para a estruturação das unidades, o modelo seguido foi o proposto por Matos (2014, p. 177), a seguir:

Figura 1 – Esquema de Unidade Didática (MATOS, 2014)



Fonte: MATOS (2014)

Observamos os 03 blocos, o primeiro organizado por objetivos, temas e escolha dos textos. Para as pesquisas dos textos levantamos a importância da busca das variedades de gêneros textuais autênticos com a justificativa de que o aluno esteja em contato com as várias possibilidades de uso da língua. No segundo bloco, tivemos três círculos de atividades, com a preocupação de explicar às Pibidianas sobre a criação de exercícios dinâmicos saindo do tradicionalismo de perguntas e respostas diretas, a fim de incentivar a reflexão da classe sobre a temática trabalhada. Por fim, no bloco da reflexão final, houve um momento de avaliação sobre o que foi aprendido pelos alunos e de autoavaliação, no qual ponderamos sobre os pontos positivos e negativos, buscando sempre o aperfeiçoamento em prol de uma educação proveitosa para os alunos.

Portanto, a sequência sugerida por Matos (2014) foi mais um suporte que conduziu à elaboração das unidades, permitindo organização e flexibilidade, pois segundo a autora:

[...] não somente uma sequência, mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a *flexibilidade*, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, textos e atividades e, por fim, na reflexão final em

que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo (MATOS, 2014, p. 177, grifo nosso)

Os grupos que acompanhamos ficamos, inicialmente, com a temática geral chamada de “Brasildade”, e a delimitação do tema foi de livre escolha das Pibidianas. Aparentemente simples, revelou-se, entretanto, desafiadora, pois a proposta não estava voltada unicamente para os estudos linguísticos da língua espanhola, mas também para a preparação de jovens para a vida em sociedade com abordagem que preconizasse “análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão” (BRASIL, 2006, p. 50). Essa abordagem deveria estar também associada à “adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica” (BRASIL, 2006, p. 153). Entretanto, após as reuniões iniciais os temas foram reorganizados, de maneira que a proposta final foi elaborar uma Unidade Didática sobre a cultura surda.

Para entendermos a importância da discussão do tema, segue abaixo a sua definição por Strobel (2008), escritora surda:

Cultura surda é o jeito do surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o às suas percepções visuais, que contribuem para a definição de suas identidades e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24).

Ou seja, através deste trabalho procuramos entender mais sobre essa realidade e reconhecer que não estamos sós, o reconhecimento do *outro* modifica nossa visão de mundo contribuindo para a integração e relações sociais, nesse caso em particular, dos surdos.

Investigando mais sobre a história da língua de sinais, percebemos que Juan Pablo Bonet (1573–1633) foi um padre espanhol, educador e pioneiro na educação de surdos. Ele publicou

## s u m á r i o

o primeiro livro sobre a educação dos surdos em 1620, em Madrid, com o título *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos*. Pelo título percebemos que a nomenclatura surdo-mudo, ainda usada pelo senso comum, decorre da associação entre as habilidades da fala e da audição. Entretanto, no decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005, encontramos no Art. 2º a seguinte definição:

Art. 2º Para os fins deste decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Além da legalização da distinção entre os termos, há o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a voz do surdo. Mas, é necessária uma reflexão sobre o peso da terminologia ao nomear o outro. Então, como o surdo se reconhece? Gesser (2009, p. 45) utilizou alguns depoimentos de indignação de alguns surdos sobre as referidas terminações:

“O termo surdo-mudo não é correto porque o surdo tem aparelho fonador, e se for treinado pode falar. Eu sou surdo, fui oralizado e não ouço nada, mas a minha língua é a de sinais.” (professor surdo, 2003)

“Essa história de dizer que surdo não fala, que é mudo, está errada. Eu sou contra o termo surdo-mudo e deficiente auditivo porque tem preconceito. Vocês sabem quem inventou o termo deficiente auditivo? Os médicos! Eu não estou aqui só para vocês aprenderem LIBRAS, eu estou aqui também para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da nossa identidade.” (professora surda, 2002)

Percebemos que não é só uma indignação da nomeação, mas de reconhecimento social e cultural. Portanto, a partir das investigações

históricas sobre as línguas de sinais com sua conexão especial com a cultura hispânica, bem como a necessidade de levar informação e desmistificar crenças do senso comum, pensamos: Por que não inserir esse tema nas aulas de língua espanhola? O próximo passo seria sugerir a temática às Pibidianas, de maneira a motivá-las.

Diante da sugestão, no 3º encontro, as Pibidianas disseram que jamais pensariam que um assunto como esse pudesse ser convertido em aulas de língua espanhola. Jana comentou: “Jamais pensaria em algo assim”. E, mesmo não sendo um assunto de grande conhecimento das componentes, abraçaram o desafio.

A cultura surda é pouco discutida em materiais didáticos, ao tempo que é muito importante para a formação docente e do conhecimento de toda a sociedade. Podemos encontrar sobre essa temática em livros de português no conteúdo sobre os tipos de linguagens, apresentando a LIBRAS como um exemplo de comunicação visual. Porém, especificamente a cultura dos surdos, o modo de viver deles e de estarem no mundo, muitas vezes não é compreendido. Portanto, compreender o próximo e entrar no seu mundo desconhecido também faz parte da formação cidadã, conhecer para combater o pré-conceito e ampliar as alternativas para o exercício da cidadania através das línguas de sinais. Portanto, finalmente definimos a delimitação do tema do grupo composto por Jana e Luana.

## sumário

A dificuldade referente à delimitação do tema foi relatada por Jana e Luana, respectivamente, a seguir, no questionário aplicado no último encontro, mais especificamente na resposta à pergunta: Quais as principais dificuldades encontradas para preparar a unidade?

A primeira dificuldade foi sobre o *tema*, qual tema que iríamos trabalhar. A partir do momento que escolhemos o tema surgiu a dúvida de como trabalharíamos de forma atrativa para os alunos, fazendo com que eles pudessem absorver algo. (*Grifo nosso*)

Na escolha do tema, na pesquisa sobre o *tema abordado* e como estruturar a unidade e na elaboração das perguntas da unidade, houve a preocupação de elaborarmos perguntas que promovessem o despertar do conhecimento de mundo dos alunos. (*Grifo nosso*)

Assim, a partir das dificuldades relacionadas nessa primeira etapa, tivemos a oportunidade de refletir sobre o papel do professor. Conforme Moita Lopes (2006), o desafio para a contemporaneidade é como dar forma a temas da realidade ao produzir conhecimento, colaborando para visibilizar os que estão à margem. Dessa forma, através deste trabalho, conseguimos revelar a responsabilidade social do professor quanto à sua atuação profissional.

## AVALIANDO O MATERIAL E SUA APLICAÇÃO

A fim de delimitarmos essa investigação, iremos abordar o produto final analisando os textos que foram propostos para realizar diálogos entre as diferenças. Para introduzir o tema foram utilizadas imagens de diversos tipos de comunicação (computador, livro, conversa oral, jornal, língua de sinais, telefone, televisão) e algumas perguntas de pré-leitura para despertar o conhecimento prévio dos alunos, como por exemplo:

¿Cuáles formas de comunicación podemos mirar en las imágenes?  
 ¿Cuál te llamó más la atención?  
 ¿Conoces a algún sordo?

Logo após a pré-leitura foi utilizada uma *charge* que apresenta, em espanhol, um diálogo entre dois garotos, no qual um deles fala sobre seu pai surdo:

Figura 2 - Charge



Fonte: <https://twitter.com/fenasec/status/564602352318296066>.

Acesso em: 25/03/20.

Com a *charge* pôde-se trabalhar a produção oral e a compreensão leitora dos alunos, e algumas características pessoais da pessoa surda, a exemplo da habilidade visual conforme o trecho "tiene ojos en la parte detrás de su cabeza". Devido às consequências da surdez, existe, na literatura, uma concepção de que os indivíduos com deficiência auditiva apresentam maior vantagem nas habilidades visuais que os ouvintes. Neville e Lawson (1987), por exemplo, (*apud* DIAMOND e HOPSON, 1998) afirmam que as pessoas surdas possuem intensa atividade da visão periférica devido à plasticidade cerebral. Portanto, por falta de conhecimento sobre a comunidade surda, podem ser incompreendidos pela sociedade.

Após a charge, foi apresentado um anúncio sobre a diferença terminológica entre surdo e surdo-mudo:

Figura 3 - Anúncio

## ¿Las personas sordas también son mudas o son sordomudas?

No debemos utilizar la palabra "sordomudo/as", ya que muchas personas sordas se expresan verbalmente además de la Lengua de Señas.

En cualquier caso, ser sordo no implica que el aparato fonador tenga necesariamente un problema.



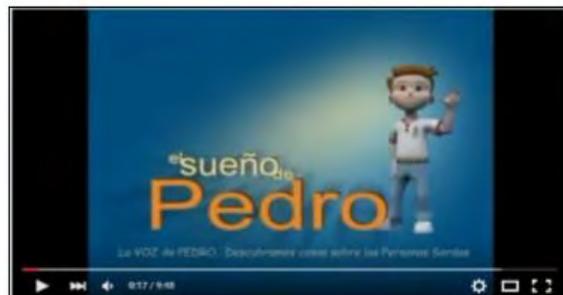
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/117445502765603891/>. Acesso em: 25/03/20.

Foi muito importante essa reflexão, pois é comum ver pessoas e materiais de jornais de grande circulação utilizando o termo surdo-mudo para os surdos. Como já vimos, para a comunidade surda é um grande equívoco trocar essas terminações.

Logo após o anúncio e as considerações sobre a diferença, elas apresentaram um curta animado sobre a importância da escola de integração. A origem dele é a Federação de Pessoas Surdas da Comunidade de Valencia, *Federación de Personas Sordas - FESORD*. O vídeo é chamado *Sueño de Pedro*, trata-se de um desenho animado com som e legenda em espanhol que narra as aventuras de Pedro, um menino surdo que descobre o significado da integração.

## sumário

Figura 4 – Curta animado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=voVIXKPL9uw>. Acesso em: 25/03/20.

Foram apresentadas, ainda, diversas configurações de mãos que são diferenciadas de acordo com cada país, como a língua de sinais peruana, argentina, brasileira e espanhola. Entendemos as escolhas dos textos como uma inovação, porque ao analisar as configurações das mãos, os alunos deveriam perceber que cada país representado tem o seu alfabeto manual e, para isso, leriam as imagens apresentadas, reforçando também que a língua de sinais possui as características de uma língua e não se restringe ao alfabeto manual. Cada país possui o seu alfabeto, configurando com as especificidades de sua própria cultura.

## CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES

A primeira atividade elaborada para os alunos foi uma revisão do enunciado visto em sala. Perguntas simples em que eles teriam que saber de quem o texto estava tratando. A atividade foi realizada juntamente com os alunos cujo objetivo foi saber se eles tinham compreendido o texto e se saberiam diferenciar surdo, surdo-mudo e deficiência auditiva.

A segunda atividade foi realizada objetivando provocar reflexão acerca do vídeo “*El sueño de Pedro*”:

1. ¿De qué trata el video?
2. ¿Qué es la integración?
3. ¿Cómo conseguiremos vencer el “monstruo”?

Acreditamos que as perguntas elaboradas foram reflexivas, pois em momento algum o curta define o conceito de integração. Pedro começa a frequentar uma escola de integração em sua cidade e, já no primeiro dia de aula, se depara com os possíveis obstáculos de comunicação no cotidiano escolar. Ao adormecer, sonha com o *grande*

*monstro das barreiras de comunicação*. E assim, com a ajuda dos seus amigos, entra em uma aventura e consegue vencer o “monstro”. A partir desse vídeo, os alunos teriam que formular suas respostas das interpretações construídas através do curta.

Dizer o que entende sobre essa língua já é uma pergunta pessoal muito válida para sabermos o que os alunos estão pensando sobre essa nova descoberta. E por fim, eles teriam a oportunidade de deletrear seu próprio nome no alfabeto de sinais de dois países apresentados e observariam as diferenças e semelhanças datilológicas:

#### ACTIVIDAD

1. ¿Existen diferentes lenguas de señas en el mundo o existe un lenguaje universal para esta comunidad?
2. ¿Qué piensas sobre esta lengua?
3. Haz tu apellido en señas, en por lo menos dos tipos de configuraciones de las configuraciones presentadas.

## AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO

Na explicação do quadrinho da figura 3, as mediadoras comentaram que o filho tratava o pai como um super-herói devido ao fato dele ser surdo. Assim, as relações familiares puderam ser exploradas. No trecho da *charge* que apresenta o diálogo: “*Mi padre es sordo él no puede escuchar pero tiene ojos en la parte detrás de su cabeza ...*”, Jana retratou uma das características marcantes dos surdos: “O surdo por não ter a audição, naturalmente os outros sentidos ficam muito mais aguçados. Assim, a pessoa surda tem a característica de ser muito mais observadora do que os ouvintes, quase nada é despercebido, pois a comunicação deles é visual”.

Ainda na pré-leitura, (ver figura 5) sobre a diferenciação de surdo e surdo-mudo, uma aluna manifestou espanto pois não

sabia que os surdos não eram mudos: “Eu pensava que era surdo-mudo”. No momento em que esse pré-conceito foi desconstruído, as Pibidianas poderiam ter complementado que existem surdos oralizados, pois quando são acompanhados por fonoaudiólogas desde crianças, os surdos podem emitir os sons das palavras, mesmo que não possam ouvi-los.

No decorrer da aula, uma aluna disse que tinha um amigo “surdo-mudo” que estudava em um colégio público, mas por não ter o intérprete havia trocado de colégio. Nesse momento, as mediadoras esclareceram mais uma vez à aluna sobre as terminações surdo e surdo-mudo, pois utilizar surdo-mudo é um grande equívoco para os surdos, além da inadequação terminológica que transmite uma mensagem de negação da existência da língua de sinais como língua materna desse cidadão.

Sobre o vídeo *Sonho de Pedro* (fig. 5), que retratou a problemática que um garotinho surdo enfrenta para ser incluído no espaço escolar, as Pibidianas souberam trabalhar com grande empenho, pois fizeram perguntas reflexivas, como por exemplo: “O que podemos fazer para mudar a realidade dos surdos?”. Um dos alunos respondeu: “Eles não são iguais, mas nós temos que fazer com que eles se sintam iguais”.

Somos diferentes e precisamos ser aceitos na nossa diferença, tendo os mesmos direitos e oportunidades. A fala do aluno foi muito relevante e nos deu um *feedback* de que o objetivo da nossa proposta estaria sendo alcançada. Ainda nessa aula, os alunos puderam praticar um pouco a datilologia nas línguas de sinais de diversos países hispânicos, inclusive compará-las com a LIBRAS.

Assim, a unidade foi aplicada e a motivação dos alunos estava externada, as Pibidianas tiveram boas participações na mediação nas aulas, aproveitaram a oportunidade expressando-se na língua meta e compartilhando os conhecimentos aprendidos durante a pesquisa.

## CONCLUSÃO

Discutimos na universidade que aprender uma língua é ir além dos seus códigos linguísticos, mas, na prática, para o desenvolvimento de atividades interculturais é preciso o entendimento do outro e de suas diferenças como constituintes de suas identidades. Através da prática é possível que os alunos comecem a refletir sobre sua futura profissão, potencializando ações e atitudes no processo de formação.

Sendo assim, neste trabalho apresentamos que é possível que as diferenças sejam compartilhadas sem estabelecer uma relação de dominação. Por isso, para adentrar ao desconhecido, minimizar ou até cessar o pré-conceito, é necessário, como afirma Baladeli (2014), problematizar alguns discursos para não sedimentar representações distorcidas de grupos minoritários a exemplo, neste caso, da cultura surda.

Portanto, a experiência relatada indica a relevância da exposição das docentes em formação à ação de realização de unidades didáticas, pois podemos constatar o progresso delas durante a elaboração deste trabalho, aprimorando as habilidades de pôr as ideias em prática, desenvolvendo-as diante das dificuldades reais presentes no dia a dia de um professor, proporcionando às Pibidianas segurança e consciência sobre a prática docente.

O futuro professor não necessita temer sobre as diversas tribulações que encontrará em sua carreira, mas é necessário atrevimento e capacitação para lidar com os desafios a fim de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as culturas, inclusive a surda, contribua para o conhecimento do *outro* e de nós próprios enquanto cidadãos.

## REFERÊNCIAS

BALADELI, A. P. D. Questões de identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidades apresentam os livros didáticos? In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 221-238.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) . Acesso em: 25/03/20.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Vol.1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

DIAMOND, M.; HOPSON, J. *Árvores Maravilhosas da Mente*. [S.l.]: Campus, 2000.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?:* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan /mar. 1996.

LESSA, G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLINVESZ, F. A. (*In*) *Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-27.

MATOS, D. C. V. da S. A Linguística Aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola. *Inventário* (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 1, p. 1-11, 2013.

\_\_\_\_\_. *Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. Tese de Doutorado: Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014, 372f.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. 1. ed. Salvador-Bahia: EDUFBA , 2012. p. 355-378.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

STROBEL, K. *As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

s u m á r i o

# 3

Matheus Ferreira de Jesus  
Édipo Santana Bispo Andrade  
Ana Karina de Oliveira Nascimento

## **(RES)SIGNIFICAÇÕES E RUPTURAS: OS PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÕES DOS PIBIDIANOS DE INGLÊS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.151.58-77

## (RE)CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Refletir sobre o que significa ser professor é uma inquietação constante, inescapável e inesgotável. Essa necessidade é o motivo deste texto existir. Não é a primeira vez que nos debruçamos sobre esse assunto; na verdade, este trabalho é fruto de uma comunicação oral apresentada no “I Encontro de Iniciação à Docência da UFS – PIBID: Múltiplos Caminhos na Formação Docente”, que ocorreu em 2019, na Universidade Federal de Sergipe. Assim como outros trabalhos apresentados no mesmo evento, o resumo da apresentação foi publicado posteriormente (ANDRADE; JESUS, 2019). Contudo, por considerarmos este espaço uma importante oportunidade de aprofundamento das reflexões anteriores, decidimos retornar aos textos, dados e diálogos, visando a retextualizar e estender nossas inquietações.

Ao propormos esta incursão reflexiva, consideramos importante esclarecer quem somos e onde nos localizamos. Assim sendo, salientamos que, apesar de compartilharmos um mesmo lugar de observação, neste caso, o subprojeto de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), enunciamos de lugares de fala diferentes: um professor em formação continuada (o bolsista supervisor que atua na escola pública na educação básica), um em formação inicial (o bolsista de iniciação à docência), e, uma professora formadora que se entende em constante processo de formação nos mais variados espaços (bolsista coordenadora da área de inglês; professora do curso de Letras Português-Inglês e Letras Inglês da UFS). Partindo de nossas diferentes perspectivas, refletimos sobre como o Pibid influencia as concepções de língua e ensino e, conseqüentemente, as identidades dos Pibidianos, incluindo a coordenadora de área e, dois daqueles alocados na escola estadual em que atuam, de diferentes formas, autores deste texto: supervisor e bolsista de iniciação à docência. Estes

### s u m á r i o

participantes são relevantes por estarem no início de sua formação e, além disso, já terem contato com questões práticas e teóricas que os demais graduandos possivelmente não experienciaram ainda, em virtude de sua não participação no Pibid. Definimos, então, como eixos de análise a concepção de língua e a de ensino, pois acreditamos que ambas podem influenciar como a prática docente será materializada em sala de aula. Sendo assim, temos a possibilidade de empreender um comparativo entre as compreensões dos participantes do programa antes de e durante suas atividades, momento em que levantamos os dados. Dessa forma, objetivamos entender como esses participantes se enxergam enquanto professores e, principalmente, como o Pibid influencia a construção de suas identidades.

Para tanto, partimos da concepção proposta por Hall (2011), de que as identidades estão em constantes movimentos, construções e adoções de papéis e são influenciadas por dimensões sociais, históricas, culturais, econômicas, dentre outras. Propomos, então, uma comparação com a mesma concepção quando entendida na modernidade, salientando as diferenças significativas para a elaboração de nosso trabalho. Essa primeira incursão se dá na seção “A(s) identidade(s) na (pós)modernidade”. Na seção “As identidades dos professores”, tendo como um dos nossos nortes o trabalho de Quirino de Sousa (2011) sobre as identidades dos professores de inglês das escolas públicas no Brasil, adentramos ao recorte mais específico no qual estamos circunscritos para pensar alguns dos fatores que influenciam a construção do que se pode chamar de identidade de professor, propondo uma relação entre as identidades na pós-modernidade e o professor crítico como antagônicas em relação à identidade na modernidade e o professor tecnicista. Logo após, em “Percurso metodológico”, descrevemos como e quando levantamos os dados, justificamos a razão de termos escolhido esse grupo de participantes e como nos colocamos como pesquisadores-pesquisados, em consonância com a pesquisa heurística em educação de Telles (2002). Por fim, em “Algumas identidades”, apresentamos

## sumário

algumas das respostas dos participantes e nossas leituras sobre elas, explicitando a maneira como a visão dos Pibidianos é influenciada pela atuação no programa. Para encerrar, apresentamos nossas “Divagações finais?” na seção que encerra este artigo.

## A(S) IDENTIDADE(S) NA (PÓS)MODERNIDADE

De acordo com o pensador português Boaventura de Sousa Santos (1993, p. 32-33), a subjetividade foi o primeiro nome dado para identidade. Segundo o autor, foi apenas após o colapso da teocracia medieval, quando deus deixa de ser o lastro do estado, que começa a emergir o que hoje chamamos de humanismo renascentista, momento em que surgem discussões sobre o que é ou vem a ser o indivíduo. Existem duas tensões centrais no desenvolvimento dessa noção de identidade. A primeira é o conflito entre subjetividade individual e subjetividade coletiva, na qual a primeira, consoante com princípios de mercado e propriedade do capitalismo ali nascente, triunfa sobre a segunda, que, em partes, ainda refletia premissas das *communitas* medievais. A segunda é entre subjetividade concreta e contextual, sendo, respectivamente, uma representada por Descartes e sua desespecializada e destemporalizada concepção; e a outra por Montaigne, que se opôs a essa universalização e argumentou em favor de uma preocupação com a noção de autoria e da escrita sobre si próprio, pois essa seria a única subjetividade a qual temos acesso concreto e íntimo. Nesse embate, o paradigma cartesiano<sup>5</sup> saiu vitorioso e se tornou a concepção mais preponderante durante a modernidade.

5 De acordo com Capra (1982), o paradigma cartesiano teve profundo efeito negativo na sociedade ocidental, pois, ao promover uma cisão entre corpo e mente, acabou, conseqüentemente, abrindo o caminho para um sujeito racionalista, que, mais tarde, desembocaria em uma perspectiva sócio-econômica-cultural regida por princípios positivistas, cujas sequelas se tornariam mais claras a partir da revolução industrial. Para o autor, o “cogito ergo sum” gerou uma necessidade por visões unas e totalizantes de sujeito e mundo.

## s u m á r i o

Para Sousa Santos (ibid, p. 42), ambas as derrotas são cruciais para o desenvolvimento de uma identidade universalista e descontextualizada em paralelo ao avanço de uma concepção capitalista de sociedade eurocêntrica. Contudo, contraditoriamente, o autor explica que esse processo também contribuiu para que um novo paradigma particularista e contextualizado emergisse, em consonância com uma série de rupturas e emancipações sociais periféricas social e geograficamente. Uma das rupturas com a identidade moderna, encontra-se descrita na obra de Stuart Hall (2011). Segundo o autor (ibid, p. 26-27), Descartes postula um sujeito racional e consciente (o cartesiano), enquanto Locke propõe uma visão baseada na constância e continuidade (o soberano); ambas as teorizações foram significativas na constituição da visão unificadora, universalista e descontextualizada, que ao longo dos últimos séculos vem sendo desestabilizada por uma série de teorizações. Para Hall (ibid, p. 34-65), houve cinco momentos de descentramento do sujeito unificado, que são, grosso modo, 1) o marxismo, quando se percebe um sujeito constituído sócio-historicamente; 2) a psicanálise, quando se descobre os constantes processos inconscientes e coletivos de formação da subjetividade; 3) o estruturalismo, quando se postula que os significados são instáveis e não fixos; 4) o foucaultianismo, quando se percebe as relações e regimes de poder que envolvem e influenciam o sujeito; 5) o feminismo, quando, seja como movimento social ou como crítica teórica, questiona as construções do sujeito ocidental e põe em prática uma política de identidades plurais e transgressivas. A partir dessa série de rupturas, Hall (ibid, p. 22) sugere que “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida.” Na ruptura sobre a qual teorizou o autor, as identidades podem ser descritas como papéis diferentes que assumimos em diversos contextos.

Na próxima seção, tentamos mostrar as diferentes perspectivas de formação identitária (universalista e particularista) quando entendemos nossas identidades enquanto professores como sendo uma dentre as várias possibilidades que assumimos como sujeito e que, portanto, podem ser modificadas e influenciadas pelos processos já descritos anteriormente.

## AS IDENTIDADES DOS PROFESSORES

Em seu trabalho sobre as identidades dos professores de inglês na escola pública no Brasil, Quirino de Sousa (2011, p. 40-41) aponta algumas influências sociopolíticas e econômicas como sendo importantes para o estabelecimento de um modelo iluminista de educação, que tem contribuído para a persistência das desigualdades em nosso país. Para a autora, um dos resultados da perpetuação dessa concepção de educação é o desenvolvimento de um modelo de professor tecnicista, aplicador de métodos criados por especialistas, cujo papel é formar cidadãos cumpridores de deveres, profissionais competentes, que não questionam e para os quais inexistem a possibilidade de transgressão de normas e regras. Como a autora supracitada explica, neste cenário, o professor é relegado meramente a um papel de transmissor de conhecimentos necessários ao bom funcionamento da sociedade, moldando cidadãos que funcionam como engrenagens de um gigantesco mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais. Ainda segundo a autora, nessa perspectiva, um cenário conflituoso se configura, pois os professores transmitem um ideário que reflete as premissas neoliberais para os alunos, ainda que elas não necessariamente os representem.

De acordo com Nascimento (2018, p. 44-46), uma vez que o neoliberalismo tem totalizado e integrado todas as dimensões da

nossa existência, a promoção de princípios como o individualismo e a competitividade já se encontra reforçada em várias instâncias da vida social, incluindo os documentos oficiais, pela configuração do sistema escolar como um todo, pelos professores, dentre outros. No entanto, assim como Sousa Santos (1993), Quirino de Sousa (op. cit., p. 43) também enxerga que esse cenário conflituoso pode ainda dar margem para a reflexão, para uma tomada de consciência sobre como tanto o neoliberalismo quanto o professor tecnicista por ele gerado são construtos sociais e, portanto, modificáveis.

Ainda segundo a autora (ibid, idem), as práticas desse modelo de professor focalizam questões técnicas e didáticas, não deixando espaço para uma reflexão mais crítica sobre o quão complexo é seu papel de formador. Em termos freireanos (2015, p. 27), então, pode-se dizer que essa concepção de educação ecoaria o ensino bancário, ou seja, quando o educando e seus conhecimentos são sujeitados ao educador, que, em última instância, também está sujeitado a uma estrutura neoliberal. Assim, essas práticas perpetuam e reforçam a promoção de princípios neoliberais, afastando (e fazendo emergir, ainda que indiretamente) as possibilidades de ruptura.

Para Quirino de Sousa (op. cit., p. 64), a pedagogia crítica (PC) exerce um papel de oposição a esse modelo de professor anteriormente descrito, contudo ela “não tem como objetivo estabelecer novos modelos de professor, justamente por acreditar que os modelos não deixam espaço para pensamentos críticos ou para mudanças”. Nesse sentido, a citação acima se conecta melhor aos letramentos críticos, visto que a PC, como descreve Jordão (2013), propõe a existência de uma verdade que subjaz ao texto, uma intenção real do autor. O professor, então, deveria ser o portador do discernimento necessário para guiar seu aluno por um caminho de libertação e conscientização. Sendo assim, ainda que considerados os avanços, a PC ainda funcionaria circunscrita a um regime de verdades universalizantes. Por

s u m á r i o

outro lado, os letramentos críticos<sup>6</sup> correspondem melhor às asserções de Quirino de Sousa (2011), visto que ao longo do seu texto a autora se opõe a leituras unívocas, motivo pelo qual tomamos a liberdade de (re)lê-la sob esse novo prisma, talvez não tão difundido na época de publicação de seu texto.

Dessa forma, a perspectiva da autora supracitada indica um interesse em estabelecer espaços de reflexão e ruptura com os modelos institucionalizados, ressaltando ainda que essa concepção de ensino não pretende resolver todos os problemas sociais, mas sim apontar como e porque certos modelos de educação são construídos. Podemos dizer, então, que a concepção de professor crítico engloba diversidade, multiplicidade e se alinha com as identidades pós-modernas, enquanto o modelo tecnicista de professor é unificado e institucionalizado, corroborando o conceito de identidade típico da modernidade.

Através de um estudo bibliográfico, El Kadri (2010, p. 82-83) argumenta em favor de uma série de constituintes das identidades dos professores. Com base no trabalho dessa autora, decidimos adotar uma das categorias por ela propostas para pensar sobre os dados que levantamos, que serão apresentados mais adiante. Para a autora as categorias são 1) contexto social; 2) relações de trabalho; 3) política educacional; 4) concepções de aprender e ensinar; 5) conhecimentos linguísticos; 6) histórias de experiências; 7) emoções; 8) pessoal e profissional. Neste trabalho, no entanto, focaremos no item 04. Segundo a autora (ibid, p. 85), “há um predomínio de pesquisas sobre professores em serviço” e “poucos trabalhos sobre a relação entre identidade e formação inicial de professores de língua inglesa”; contudo, a publicação não é muito recente. De todo modo, nosso trabalho assume o papel de pensar, especificamente, a partir do Pibid,

s u m á r i o

6 Em Quirino de Sousa (2006), texto ao qual nos referimos, não há nenhuma menção ao termo letramentos.

que se dedica à formação inicial (ainda que não somente<sup>7</sup>). Assim, contribuímos para um debate diferente do que foi proposto por Quirino de Sousa (2006), no que concerne ao tipo de formação docente no qual estamos focando, formação inicial de professores, ao que passo que a autora trabalha num contexto de formação docente continuada, mas ressaltamos que as suas observações se mostram profícuas para nossas reflexões.

A partir de uma compreensão de identificação e diferenciação como dois lados de uma mesma moeda, sendo ambas diferentes processos discursivos fragmentados, contraditórios e provisórios, narrativas em movimento constante que se (des)identificam em relação ao que considera o eu e o outro, como colocado por Jordão (2011, p. 431), propomo-nos, na esteira dessa reflexão, a pensar como as (des)identificações entre professor tecnicista e professor crítico podem ocorrer na formação inicial, mostrando a relação dessa construção identitária com as concepções de língua e ensino. Para tanto, partimos dos dados, cujo levantamento descreveremos na seção seguinte.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa proposta de trabalho tem como objetivo compreender a influência do Pibid no desenvolvimento das identidades de professores de inglês em formação inicial, em especial no que diz respeito às suas concepções de língua e ensino. Com isso em mente, desenvolvemos um questionário *on-line* que foi enviado a 09 dos 10 pibidianos alocados no colégio onde atua o bolsista supervisor, um dos autores; o pibidiano

### s u m á r i o

7 Em relação ao conceito de formação inicial e continuada, concordamos com Boa Sorte (2014; 2019), que nos mostra que esses processos não podem ser compreendidos de forma unilateral e linear, como propõem documentos oficiais, pois há particularidades que fogem à norma. Contudo, dentro das limitações de nosso trabalho, entendemos que essa discussão não seria fundamental. Assim adotamos os termos e não os problematizamos.

que não recebeu é o bolsista de iniciação à docência que compartilha autoria deste texto. Estar alocado na escola em que atua o supervisor e também autor deste texto foi o critério de escolha dessa amostra de pibidianos. Dos 09 solicitados, 06 atenderam ao chamado. O caráter voluntário da participação foi reiterado algumas vezes antes e depois do envio do questionário. Os respondentes foram os pibidianos, graduandos entre o 3º e o 5º período das licenciaturas em Letras com habilitação em Inglês da UFS. As respostas foram levantadas entre 04 e 07 de julho de 2019, cerca de um ano após o início do projeto, que ocorreu em agosto de 2018.

Acerca dos participantes, acreditamos que ao nos restringirmos a esse grupo com o qual mantemos relações mais estreitas podemos propor uma análise que transgrida as perspectivas pré-, intra-, inter- e extra-textuais dessas performances identitárias, como argumenta Pennycook (2007 *apud* BORBA, 2014, p. 469-470), pois nossa relação com eles também transgride os limites do texto e, assim sendo, o mesmo ocorrerá com a nossa análise das respostas.

Além disso, em uma visão positivista do fazer científico, o fato de um dos autores deste trabalho ser parte do grupo analisado, ainda que não tenha respondido ao questionário, poderia ser visto como problemático. No entanto, nosso alinhamento com a Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2009), e, mais especificamente, com a pesquisa heurística, entendida como uma forma possível de reflexão do docente sobre suas próprias experiências, como descrito por Telles (2002, p. 110-111), permite um olhar diferente sobre essa questão. Nessa modalidade de pesquisa, deseja-se realizar um processo de autorreflexão no qual o pesquisador pode (ou não) se integrar a quem é pesquisado, podendo partir de si mesmo ou dos outros para (re) considerar suas vivências. Dessa forma, ainda que indiretamente, este trabalho reflete sobre o papel de um dos autores, pois, como explica Moustakas (1994, p. 22), o processo heurístico começa com algo

## s u m á r i o

*pessoalmente* intrigante para o pesquisador e que, em última instância, o permite melhor compreender a si mesmo e o ambiente no qual está inserido. Levando a proposição ao limite, a reflexão representaria os autores; afinal, compartilhamos um mesmo lócus de observação e, de certo modo, refletir sobre o que o Pibid causa nos demais membros é uma oportunidade de refletir sobre o que causa, também, em nós mesmos. Temos, então, um alinhamento com Menezes de Souza (2011, p. 296), pois se por um lado construímos nossos sentidos a partir de textos de outros, por outro temos consciência de que nossa leitura é indissociável dos nossos contextos, dessa forma *lemos nos lendo*, cientes de que nossas (res)significações sobre esses dados falam mais sobre nós mesmos do que sobre aqueles que nos auxiliaram com suas respostas.

Para guiar o leitor, transcrevemos abaixo o questionário respondido por 06 graduandos membros da iniciação à docência no subprojeto de inglês.

1. Antes de entrar no Pibid, como você concebia o que é “ser professor”?
2. Qual é o papel do professor na escola, na sua opinião?
3. Ainda de acordo com sua opinião, qual é a função social do professor?
4. A partir de suas vivências no Pibid, como você enxerga os efeitos da concepção de língua do professor na sua prática docente?
5. Existe alguma diferença entre como você considera o que é “ser professor” antes e depois do Pibid?

Para esclarecer algumas das nossas intenções durante a elaboração do questionário, iremos nos deter rapidamente no que buscamos a partir das perguntas. Primeiramente, tentamos suscitar respostas acerca de como concebiam o que significa ser professor

antes de entrar e durante as atividades no Pibid, visto que esse foi o momento em que ocorreu o levantamento dos dados. Além disso, tentamos conhecer as diferentes visões acerca das funções sociais assumidas pelos professores de inglês e como elas podiam ser influenciadas pelas suas concepções de língua e ensino. Ao analisar os dados, percebemos algumas similaridades compartilhadas por algumas respostas. Sendo assim, categorizamos as referências mais recorrentes nas respostas, de maneira a podermos propor correlações entre elas. Na próxima seção, analisaremos algumas das respostas e apresentaremos as categorias que delimitamos.

## ALGUMAS (DES)IDENTIFICAÇÕES

Nesta seção, nosso enfoque estará nas perguntas do questionário transcrito anteriormente, seguindo a ordem em que as perguntas foram feitas. Durante nossa análise, percebemos que na primeira pergunta, que se refere a como os pibidianos compreendiam o que é ser professor antes de entrar no Pibid, três das seis respostas refletiam uma visão de professor tecnicista (ou conteudista), cujo papel era de transmissor de conhecimentos. Na segunda, nosso objetivo foi entender como compreendiam a prática do professor, refletindo, assim, sua concepção de ensino. Novamente, três das seis respostas apontavam um mesmo caminho, relacionado a uma função mediadora ou orientadora dos alunos e dos acontecimentos da sala de aula, sendo apenas uma dessas respostas dadas por uma das três pessoas da pergunta anterior. Na terceira questão, ao reiterar a pergunta anterior, mas, dessa vez, focando em como o professor contribuía para sociedade, houve três das seis respostas argumentando em favor de um professor que prepararia ou formaria cidadãos para a sociedade, novamente sendo apenas uma dessas respostas dadas por uma das três pessoas da primeira pergunta e essa não sendo, também,

a da segunda pergunta. Na penúltima questão, que se relaciona aos efeitos da concepção de línguas nas práticas dos professores, três das seis respostas mencionaram a possibilidade de uma mescla de visões, não sendo necessário adotar uma única concepção (é importante ressaltar que pode ter havido aí uma confusão entre concepção de língua e metodologias de ensino, pois muitos deles referenciaram metodologias em suas respostas); ademais, não ficou claro nas respostas dos entrevistados os efeitos da concepção de língua (ou mesmo das metodologias) nas práticas de sala de aula, mas muitos pareciam acreditar na necessidade de uma coerência entre ambas. Essa confusão pode refletir, como argumenta Mendes (2012, p. 672), a dificuldade dos alunos de Letras em relação ao conhecimento das diversas tendências teóricas em relação à concepção de língua que adotam e os efeitos que elas podem acarretar em nossas práticas docentes. Na derradeira pergunta, que retomava o que significa ser professor para aquele grupo, mas, agora, depois de quase um ano de atuação na iniciação à docência, entre as diversas respostas, percebeu-se um alinhamento ao professor crítico. Isto se deve, ao nosso ver, em virtude das diversas leituras sobre pedagogia e letramentos críticos realizadas ao longo do projeto<sup>8</sup>.

Devido às limitações de extensão deste trabalho, decidimos apresentar apenas duas respostas para cada pergunta. Os nomes reais dos participantes foram substituídos por pseudônimos que atribuímos visando à preservação de suas identidades. Abaixo transcrevemos e analisamos as respostas que melhor representam as categorias mais recorrentes apresentadas no primeiro parágrafo desta seção. Os grifos são sempre dos autores.

8 Conferir Nascimento (2018) para discussão mais aprofundada acerca de como a própria lógica de funcionamento do Pibid o orienta na direção de uma prática tecnicista, que serve a preceitos neoliberais de competitividade e individualismo, enquanto a condução do projeto pode não apenas apelar para a coletividade, mas, também, “ao pluralismo de ideias, à heterogeneidade e à identificação do papel crítico do professor, distanciando-se do seu entendimento como um técnico de ensino de inglês nos padrões de eficiência neoliberais.” (NASCIMENTO, 2018, p. 50).

*Como uma pessoa que adquiriu conhecimento para passá-lo aos alunos. (Cecília Meireles, sic)*

*Ensinar os conteúdos programados de acordo com a BNCC e cada instituição de ensino. (Lya Luft, sic)*

A resposta de Cecília reflete, claramente, a concepção de professor tecnicista, em seu papel de transmissor de conhecimentos. Ou ainda, um reflexo da já citada concepção bancária de educação. Lya pensa o ensino como limitado ao que é estabelecido legal e institucionalmente, de certa forma também refletindo um caráter tecnicista.

*Acho que o papel do professor é fundamental, pois ele é um apoio na formação dos alunos, orientando seus alunos. (Clarice Lispector, sic)*

*Orientar os alunos didaticamente e pedagogicamente. (Hilda Hilst, sic)*

Em relação à segunda pergunta, tanto Clarice quanto Hilda fazem uso do verbo orientar; houve ainda uma resposta que fazia uso do termo “mediador”. Relevadas as diferenças semânticas entre mediador e orientação<sup>9</sup>, que se refere, no caso do primeiro, a um intermediário, que coordena uma discussão em grupo e, no caso do segundo, mais especificamente se referindo ao trabalho docente, referindo-se à pessoa que dirige ou guia os caminhos dos estudos e pesquisas dos seus alunos. Assim, pode-se ver que ambas as palavras refletem uma visão de sala de aula mais horizontal, em que o professor não é o centro dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os professores exercem a função de auxiliar os alunos.

*É aquele que vai preparar o aluno para enxergar a sociedade e as relações sociais a partir de uma visão crítica e livre de*

## sumário

<sup>9</sup> De acordo com a definição do Mini Aurélio - dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 495), o mediador é “1. [...] aquele [...] que medeia ou intervém; intermediário, mediano 2. Diz-se de, ou pessoa que coordena discussão em grupo; moderador.” Já orientador (idem, p. 550) “1. [...] aquele [...] que orienta. 2. Diz-se de, ou professor responsável por dirigir os estudos ou as pesquisas do aluno.”

*distorções* (ou assim acho que deveria ser). Ademais, o professor como formador de opinião deve estar em contato com a comunidade e atento à realidade social do alunado, tanto para potencializar a comunicação em sala de aula, como para não cometer incoerências a respeito da realidade dos alunos da instituição. (Lygia Fagundes Telles, *sic*)

[...] uma sociedade mais 'esclarecida' é desenvolvida pelo ensino de qualidade. *Aí entra o papel do professor como aquele que ensina e transmite o conhecimento.* (Clarice Lispector, *sic*)

Ao responder a terceira pergunta, Lygia discorre longamente sobre como, em sua opinião, o professor prepara o “alunado” para que tenha uma percepção crítica e menos distorcida da sociedade e das relações nela constituídas, o que parece estar alinhado com a PC (JORDÃO, 2011). Além disso, ela explica que a prática do professor deveria considerar aspectos locais. Ao passo que Clarice também se enquadra na categoria daqueles que acreditam que o professor deve preparar para a sociedade, ela tem uma visão ligeiramente diferente de Lygia, pois apresenta uma concepção tecnicista de professor ao destacar a transmissão de conhecimento. Ambas as respostas parecem, assim como a PC, fazer menção a uma verdade que o aluno, com auxílio do professor, precisa alcançar.

*Acredito que influencia totalmente!* Dependendo da concepção que o professor escolha para trazer em sua sala de aula ele pode acabar se afastando ou se aproximando mais dos alunos. É uma questão bastante discutida no PIBID e *acredito que a solução é mesclar as concepções encontrando um equilíbrio, sem precisar ter que escolher entre “preto” ou “branco”, mas sim encontrar uma tonalidade de cinza que mais se encaixe na turma.* (Lima Barreto, *sic*)

Por ter uma concepção formada, é natural que o professor a aplique em suas atividades e acabe esquecendo de se abrir para novos modos de pensar. *O Pibid tem me ensinado que não devo focar em apenas uma concepção, mas sim explorar todas e unir os melhores aspectos de cada.* (Cecília Meireles, *sic*)

## sumário

Como se pode ler acima, tanto Lima quanto Cecília defendem que não precisam escolher ou focar em uma só concepção de língua, mas sim mesclá-las e uni-las. Contudo, parece-nos, como anteriormente mencionado, haver uma confusão entre o que entendem por concepção de língua (acerca do que ela é e como funciona) e metodologias de ensino de língua (acerca das diversas maneiras de se ensinar uma língua).

Com toda certeza! Considero o PIBID como algo fundamental na formação de professores pois vem me adicionando bastante conhecimento sobre o que é ser professor. Eu já via o professor como um profissional importante para a sociedade como um todo, graças ao PIBID eu vejo quão grande é o impacto de um professor na vida de um aluno. *Ser professor é fazer a diferença na vida dos alunos para que possamos questionar a realidade ao nosso redor e fazer algo para mudá-la para melhor*, pois como disse Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.” (Lima Barreto, *sic*)

Sim, antes do Pibid eu enxergava o professor como um construtor e moldador dos alunos, como se o estudante em sala fosse a tábula rasa de John Locke. *O aluno estaria na escola para receber a informação, pois ao meu antigo ver, quem iria fazer o aluno ascender criticamente seria o professor. O professor salvaria o aluno do senso comum, quebraria pensamentos arcaicos*. Na sala poderia até existir a relação de trocas de conhecimentos entre aluno e professor e professor e aluno, mas nada que ofuscasse a luz do professor. *Hoje, com o Pibid, vejo que o aluno está muito mais para protagonista do que personagem secundário. O aluno é crítico também, sabe o que quer, tem muito para ensinar também e esse seu conhecimento que carrega na bagagem deve ser valorizado*. O docente é o responsável por instigar o potencial do aluno. Dentre tantas coisas acho que essa foi a desconstrução mais importante que faz sobre o que é se professor no Pibid. (Lygia Fagundes Telles)

A resposta de Lima está claramente alinhada a uma perspectiva crítica de professor (MONTE MÓR, 2013), seja por sua referência à

sumário

importância dele para que o aluno possa questionar a realidade que o rodeia ou, até mesmo, pela menção à Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970). Para ele, o professor e a educação exercem papéis importantes para a formação de cidadãos críticos. Já Lygia percebe uma diferença que também está consonante com a concepção de professor crítico. Para ela, antes do Pibid, o professor transmitia informações para o aluno e o moldava, assim o salvando do senso comum. Contudo, Lygia passou a ver o professor como aquele que suscita o pensamento crítico (MONTE MÓR, 2013) do aluno, que propõe questões e reflexões, que considera os saberes que os estudantes já possuem e que podem ser levados em conta pelo professor.

## PENSAMENTOS FINAIS

Tentando sintetizar nossas intenções ao longo do trabalho, podemos dizer que ao apresentar as concepções de identidade na pós-modernidade e modernidade nos propomos a mostrar como visões plurais e contextualizadas são contrastantes em relação às unificadoras e descontextualizadas, ao passo que, após essa breve exposição, tratamos de relacionar essas diferentes visões com algumas perspectivas do que se entende por ser professor. Esse movimento de correlação conceitual, que ocorreu durante as segunda e terceira seções deste texto, mostra-se importante no sentido de refletir como certos conceitos continuam a permear a experiência docente. Na quarta seção, tivemos o cuidado de descrever como e quando levantamos esses dados. Na quinta, partimos dos conceitos apresentados anteriormente para analisar, categorizar e correlacionar nossos dados, dando uma visão geral dos resultados e dedicando determinadas linhas para comentar algumas das respostas que consideramos mais representativas da nossa leitura, ressaltando similaridades e contradições e dando voz a algumas das identidades que têm se desenvolvido no subprojeto de inglês do Pibid.

Em nossas leituras dos dados, pudemos notar como alguns pibidianos conseguiram ressignificar suas experiências enquanto alunos da educação básica ao assumir o papel de professor em formação atuante na escola pública. Assim, uma visão comumente centrada no professor e seus conhecimentos, passa a ser descentralizada, horizontalizada, e os alunos e sua bagagem tornam-se importantes. Além disso, as concepções teóricas do professor, mostram-se determinantes para suas práticas de ensino. E, por fim, formar os alunos, passa a ser formar cidadãos que tenha a possibilidade de (se) questionar.

As mudanças percebidas pelos Pibidianos são percepções que nós, enquanto autores, também compartilhamos em dada medida, porque participar desse programa também acrescenta em nossa formação (continuada e inicial). Uma suposta conclusão reiteraria o que viemos argumentando durante todo texto, que é como certas visões foram des- ou re- construídas. Se, por um lado, deparamo-nos com uma perspectiva bancária da educação, formada por professores tecnicistas; por outro, percebemos o desencadeamento de processos formativos situados socialmente, com professores questionadores e propositores. Alunos coadjuvantes passam para o protagonismo, conhecimentos excluídos passam a ser reconhecidos, vivências descartadas passam a ser legitimadas. Os processos de (des)identificações na formação inicial (e, quem sabe, continuada) podem ser espaços de ruptura e ressignificação das experiências docentes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, É.S.B.; JESUS, M.F. de. O nascimento do “eu-professor”: a influência do Pibid nas concepções de língua e ensino. *Scientia Plena Jovem*, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://www.spjovem.com.br/index.php/SPJ/article/view/62>>. Acesso em 14 de nov 2019.

BOA SORTE, P. R. *A graduação em Letras-Inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades*. 2014. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2014.

\_\_\_\_\_. RAVAGNOLI, N da S. R. A graduação em Letras-Inglês como formação contínua à luz da complexidade. In: ALMEIDA, C. S.; RAVAGNOLI, N. S. R.; BOA SORTE, P. (Org.). *Formação de Professores de Línguas: lições aprendidas com Antonieta Celani*. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 269-298.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, n. 43, p. 441-473, 2014.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

EL KADRI, M. S. Atualização de estudo sobre a identidade profissional dos professores de língua inglesa no contexto brasileiro. *Revista X*, Curitiba, v. 1, p. 72-88, 2010.

FERREIRA, A.B. de H. *Mini Dicionário Aurélio - O dicionário da Língua Portuguesa*. 8ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, v. 26, n. 2, 2011.

\_\_\_\_\_. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.,

CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-678.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M. et. al. (Orgs.). *Formação (Des) formatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. MACIEL, RF; ROCHA, CH. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.

MOUSTAKAS, C. *Phenomenological research methods*. New York: Sage, 1994.

NASCIMENTO, A. K. de O. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 39-58, dez. 2018.

QUIRINO DE SOUSA, R. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre identidade numa rede de conflitos*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

SOUSA SANTOS, B. de. Modernidade, identidade a cultura de fronteira. *Tempo social*, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.



4

Isaac Leandro Santos Ismerim  
Silmara Cavalcante Oliveira de Araujo  
Ana Lúcia Simões Borges Fonseca

**DA TEORIA À PRÁTICA:  
PROJETOS DO PIBID E AS  
SUAS CONTRIBUIÇÕES NO  
DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE  
ORAL NA LÍNGUA INGLESA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.151.78-97

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista três dos objetivos gerais previstos no Edital de 2018 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid), a saber: integração entre a educação superior e a básica, a fim de elevar a qualidade da formação inicial dos professores; inserção dos discentes em escolas públicas objetivando a criação e participação em projetos metodológicos que auxiliem no ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica e, por fim, articulação entre teoria e prática (BRASIL, MEC, 2018, p. 01), demonstraremos como esses objetivos foram articulados e desenvolvidos em duas<sup>10</sup> das três escolas participantes da área de Língua Inglesa da Universidade Federal de Sergipe, ambas localizadas em São Cristóvão, Sergipe, e sobre as quais discorreremos a seguir. O motivo da escolha dessas duas escolas se deveu ao fato de elas terem sido os espaços nos quais os pibidianos, e também autores deste artigo, estavam alocados, o que facilitou a execução e posterior análise desta proposta.

O Colégio Estadual Armindo Guaraná (doravante CEAG) possui Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, totalizando 1371<sup>11</sup> alunos no ano de 2019. Nesta escola, o Pibid desenvolveu atividades nas disciplinas de Biologia, História, Português e Inglês, esta última à qual daremos enfoque neste artigo. As atividades de inglês no CEAG foram divididas em dois subprojetos desenvolvidos em paralelo: a elaboração de materiais didáticos, pelos pibidianos, como complemento para as aulas regulares do Ensino Fundamental Maior e Médio, buscando

### s u m á r i o

10 Três foram as escolas que participaram desta edição do Pibid: o Colégio de Aplicação da UFS, o Colégio Estadual Armindo Guaraná e o Centro de Excelência Prof. Hamilton Alves Rocha.

11 Dados da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), 2019. Disponível em: <[www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?cdestrutura=334](http://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?cdestrutura=334)>. Acesso em: 29 outubro 2019.

abordar as 04 habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever); e um Clube de Inglês, no qual os alunos trabalharam a habilidade oral (*speaking*) da língua.

O Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (doravante CEPHAR) possui Ensino Médio, na modalidade regular e em tempo integral, totalizando 238<sup>12</sup> alunos no ano de 2019. O Pibid fez-se presente nas disciplinas de Química, Espanhol e Inglês, este último com dois subprojetos: o programa “Dobrando a Língua”, na rádio da escola; e o *Let’s Talk*, no qual foram ministradas aulas extras cuja ênfase foi dada à conversação. Além destes subprojetos, os alunos também contaram com diversos “clubes”<sup>13</sup> que faziam, à época em que escrevemos este texto, parte do currículo das Escolas Educa Mais<sup>14</sup> e funcionavam no mesmo horário dos projetos do Pibid.

Nas seções que seguem, trataremos da importância do uso da língua inglesa no contexto oral e do desenvolvimento da competência comunicativa, além de demonstrarmos a importância do Pibid na formação dos pibidianos, enquanto professores em formação, e na aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas com o Programa. Descreveremos, ainda, mais detalhadamente, os projetos desenvolvidos em ambas as escolas, dando destaque ao projeto *Learning English Through Music, Movies and Games*, do CEAG, e ao *Let’s Talk*, do CEPHAR, abordando as suas semelhanças e demonstrando as diferenças em relação ao seu funcionamento, à sua

## sumário

12 Dados da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), 2019. Disponível em: <[www.seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=328](http://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=328)>. Acesso em: 29 outubro 2019.

13 De acordo com a antiga SEED/SE (2016, p. 30): “[...] são clubes temáticos, criados e gerenciados pelos jovens. [...] É um trabalho integrado de educadores e estudantes com o objetivo de gerar conhecimento articulado às mudanças de atitudes e a uma prática educativa transformadora”.

14 Segundo a antiga SEED/SE (2016, p. 9): “[...] o Programa Escola Educa Mais caracteriza-se como mais uma proposta de política pública de Educação Integral, que busca apresentar um novo paradigma para as escolas da rede pública estadual, por meio de reformulações associadas ao currículo, tempo e espaços escolares almejando, assim, a valorização da atividade educativa”.

metodologia e aos seus objetivos. Por fim, traremos alguns resultados, analisados após a aplicação de questionários com os estudantes na fase final dos projetos, e faremos as nossas considerações acerca dos trabalhos desenvolvidos nas referidas escolas.

## O INGLÊS, A GLOBALIZAÇÃO, A COMPETÊNCIA ORAL E O PIBID

Cada vez mais, nota-se a importância do inglês na sociedade. Seja para obter melhores condições de emprego, ingressar em programas de pós-graduação, viajar, dentre tantas outras coisas, sabe-se que a língua inglesa é o idioma mais escolhido no mundo globalizado em que vivemos. As causas de tal prestígio, ainda hoje estudadas, revelam que o inglês continua se expandindo na sociedade e ocupando o espaço de língua franca.

Diante disso, não basta aprender o inglês apenas para a leitura e produção de texto. O mundo atual demanda um conhecimento de inglês capaz de proporcionar interação entre as pessoas. Desde o Método Direto, o qual já propunha a prevalência da oralidade em relação à escrita (UPHOOF, 2008), o intuito de aprender uma língua passou a ser a comunicação e, até hoje, este é o objetivo, uma vez que, como afirma Lima e Filho (2013) de nada adianta aprender uma língua e não saber como usá-la.

Soma-se à necessidade do inglês no contexto oral, o fenômeno da globalização, que possibilitou a conexão entre pessoas ao redor do mundo e agregou uma hegemonia ainda maior à língua inglesa, possibilitando sua consolidação e fortificação. Nas palavras de Ortiz (2006, p. 17 *apud* ASSIS-PETERSON; COX, 2007): “A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente,

pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”.

Moita Lopes (2008, p. 312) também corrobora a assertiva ao dizer que o inglês possibilita a comunicação “através do globo, como a língua do conhecimento, da mídia, da internet, do mercado e do poder”. Nesse contexto de prestígio e necessidade dessa língua socialmente, faz-se necessário sempre devotar olhar ao seu ensino, de forma a possibilitar a comunicação e integração entre os povos. É importante salientar que embora saibamos da relação de imposição linguística das nações que têm o inglês como primeira língua, não iremos nos atentar a essas questões neste texto, uma vez que buscamos aqui discutir a importância do inglês no contexto oral e como se deram os trabalhos do Pibid nas escolas em que atuamos.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração é a perspectiva neoliberal que se faz presente no ensino de inglês, principalmente após o ano de 2017. Um dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é preparar o estudante para o mercado de trabalho. Esse objetivo foi reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), uma vez que, com a inserção do ensino técnico e profissionalizante, busca-se tornar o estudante apto ao ingresso no mercado de trabalho.

Outro ponto importante e controverso trazido pela BNCC é o da supremacia da língua inglesa em relação às outras línguas, consoante a Lei 13.415/2017. Como afirma Nascimento (2018), a perspectiva neoliberal que se faz presente no contexto brasileiro, marcada pelo colonialismo, também toma forma na educação, reforçando a imposição e hegemonia de uma língua, no referido caso, o inglês, bem como reforçando políticas públicas educacionais sobre a mercantilização do idioma, pois determina o ensino obrigatório da língua a partir do 6º ano. Nesse contexto, faz-se necessário que os estudantes não só

s u m á r i o

tenham o inglês em sua grade curricular, mas também desenvolvam a competência comunicativa, adquirindo um diferencial na hora de adentrar no espaço de trabalho.

A importância da competência comunicativa citada anteriormente é definida por Almeida Filho (2002, p. 42) como:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida e do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Colaborando com o desenvolvimento da competência comunicativa há outro aspecto importante no processo de aquisição do inglês, as crenças<sup>15</sup> e as suas influências no processo de aprendizagem da língua. Consoante Barcelos (2007, p. 112), existe a crença entre os professores de inglês, bem como por parte dos alunos, de que “não se aprende inglês em escola pública, e que só é possível aprendê-lo nos cursinhos”. Isso implica diretamente no aprendizado em sala de aula e na forma como o professor ensina, uma vez que, para o educador, coisas básicas devem ser ensinadas pelo fato de os alunos serem desinteressados; estes, por sua vez, acabam acreditando que não conseguirão aprender inglês por não serem nativos. Ainda segundo a autora, para que haja uma mudança nas crenças é necessário que a consciência esteja presente, que ocorra reflexão e reconstrução dessas formas de pensar, proporcionando, assim, a mudança<sup>16</sup> desses conceitos, ou ao menos a sua ressignificação.

## sumário

15 Utilizamos aqui a definição de crenças por Barcelos (2007, p. 18), na qual ela afirma que tais crenças são: “[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

16 Para entender o conceito de mudança indicamos Barcelos (2007, p. 115-117).

É justamente com o propósito de desenvolver a competência comunicativa e a habilidade oral, bem como desnaturalizar a crença que não se aprende inglês em escola pública que os projetos desenvolvidos no CEAG e no CEPHAR pautaram as suas ações. Para isso, atividades sugeridas aos alunos, por intermédio do Pibid, tiveram por objetivo inseri-los num contexto de fala, fazendo uso da abordagem comunicativa, com vistas a ajudá-los a se comunicarem no idioma.

Além disso, os projetos visaram, em suas propostas, proporcionar aos pibidianos um primeiro contato com a docência, uma vez que, um dos objetivos gerais do programa é o de inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, lhes proporcionando 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.

Partindo dos pressupostos citados foram criados os projetos *Learning English Through Music, Movies and Games* e o *Let's Talk*. As atividades foram desenvolvidas no período de outubro de 2018 a dezembro de 2019, o que nos permitiu avaliar e aperfeiçoar as técnicas utilizadas. Na seção que segue, abordaremos como foram executados os projetos, como funcionaram as aulas e apresentaremos alguns exemplos das sequências didáticas aplicadas.

## s u m á r i o

### PROJETOS DO CEAG E CEPHAR: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Neste ponto do presente trabalho comentaremos, mais detalhadamente, os projetos desenvolvidos: o *Learning English Through Music, Movies and Games*, do CEAG, e o *Let's Talk*, do CEPHAR.

Faz-se importante ressaltar que no CEAG, no início do projeto, contávamos com 08 bolsistas e 02 voluntários. No entanto, quando da escrita deste artigo, após cortes nas bolsas do Programa em 2019, e a não mais possibilidade de inserção de excedentes, passamos a contar com 07 bolsistas e 01 voluntário, os quais foram divididos em dois grupos: 04 alunos ficaram responsáveis pelo projeto de material didático e 04 alunos pelo projeto *Learning English Through Music, Movies and Games*, o qual destacaremos daqui em diante. Inicialmente, pensamos na divulgação de um clube de inglês como projeto, cujo objetivo seria o de desenvolver a compreensão e expressão oral no idioma. Como houve grande procura por parte dos alunos, o professor da escola/supervisor do Pibid realizou uma seleção, por turma, baseando-se na desenvoltura dos alunos e em sua participação nas aulas, observando, também, o número de partícipes que se engajariam às ações. Dadas as especificidades do ensino de uma língua estrangeira, pensamos em turmas que não excedessem 20 alunos. Em seguida, os pibidianos, em acordo com o supervisor, definiram como se dariam as aulas e qual seria o dia para a aplicação do projeto. Foi decidido que as aulas ocorreriam semanalmente, às sextas-feiras, com encontros de 02 horas. Nesse período, os pibidianos se revezariam nas atividades, durante 30 minutos cada, de forma independente e autônoma, tanto conteudista, quanto metodológica, uma vez que não haveria diferenciação de níveis, ou seja, todos os alunos selecionados eram iniciantes, conforme apontara a seleção feita pelo supervisor.

## s u m á r i o

Conforme explicitado anteriormente, no que tange aos cortes das bolsas em 2019, o CEPHAR, quando propusemos este trabalho, contava com 07 bolsistas e 02 voluntárias, embora inicialmente também houvesse 08 bolsistas. No CEPHAR, os discentes foram divididos entre os dois subprojetos criados na escola: a princípio, 04 bolsistas foram para o subprojeto *Let's Talk*, ficando os demais responsáveis em desenvolver o programa "Dobrando a Língua", na rádio da escola. O *Let's Talk*, projeto semelhante ao do CEAG, por nós já descrito,

originou-se de um antigo projeto da professora da escola/supervisora do Pibid, que criara um “clube de conversação” para os alunos com um conhecimento mais avançado do idioma praticarem a habilidade oral, o qual não tivera continuidade por falta de um “mediador” das conversas. No entanto, com a inserção do Pibid na escola, o projeto retornou com a criação de 04 turmas (02 de iniciantes, 01 intermediária e 01 avançada), distribuídas entre 04 bolsistas do Programa, com encontros semanais de 40 minutos, no intervalo do almoço. Os estudantes foram divididos entre as turmas através de uma conversa com a professora supervisora, que os alocou na turma mais adequada quanto ao nível de proficiência de cada aluno.

O objetivo, então, foi o de que os pibidianos fossem mediadores das turmas, baseando-se na teoria sociocultural, que segundo Paiva (2014), teve origem nos estudos do psicólogo Lev Vygotsky, que “[...] defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças [alunos] agem e se comportam” (PAIVA, 2014, p. 129). Dessa forma, o *Let’s Talk* lançou a proposta de que a interação/ mediação fosse realizada através de três formas citadas por Lantolf (2006 *apud* PAIVA, 2014): pelo especialista, no caso os bolsistas e voluntários do Pibid com o auxílio da professora/supervisora e da coordenadora de área; pelos pares, através da interação com os colegas em sala de aula ou fora dela; e através de uma automediação, considerando também o protagonismo do aluno, um dos quatro princípios educativos da Escola Educa Mais<sup>17</sup>.

Ainda, outra forma de mediação trazida por Paiva (2014) e da qual fizemos uso tanto no *Let’s Talk* quanto no *Learning English Through Music, Movies and Games* foi a de artefatos culturais, a exemplo de músicas em inglês, trechos de filmes, séries, quadrinhos,

17 “Os conceitos de Protagonismo referem-se à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo” (SEED/SE, 2016, p. 15).

etc. Segundo a autora, tais artefatos não aparecem nos estudos da teoria sociocultural, porém, sabemos que inúmeros exemplos deste tipo de mediação podem ser encontrados em pesquisas versando sobre ensino e aprendizagem de línguas. Além desta mediação, procurou-se também utilizar a abordagem comunicativa para a condução dos encontros de ambos os projetos, objetivando desenvolver a habilidade oral dos estudantes na língua inglesa. De acordo com Schulz, Custodio e Viapiana (2012), esta abordagem baseia-se na concepção de aprendizagem sociointeracionista e destaca-se no ensino da língua estrangeira:

[...] a *abordagem comunicativa* de ensino de LE, cujo foco principal reside no sentido, no significado e na interação e não na simples manipulação de formas linguísticas por si só. Isso significa que os alunos não aprendem somente sobre a *língua*, mas principalmente a usar a *língua* em contextos comunicativos, de acordo com a intenção de comunicação. (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012, pp. 13-4).

Portanto, ressaltamos que ambos os projetos (*Learning English Through Music, Movies and Games*, do CEAG, e o *Let's Talk*, do CEPHAR) se assemelham ao dar enfoque à competência comunicativa do inglês e procurar desenvolver a habilidade oral dos estudantes, devido à importância do uso oral da língua no cenário atual, conforme já discutido. Para isso, ambos fizeram uso da abordagem comunicativa, além de dispor de características do ensino-aprendizagem presentes na teoria sociointeracionista de Vygotsky, quer por intermédio da interação dos alunos entre si (mediação por pares) ou da automeiação, ou por intermédio da mediação dos pibidianos (mediação pelos especialistas) e de artefatos culturais.

Quanto às diferenças, podemos destacar que a maneira como os estudantes das escolas e os próprios pibidianos foram dispostos nas turmas apresentou um ponto de divergência, uma vez que, no CEAG, os estudantes foram alocados em um único nível, independentemente

da série, e os pibidianos responsáveis pelo projeto trabalharam todos juntos em sala de aula. Já no CEPHAR, os alunos foram divididos por proficiência entre turmas básica, intermediária e avançada, sempre com a participação de alunos das 03 séries do Ensino Médio. Além disso, os bolsistas do Programa responsáveis pelo *Let's Talk* trabalharam individualmente com as suas respectivas turmas.

Contudo, acreditamos que tais diferenças não interferiram no objetivo geral dos projetos e se deram mais por características específicas de cada escola e/ou por sugestão dos respectivos professores/supervisores. A seguir, mostraremos resultados dos projetos, estes mensurados através da aplicação de questionários com os alunos das escolas.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para analisar os resultados dos projetos, realizamos um levantamento junto aos seus participantes. De acordo com Gil (2002, p. 50), um levantamento caracteriza-se “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado”. Ainda segundo o autor, tais informações podem ser coletadas mediante questionários para, em seguida, “mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados” (GIL, 2002, p. 50).

Dessa forma, decidimos aplicar questionários nas duas escolas e, para que pudéssemos ter meios de mensurar a melhora e parâmetros únicos para esta medida, aplicamos o mesmo questionário nas duas instituições de ensino, sendo os projetos muito similares e as perguntas escolhidas a ambos pertinentes. Pedimos, também,

aos alunos, para avaliarem o seu próprio desempenho no decorrer das atividades desenvolvidas, para que assim, de forma quantitativa, pudéssemos ter meios de avaliar os projetos.

O questionário foi elaborado com 10 questões, entre objetivas e subjetivas, para avaliar a eficácia dos projetos e como eles mudaram o modo de os alunos se relacionarem com a língua inglesa. Foram aplicados 19 questionários (08 no CEAG e 11 no CEPHAR), ao final de novembro de 2019, com os alunos que haviam participado dos projetos desde o início e que estavam presentes na escola no momento da aplicação.

Na primeira questão, os alunos foram indagados sobre o/os motivo(s) que os levaram a fazer parte do projeto, sendo o nome dos projetos substituídos nos questionários por “*Let’s Talk*” no CEPHAR e “*English Through Music, Movies and Games*”, no CEAG. Nas questões dois e três, os alunos foram requisitados a avaliar a sua habilidade oral antes do projeto e ao seu término, respectivamente. Na quarta questão, os estudantes foram questionados sobre a melhoria da sua habilidade oral, se houvera tal mudança e os motivos que os levavam a acreditar nesse aperfeiçoamento. Ainda relacionada à habilidade oral, na quinta questão, os alunos foram convidados a responder sobre como o professor e os pibidianos lhes ajudaram no processo de melhoria, bem como isso ocorrera. As questões seis e sete foram relacionadas ao inglês em escola pública e a visão dos alunos sobre a possibilidade de aprendê-lo nessa instituição tanto antes de entrar no projeto (questão 06), quanto ao término dele (questão 07). As questões oito, nove e dez nortearam a avaliação do projeto, uma vez que, na oitava, os alunos avaliaram de 0 a 10 os projetos nas suas respectivas escolas; na nona, apontaram as suas avaliações quanto ao fim do projeto ou à sua continuação e, por fim, na última questão, perguntou-se aos alunos sugestões para o projeto caso ele fosse realizado em outras edições.

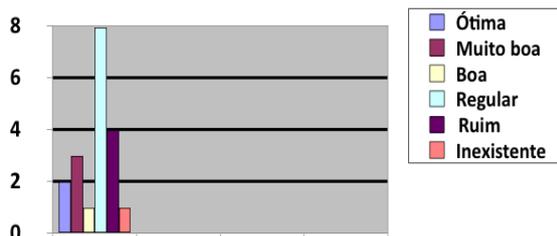
s u m á r i o

Na primeira pergunta, a qual tratou do motivo pelo qual o aluno resolvera fazer parte do projeto, os estudantes, de um modo geral, responderam que os motivos que os tinham levado a ingressar nos projetos eram: aprender mais (inglês); melhorar o inglês; oportunidade de praticar o idioma e aprimorar o conhecimento na língua. O que nos chamou atenção nessa pergunta foi que em 02 questionários apareceram respostas como: “[...] o professor me convidou, gostei e comecei a participar” e “[...] não tinha nada pra fazer em casa”. Nota-se, nas respostas, que embora não houvesse, inicialmente, uma busca pelo aprendizado, no decorrer dos projetos esse interesse se manifestou e os alunos continuaram.

Como explicitado previamente, pedimos aos alunos para avaliarem, nas questões 02 e 03, suas habilidades no início e ao término do projeto, por intermédio das opções “Ótima”, “Muito boa”, “Boa”, “Regular”, Ruim”, “Inexistente” para que, assim, pudéssemos avaliar a progressão da habilidade oral. Em relação à questão 02, sobre a habilidade oral antes dos projetos, percebemos que as respostas foram bem variadas, como demonstrado no Gráfico 01, porém com destaque para “Regular”, opção respondida por 08 dentre os 19 alunos e “Ruim”, respondida por 04 alunos.

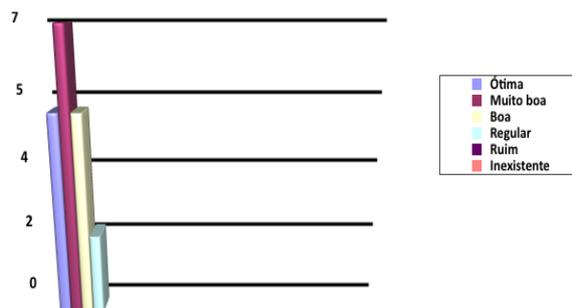
sumário

Gráfico 1 - Habilidade oral antes do projeto



Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Habilidade oral após o projeto.



Fonte: elaborado pelos autores.

Já em relação à habilidade oral após os projetos, notamos que as respostas foram bem positivas e demonstraram uma progressão em todos os casos, pois os alunos que consideravam sua habilidade oral como “Inexistente” ou “Ruim”, classificaram sua habilidade após os projetos como “Regular” (02 alunos) ou “Boa” (05 alunos), com destaque para “Muito boa” (07 alunos) e “Ótima” (05 alunos). Podemos visualizar melhor essa progressão no Gráfico 02.

Em seguida, foi pedido aos alunos para avaliarem se a habilidade deles melhorara e, caso houvesse resposta positiva, o porquê disso. Em 18 dos 19 questionários aplicados, os alunos responderam que houve melhoras na habilidade oral e apenas um deles respondeu que não. Contudo, o aluno que deu resposta negativa afirmou, na questão seguinte, que o professor contribuíra para a melhoria da sua habilidade oral. Logo, descartamos as respostas do aluno nas questões 04 e 05 por essas não apresentarem conformidade. Dada a exiguidade do tempo, não nos foi possível proceder à triangulação desses dados a fim de tentarmos compreender, com mais detalhes, os porquês da não conformidade. Com as 18 respostas, cujas marcações eram positivas, fomos analisar os motivos pelos quais os alunos achavam que houvera melhoras.

Os maiores motivos da melhora notada pelos alunos versaram sobre a questão de pronúncia – com 05 questionários – e melhora na expressão no idioma – também com 05 – uma vez que eles afirmaram conseguir falar nas aulas regulares. Melhoria na confiança para falar aparece em 3º lugar, - com 03 respondentes - demonstrando que, apesar de não conseguirem se expressar fluentemente, os projetos ajudaram na geração de confiança nos alunos para que eles possam, futuramente, adquirir a fluência. Notas mais altas aparecem em 4º lugar, com 02 questionários, o que consideramos um dado importante, pois mostra que os alunos conseguem mensurar seu aprendizado mais de forma qualitativa, através de avaliações cotidianas, do que quantitativas, no que concerne às notas na disciplina.

Seguimos com a pergunta sobre o professor, neste caso os pibidianos, e se eles ajudaram no processo de melhoria da habilidade oral. Em todos os questionários as respostas foram ‘sim’; buscamos, então, analisar o porquê das afirmativas. Lembrando que o questionário cuja resposta não estava em consonância com a questão 04 foi descartado também nesta questão.

Os alunos responderam que os pibidianos lhes possibilitavam um maior aprendizado por usarem a ludicidade, por mostrarem a cada aluno onde melhorar, por proporcionarem espaços de discussão e por ajudarem na fala, quer em questões de pronúncia ou na junção de palavras para formar frases.

Nas questões 06 e 07, os alunos foram indagados acerca do aprendizado de inglês na escola pública, ou seja, se antes dos projetos eles acreditavam ser possível aprender a falar inglês na escola (questão 06) e qual sua visão após o projeto (questão 07), através das opções “sim” ou “não”. Esse ponto do questionário causou-nos surpresa, visto que a maioria dos alunos (11) já acreditava ser possível aprender a se comunicar no idioma na escola antes dos projetos. Os que não

## s u m á r i o

acreditavam (08 alunos) mudaram de opinião após os projetos, visto que a questão 07 foi respondida com “sim” por todos os respondentes.

Nas questões 08 e 09, pedimos para que os alunos dessem uma nota entre 0 e 10 para o projeto do que participaram (questão 08) e para uma possível continuidade do projeto no futuro (questão 09). As respostas para ambas as questões variaram entre 08 e 10, o que mostrou ser um resultado positivo para os projetos. Nos Gráficos 03 e 04, seguem as respostas dessas duas questões, respectivamente:

Gráfico 3 – Nota do projeto

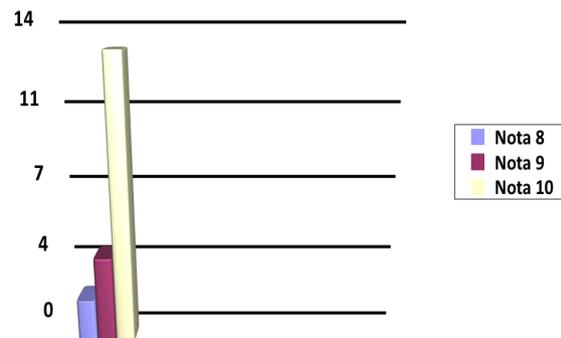
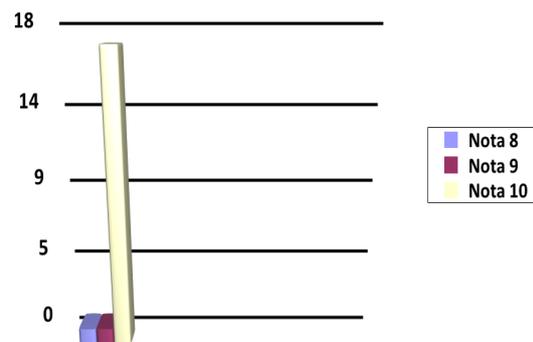


Gráfico 4 – Nota para continuação do projeto



Fonte: elaborado pelos autores.

Por fim, perguntamos quais sugestões para outros projetos os alunos dariam. Os resultados encontram-se na nuvem de palavras que segue.

Figura 1: Sugestões dos alunos para os projetos



Fonte: elaborado pelos autores

Observando a nuvem, nota-se que alguns alunos acham que não houve necessidade de dar sugestões de melhoria para os projetos, uma vez que a palavra “Nenhuma” aparece como sendo a de maior destaque em relação às demais. Algumas palavras como “certificado” e “proficiência” chamaram a nossa atenção, uma vez que podemos perceber que os alunos gostariam de ter sua proficiência atestada por algum exame e receber certificado, o que supomos que pode ser para uso no mercado de trabalho, corroborando, assim, com os objetivos da BNCC citados anteriormente. Além disso, os alunos pedem interdisciplinaridade, ou seja, conteúdos de outras disciplinas lecionadas em inglês e, particularmente, a continuação do programa para que possam melhorar ainda mais.

## CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÃO

No tocante ao nosso objetivo de desenvolver a competência oral e/ou comunicativa dos estudantes participantes dos projetos no CEAG e no CEPHAR, acreditamos tê-lo alcançado de forma positiva, tendo em vista os resultados dos questionários aplicados, em conversas com os estudantes ao longo de todo o trabalho, bem como através da nossa observação em sala de aula, tanto do desempenho dos alunos quanto do comprometimento destes para com os referidos projetos.

Neste ponto faz-se importante salientar que a desistência de alguns estudantes, quer seja do Pibid ou dos alunos participantes dos projetos, deu-se por motivos não relacionados ao Programa propriamente dito. Os horários para a realização dos projetos foram escolhidos a partir de diversos fatores, como disponibilidade dos bolsistas/supervisores e disponibilidade da própria escola, visto que o CEPHAR, por exemplo, funcionava em período integral e que, com isso, somente o horário do almoço era disponibilizado para realizarmos os projetos, por se tratar de um intervalo maior, de 80 minutos. Ainda em relação a esta escola, alguns alunos desistiram do projeto do Pibid para participar dos próprios clubes do colégio, visto que funcionavam no mesmo horário e já faziam parte do currículo da escola. Já no CEAG, em virtude de as aulas ocorrerem numa sexta feira (único dia em que o supervisor tinha aula no turno oposto) os alunos desistentes não conseguiam chegar a tempo nas aulas ou viajavam para o interior aos fins de semana, o que impossibilitava, muitas vezes, o seu deslocamento para as ações.

Em relação à contribuição do Pibid no que atine à formação docente, considerando que os pibidianos não tinham quaisquer experiências enquanto docentes ao ingressar no Programa, não nos restam dúvidas do quanto eles se desenvolveram e o quanto adquiriram confiança

para estarem em uma sala da aula, conforme eles próprios relatam. Ainda, durante as reuniões quinzenais do Programa ou nas reuniões particulares de cada escola, entre supervisor, coordenadora de área e bolsistas, os supervisores sempre lhes relatavam esse desenvolvimento, ao observar como iniciaram nos projetos e como deles estavam saindo. Nesse sentido, pensamos em descrever, posteriormente, alguns desses comportamentos no início e ao final dos projetos, bem como detalhar as atividades desenvolvidas em cada um deles.

Por fim, a importância em manter o Programa ativo e ampliá-lo para outras áreas de ensino, além das que temos hoje contempladas, faz-se imprescindível para a formação dos discentes da universidade e para os estudantes da escola básica, visto que os projetos desenvolvidos contribuem para o desenvolvimento permanente de ações voltadas ao aprimoramento do ensino-aprendizagem em diferentes áreas, como no caso do inglês aqui relatado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BRASIL. MEC. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Edital nº 22/2018: Processo Seletivo de Licenciandos (as) para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). CAPES; Universidade Federal de Sergipe, 2018. Disponível em: <[prograd.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/4644/Edital\\_22\\_2018\\_PIBID\\_UFS\\_-\\_ID\\_-\\_RETIFICADO.pdf](http://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/4644/Edital_22_2018_PIBID_UFS_-_ID_-_RETIFICADO.pdf)>. Acesso em 30 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, N. S.; FILHO, M. N. R. S. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. *Web-Revista SOCIODIALETO*, Campo Grande, v. 3, n. 9, 2013.

MOITA LOPES L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

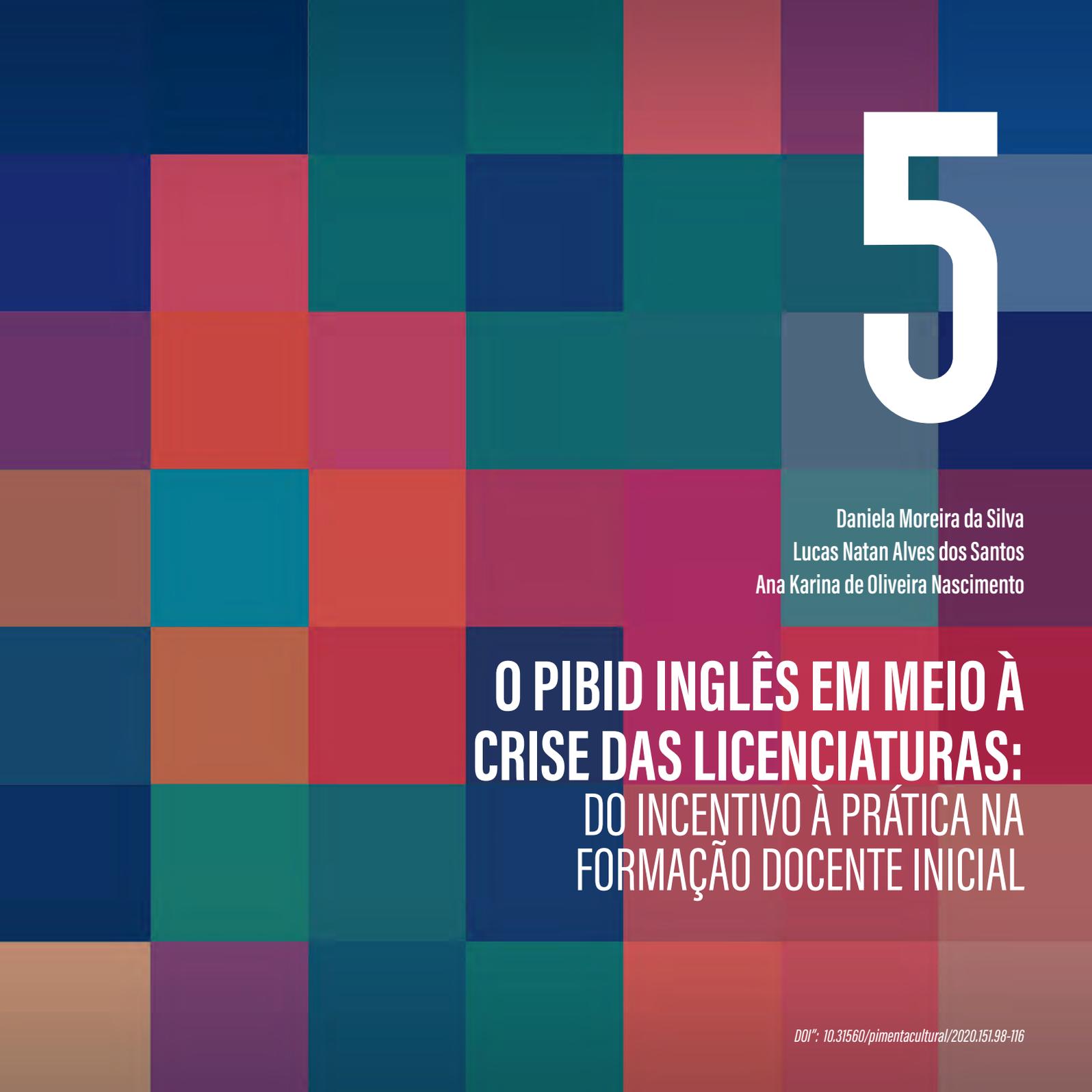
NASCIMENTO, A. K. de O. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 39-58, Set./Dez. 2018.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Aquisição de segunda língua*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Conceitos de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *Pensar Línguas Estrangeiras – PLE*, Ano 1, n. 1, Março-Julho de 2012. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088)>. Acesso em 30 out. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED. Escola Educa Mais: Conceitos e premissas do modelo de educação integral adotado pela SEED/SE. Governo de Sergipe: Departamento de Educação – DED; Núcleo de Gestão das Escolas de Tempo Integral – NGETI, Novembro de 2016. Disponível em: <[seed.se.gov.br/arquivos/material\\_consulta\\_eti.pdf](http://seed.se.gov.br/arquivos/material_consulta_eti.pdf)>. Acesso em 30 out. 2019.

UPHOOF, D. A história dos métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. *A língua inglesa na escola*: Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.



# 5

Daniela Moreira da Silva  
Lucas Natan Alves dos Santos  
Ana Karina de Oliveira Nascimento

## **O PIBID INGLÊS EM MEIO À CRISE DAS LICENCIATURAS: DO INCENTIVO À PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

## INTRODUÇÃO

“Tem gente que faz vida/Tem gente que faz sonho/Tem gente que faz gente que faz vida, que faz sonho” canta Arnaldo Antunes em campanha da Rede Globo<sup>18</sup> veiculada desde 2013 para homenagear a figura do/a professor/a. Mesmo assim, a escolha pela profissão não passa de 20% entre os/as estudantes que se encontram no ensino superior (BRASIL, 2019). Ademais, ocorrem desistências ao longo da graduação e também após a formação por diversas causas, como a desvalorização da docência. É evidente que o/a professor/a na contemporaneidade vem se transformando e mudando a cada etapa, sempre de acordo com o que regula a educação brasileira. Além disso, todo/a docente enfrenta desafios e incertezas ao longo de sua trajetória profissional (ZACCHI, 2015).

Além disso, até mesmo licenciandos/as não enxergam a docência como foco para uma futura carreira após a formação. Ferreira (2014, n.p.) afirma que “quase sempre a procura pelo curso de licenciatura não está relacionada à vontade de ser professor, mas muitas vezes representa a última opção para os que desejam ter um curso superior”. Nesse sentido, é possível perceber que a formação docente se torna uma incógnita nos dias atuais, pois há uma constante desvalorização do ser professor/a, do estar em sala de aula e, por consequência, essa formação se depara hoje com o que é conhecido como “crise das licenciaturas”, sobre a qual discutiremos na próxima seção.

Após a explanação dessa questão, focamos, então, em um estudo de caso que teve como instrumento de coleta de dados questionários respondidos pelas/os participantes do Programa Institucional de Bolsa

<sup>18</sup> As informações foram recolhidas no próprio *site* da empresa, no qual podem ser visualizados os dois vídeos que aparecem na programação do canal a fim de homenagear o/a docente brasileiro/a: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/10/globo-lanca-campanha-pela-valorizacao-do-professor.html>. O acesso ocorreu em 03 nov. 2019.

de Iniciação à Docência (Pibid), mais precisamente do subprojeto de inglês desse Programa na Universidade Federal de Sergipe (UFS), realizado de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Por meio desse estudo de caso, procuramos investigar como o Pibid atuou como resistência à crise instaurada no âmbito das licenciaturas do país e como se mostrou um incentivador para a carreira docente da/o licencianda/o.

## A CRISE DAS LICENCIATURAS

Crise se tornou uma palavra comum ao vocabulário de qualquer ser humano. Diz-se “a economia está em crise”, “meu filho está em crise”, “a crise da água”, dentre tantas frases que ouvimos no nosso cotidiano com o uso desse substantivo. Nos verbetes de dicionário, conforme observações de Aranha e Souza (2013, p. 71), a palavra crise pode ser definida como algo que “expressa a alteração ou desequilíbrio repentino (CUNHA, 2010, p. 190)” ou ainda como a “ação ou faculdade de distinguir, ação de escolher, decidir, julgar (HOUAISS, 2001, p. 872)”. O estar em crise pode ser considerado reflexo do sujeito pós-moderno, da pós-modernidade, a qual se expressa como sendo:

o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar... (MARX e ENGELS, 1973, p. 70 *apud* HALL, 2006, p. 14).

Diante desse quadro, as licenciaturas no contexto brasileiro também passam por esse desequilíbrio brusco, por essa incerteza, que na visão de alguns indivíduos não somente se restringe ao ser professor/a, mas ultrapassa-o. Segundo Rouanet (1993, p. 09 *apud* ARANHA; SOUZA, 2013, p. 09) argumenta, “o que está em crise é o

projeto moderno de civilização”; este projeto, para o autor, foi “elaborado pela Ilustração europeia a partir de motivos da cultura judeo-clássica-cristã e aprofundado nos dois séculos subsequentes por movimentos como o liberal-capitalismo [...]”.

Para evidenciar tamanho impacto no âmbito da formação docente basta nos atentarmos aos números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019, p. 16). Os dados estatísticos demonstram como ser professor/a é uma opção fora de cogitação entre a maioria dos jovens que prestam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outros exames de ingresso no ensino superior: 20,5% das/os graduandas/os cursam licenciatura enquanto 58,0% cursam bacharelado e, ainda, 20,9% optam por cursos tecnológicos. Tais números chegam a preocupar, pois algumas/ns autoras/es (FERREIRA, 2015; ARANHA; SOUZA, 2013; FERREIRA, 2014) manifestam a escassez de professoras/es atualmente, pelo menos em algumas disciplinas, devido à essa baixa procura pela profissão no ensino superior.

Mas quais os fatores que levaram a, por exemplo, números tão altos no que diz respeito às/aos estudantes da graduação que optaram por um bacharelado em vez de uma licenciatura? Sobre eles discorreremos nas próximas linhas.

Um deles está no cerne da modernidade e da pós-modernidade: trata-se da globalização. Com ela as distâncias têm se reduzido, fronteiras têm se tornado mais fluidas e o que acontece em determinado ponto do globo pode rapidamente repercutir em qualquer outro ponto e vice-versa. Aliadas à globalização, as práticas e políticas neoliberais, consequências da fase atual do capitalismo, parecem estar invadindo o espaço da escola. Nascimento (2018, p. 43, grifo da autora), referenciando Harvey (2005), compreende o neoliberalismo “como um sistema econômico” que dá “ênfase

## sumário

na liberdade individual [...] no livre mercado [...] no maior fluxo econômico, social e cultural; nas novas tecnologias; na compressão da relação espaço e tempo; e no novo papel do Estado [...]” o que leva a “perdas sociais”. Essa autora (p. 42) ainda nos aponta, apoiada em Stiegler (2015), que “percebe o neoliberalismo como caracterizado essencialmente por individualismo e competitividade”.

Com a economia neoliberal pautada na competição e individualidade, os/as docentes acabam tendo maior dificuldade de lutar por melhores condições de trabalho e remuneração. Ferreira (2014, n.p.) ainda argumenta, em sua pesquisa em torno de entrevistas com docentes que atuam na formação de professores/as, que não há incentivo desses/as para que seus/as alunos/as do ensino regular público sigam a própria profissão, justamente pelas práticas neoliberais presentes no interior da instituição. Segundo ela: “as mudanças provocadas na forma de atuação do professor fundamentada em dados quantitativos [...] em detrimento dos aspectos intelectuais, políticos e humanos, têm provocado um enorme desgaste profissional” (FERREIRA, 2014, n.p.).

Além disso, outra característica do processo de globalização é a grande revolução tecnológica que acarretou uma série de deslocamentos. Um deles foi o dos papéis que a escola e o/a professor/a desempenhavam; afinal, antes ia-se até a escola, procurava-se o/a docente para aprender; porém, hoje, é possível aprender em qualquer lugar através de um dispositivo eletrônico móvel, segundo o que Santaella (2014 apud SANTAELLA, 2017, p. 26) denomina aprendizagem ubíqua. Desse modo, Messias (2011, p. 62) defende que o/a docente deste século necessita de adaptabilidade, vindo a assumir “[...] um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica, pedagógica e didática”, transformando-se em um/a profissional que tem a “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

s u m á r i o

Esse incerto que nos ronda, nas palavras de Zacchi (2015, p. 260), se dá por dois fatores principais – a diversidade e as tecnologias da comunicação – porque elas “contribuem para o grau de incerteza e ambiguidade que os professores de língua inglesa têm de enfrentar em sala de aula”. Já no tocante às tecnologias, Nascimento (2017, p. 154-156) destaca que apesar de “reforça[r]-se o papel das tecnologias como forma de monitoramento e manutenção dos ideais neoliberais”, o que pode tornar o sistema educacional “apenas um produto a ser comercializado”, por meio “da reflexão proporcionada pelos letramentos digitais<sup>19</sup>” esses papéis “podem ser desnaturalizados”. Quanto à diversidade<sup>20</sup> do ensino brasileiro, Cruz (2016, p. 31-32) advoga a respeito da “educação para a diferença<sup>21</sup>”, a qual tem o propósito de “harmonizar a convivência de diferentes grupos sociais que não têm a mesma história em comum, mas que vão compartilhar uma história coletivamente” a fim do reconhecimento e aceitação “[d] as diferenças e não para ignorá-las”.

Em relação à escola brasileira, ela parece não acompanhar as mudanças, tais como citadas anteriormente nesse texto. Nascimento (2014, p. 54-55), por exemplo, defende que o ensino de língua inglesa na educação básica tem comumente se estabelecido por meio de “práticas antigas que focam no texto escrito e na gramática da língua, desconsiderando a multimodalidade e as mudanças nas formas de troca de informação e comunicação”.

## sumário

19 Na visão de Nascimento (2017, p. 18), letramentos digitais são “práticas sociais e habilidades dos indivíduos”, que a partir de uma perspectiva crítica, podem levar as tecnologias digitais “para além da mera manipulação”.

20 Matos (2018, p. 182) considera que os currículos tanto das escolas quanto das universidades não contemplam essa diversidade por serem “impregnados de colonialismo”. Já Oliveira e Meneses (2016, p. 14-15) discutem que a falta de atualização ou o “engessamento” dos currículos do ensino superior dá uma contribuição para a “retenção” de alunas/os nas IES e também pontuam a questão da diversidade.

21 A concepção de “educação para a diferença” traz uma outra ruptura para o contexto da licenciatura, uma vez que esta, “associada ao modo de produção capitalista”, se consolidava somente em “preparar os filhos da elite dominante para assumir a gestão do capital, e do outro lado, formar mão de obra para atender aos imperativos de comando do capital então emergente”, conforme Santos e Mororó (2019, p. 14).

O último fator a ser considerado, entre tantos que poderiam estar aqui apresentados é, para nossa interpretação, o mais notável: a descrença no ser professor/a por parte de membros da sociedade, seja na fala cotidiana de um/a cidadã/o comum, seja em um discurso de um/a governante democraticamente eleito/a. O jornal britânico *The Guardian* (KAISER, 2019) fala em uma “*growing battle*” (batalha crescente) no campo educacional brasileiro em reportagem que tratou do movimento político “Escola Sem Partido”, o qual reconhece a figura do/a professor/a como “doutrinador/a ideológico/a”, procurando silenciá-la em nome de um ensino neutro. Na prática, isso significaria que, assim, como na ditadura outrora presente no Brasil, há uma “demanda política pela neutralidade dos corpos docentes ou a *descorporização* (LANDER, 2005) do conhecimento” (PARDO, 2019, p. 215, grifo do autor).

Essa ideia de o/a docente ser um/a agente de reprodução neutro, por sua vez, está conectada ao “paradigma da reprodução”, estudado pela Sociologia dos anos 60 e 70 do século passado. E pode ser definido como a forma por meio da qual os sistemas de ensino eram usados: “como mecanismos sociais de perpetuação e de legitimação de hierarquias e divisões sociais, e como instrumentos de integração ideológica e de inculcação de saberes ‘dominantes’” (NOGUEIRA, 1990, p. 49).

Estamos a assistir, então, a desqualificação da educação, a negação do/a professor/a e o impedimento da transformação de uma sociedade a fim de torná-la menos obediente, servil e mais questionadora, crítica, sob os pseudo-argumentos da “doutrinação ideológica”, da “ideologia de gênero”, entre tantos outros. Para Santos e Mororó (2019, p. 15, grifo do/a autor/a) essas questões levam a um ainda maior afastamento do/a licenciando/a, ou do/a possível licenciando/a, da sala de aula, o que é percebido “por meio de Congelamento de Gastos (EC, 95), Reforma Trabalhista (Lei no

s u m á r i o

13.457/2017), institucionalização do *Notório Saber*, (Lei n.º 13.415) assim como o Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 193/2016)".

Todavia, a partir desse quadro negativo de situações envolvendo a figura do/a professor/a, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2007, em sua divisão para a formação de professores/as, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), implementou o Pibid com o objetivo de promover a integração entre escola e universidade por intermédio de estudantes de licenciatura bolsistas, valorizando a profissão. O Pibid objetivou também proporcionar aos/às participantes a oportunidade de estarem em contato com a realidade das escolas públicas brasileiras, promovendo trocas de conhecimentos e experiências entre essas duas instituições verticalmente hierarquizadas através da produção de pesquisas, projetos e práticas em sala de aula capazes de melhorar a qualidade da educação. E é por meio do subprojeto de inglês do Pibid na UFS que analisamos a importância do Programa dentro da crise atual das licenciaturas.

## METODOLOGIA

Esse trabalho teve como objetivo analisar como o Pibid (edital 2018) atuou como resistência à crise instaurada no âmbito das licenciaturas do país e como se mostrou um incentivador para a carreira docente da/o licencianda/o. O Pibid (deste edital específico) foi composto por núcleos, de áreas específicas, cada um sendo composto por 24 graduandos, bolsistas de iniciação à docência, 06 voluntários (graduandos também), 1 coordenador(a) de área, professor da universidade, e, 03 supervisores, professores das escolas públicas participantes. Para a coleta de dados, foram aplicados aos/às participantes dos dois núcleos do subprojeto de inglês do Pibid (2018-

2020) da UFS, questionários contendo perguntas abertas a respeito de suas reflexões sobre a participação no Programa. Os questionários foram elaborados e aplicados por meio da plataforma Google Formulários e o *link* foi compartilhado com todos os/as participantes através de *e-mail*.

Trata-se de um estudo de caso que se configura como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, inserida no campo da linguística aplicada crítica. A escolha pela modalidade estudo de caso surge como consequência da tentativa de manter a singularidade das/os participantes e do objeto estudado num contexto específico (YIN, 2001; VENTURA, 2007; TELLES, 2001). Assim, o estudo aqui apresentado não tem como propósito construir uma interpretação completa, porém, construir campos de discussão e debate (YIN, 2001) com base na investigação de um fenômeno dentro de seu contexto e aspectos a ele relacionados (YIN, 2001; VENTURA, 2007; TELLES, 2002), pois entendemos que, como Johnson (1992 *apud* TELLES, 2002, p. 109), “uma análise de dados bem feita [...] descobre como tais padrões e temas se inter-relacionam e se configuram como um sistema”.

## FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID INGLÊS

O questionário recebeu 27 participações de um total de 60 bolsistas e voluntários/as do subprojeto de Inglês. Os/as participantes se voluntariaram a dar suas respostas a partir de suas vivências no projeto. Esse instrumento de coleta de dados continha quatro perguntas abertas que requisitavam reflexões a respeito de possíveis contribuições e mudanças de pensamento sobre a formação docente que podem ter sido ou foram proporcionadas pelo Pibid. E, também, de que forma o Programa poderia servir como

um instrumento de contribuição para a sociedade e comunidade escolar em que eles/as atuaram.

Com isso, a primeira pergunta deu ao/à pibidiano/a a oportunidade de refletir e relembrar suas visões de mundo antes da participação no subprojeto, por meio do seguinte questionamento: “Enquanto estudante da graduação em Letras, como você se via antes da sua participação no Pibid (subprojeto de Inglês)? A sua visão hoje é diferente? De que forma?”. Grande parte das respostas dadas a esta pergunta apontou alterações na visão do ser professor/a, tendo aqui o desejo de atuar em sala de aula como objetivo, o que antes do Programa não era considerado prioritário quando o curso fosse finalizado. As respostas<sup>22</sup> a seguir exemplificam o cenário da primeira questão:

[...] antes de entrar no programa, eu não tinha nenhuma experiência dentro da sala de aula enquanto docente. Ou seja, essa falta de contato fazia-me questionar se eu deveria continuar na graduação ou não; com o Pibid, consigo visualizar o futuro de uma forma mais concreta, o que pra mim é essencial. (Leandro)

Antes da minha participação no Pibid eu não tinha certeza se estava no curso certo para mim e, principalmente, não me via atuando na escola pública, sendo que, após o Pibid, agora esse é meu objetivo. (Roberta)

Antes do Pibid, eu não tinha o desejo de lecionar, não me sentia segura, mesmo escolhendo um curso de licenciatura. Hoje eu tenho uma opinião diferente sobre isso. Pretendo lecionar futuramente. (Viviane)

Levando em consideração as respostas acima apresentadas, foi possível perceber a importância do Pibid como um incentivador do/a licenciando/a à carreira docente depois da graduação em Letras, embora o cenário seja desanimador, porque, como citado antes,

<sup>22</sup> Ressaltamos que os nomes das/os participantes aqui adotados são de caráter ficcional com o intuito de preservar suas identidades.

jovens procuram cada vez menos por essa profissão; e, há aqueles/as que mesmo estando na graduação não se enxergam como futuros/as professores/as. Souza e Testi (2016, p. 52) consideram o Programa de Iniciação à Docência da CAPES como “a iniciativa mais assertiva em esfera nacional no que se refere à qualificação da formação de professores”, porque “se tem feito tangível por meio de experiências práticas jamais vivenciadas com tanto vigor nos modos convencionais de inserção à docência”.

Essas “práticas jamais vivenciadas”, que de certa forma preparam as/os pibidianas/os “para lidar com o inesperado” (ZACCHI, 2015, p. 260), levaram a participante Joana a se questionar de maneira crítica sobre qual é o significado de ser uma professora. Ela reflete:

Me via apenas como uma estudante da graduação em Letras que iria formar-se e dar aulas tradicionais, sem fazer o aluno refletir sobre o que estuda, o que ouve e o que lê. Após o Pibid vejo que ser professor vai muito além de chegar na sala de aula, escrever o conteúdo no quadro, explicar o assunto e passar uma prova; minha visão é completamente diferente graças ao Pibid. (Joana)

Com esta reflexão, a participante nos levou ao encontro de Paulo Freire, uma vez que o autor (1996, p. 15) postula que a partir do momento que o/a formador/a se aceita como “o sujeito em relação” ao objeto, isto é, quando o/a profissional que dá aulas se aceita como o/a dono/a da razão - em detrimento de seu aluno ou aluna - se transforma em um/a “paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são [...] transferidos”. Freire (1996, p. 15), destarte, propõe que “desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”; nesse campo, o Pibid de Inglês fez-se um grande contribuidor para os/as participantes já citados, em especial a Joana.

## s u m á r i o

A segunda pergunta indagou as/os participantes em relação ao significado do Programa: “O que o Pibid representou para você? Como você definiria sua formação após esse programa?” A partir desses questionamentos, os/as pibidianos/as precisaram repensar, em diálogo com a primeira resposta, como sua formação pode ter sido influenciada após essas experiências proporcionadas pelo Programa. Nesse ponto, os relatos foram direcionados à maneira como o Pibid funcionou como uma oportunidade de superação de medos e preconceitos relacionados à sala de aula da escola pública de educação básica. As respondentes seguintes relataram:

O Pibid representou uma superação, superação tanto no sentido acadêmico quanto no sentido pessoal. Superei medos que tinha ao pensar em entrar em uma sala de aula, superei receios que adquiri sobre ser professor em escola pública, superei minhas próprias críticas com relação a ensinar. Minha formação após o programa é com certeza mais rica e mais bem estruturada. Agora tenho um pouco mais de experiência dentro de uma sala de aula de escola pública, experiências que só foram possíveis por meio do programa, pois me deram base teórica e prática que proporcionaram a construção de um conhecimento bem mais complexo e rico. (Yasmin)

[...] Anteriormente eu não saberia explicar o porquê do inglês ser segunda língua, ou mesmo língua franca, e somente {após} o Pibid me proporcionou uma clareza de ideias. Portanto, eu definiria que o programa ressignifica tudo o que eu imaginava ser para a formação do professor! (Vanessa)

## sumário

Assim, percebeu-se que o destaque é dado ao que objetiva o Pibid como um todo: vivenciar situações reais no ambiente escolar, trocas com alunos/as do ensino básico, colegas, supervisores/as e coordenadores/as do subprojeto, causando no/a participante uma nova visão sobre o que é ser professor/a. Afinal, conforme advoga Forquin (1993, p. 09 *apud* ARANHA e SOUZA, 2013, p. 75) “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”. Isto é, a participação no

Pibid concretizou-se como uma nova chance para que os licenciandos/as tivessem a oportunidade de ver a docência a partir de outros pontos de vista, o que talvez apenas a carga horária dos estágios obrigatórios requisitados pela licenciatura não fosse capaz de proporcionar.

São exatamente os resultados positivos que se destacaram na terceira questão, a qual se voltou para memórias pessoais específicas que tenham acontecido em suas atividades no subprojeto: “Diante de suas memórias como participante, existe uma que você julga importante para sua vida profissional? Se sim, fale brevemente sobre”.

As relações professor/a-aluno/a, pibidiano/a-aluno/a foram os pontos mais citados entre as respostas; relatos de que o ponto alto de estar em sala de aula enquanto professor/a em formação é ver os seus alunos e alunas aprenderem e, ainda, aprender com eles e elas. A criação de laços de amizade durante essa troca fomenta no futuro/a docente a sensibilidade e a necessidade de entender o contexto de seu/sua aluno/a para melhor compreender suas dificuldades, anseios e sonhos. E não apenas enxergá-lo/a como estudantes que vão à escola com o intuito de receber conhecimento enquanto o/a professor/a detém o saber, mas como indivíduos que possuem diferentes valores, realidades e histórias que podem gerar ou incrementar diversos saberes durante esse contato. As respostas a seguir ilustraram esses resultados:

## sumário

[...] Ver que os alunos estavam engajados e aprendendo através de um projeto do qual eu fiz parte é indescritível. (Gabriel)

[...] Isso porque foi ali que aplicamos, de fato, a teoria aprendida e o retorno que os alunos deram foi muito positivo, inclusive pedindo a repetição da oficina. (Eduardo)

Quando eu vi-me diante dos alunos, com uma aula planejada, e naquele momento eu percebi que precisava fazer escolhas, precisava escolher de que forma eu iria tratar a língua, precisava escolher como encarar uma aula que não estava indo como

o plano de aula; então, percebi que cada escolha naquele momento era importante. (Yasmin)

[...] todas as discussões a respeito dos textos trabalhados, principalmente as reflexões sobre o documentário “Nunca me sonharam”, pois sempre estou relacionando com a realidade observada nas escolas. (Lan)

A última questão, por fim, abordou não apenas contribuições pessoais (relacionadas aos/às pibidianos/as), como também à educação e sociedade em que o/a participante está inserido/a: “Qual é a sua opinião acerca da importância do Pibid para a sociedade, para sua formação e, sobretudo, para a escola onde atuou/atua?” Esta pergunta surgiu da necessidade de debater de que forma o Programa agrega socialmente para a educação, levando em consideração o cenário brasileiro atual em que há um grande sucateamento da educação pública, além de diversos cortes e redução de bolsas em programas como Iniciação Científica (IC) e Iniciação à Docência (ID), ameaçando até mesmo a continuidade de oferta de futuras bolsas, o que tiraria dos próximos graduandos/as a ingressarem na universidade a chance de fazer parte dos programas supracitados. Destacamos duas das 27 respostas apresentadas:

Acho que é um primeiro gesto de sinal de mudança que infelizmente está sendo tirado dos futuros aspirantes a professores. [...] Na escola onde atuo, acho de extrema importância um projeto como esse, visto que a carência é visivelmente perceptível. É tão bom vê-los [os alunos] se apaixonando pela língua e despertar sonhos em crianças que já não sonhavam mais. Feliz em fazer parte desse projeto. (Viviane)

Para o docente [em formação inicial], esse programa é [...] de suma importância, pois ele mostra a real situação do que vamos ver/viver no futuro. Para a escola, acho que depois que ela abre as portas para os bolsistas entrarem, ela nunca mais é a mesma; acredito que ela mude sua visão sobre tudo, e os alunos, acho que dependendo de como ocorram as atividades, eles podem até ser nossos futuros colegas de profissão. (Ney)

## sumário

As respostas trazidas pelos/as participantes apontaram contribuições nos três campos sobre os quais almejavamos obter mais informações e analisar: o social, o da formação e o da escola. De acordo com as respostas obtidas, em relação ao primeiro campo, o social, o Pibid se tornou um meio de diminuir a distância existente entre escola pública e universidade, aproximando as duas realidades de forma a proporcionar novas práticas que incrementam a aula do/a professor/a supervisor/a, dando aos/às estudantes a oportunidade de ter aulas mais socialmente situadas; e, conseqüentemente, mudando a realidade das escolas de forma a melhorar a qualidade da educação pública.

O respondente Jeferson, por seu turno, destacou que “o Pibid é uma forma de retorno social dos alunos universitários, uma forma de mostrar que a universidade quer e está (de fato) atuando socialmente, tentando ajudar a melhorar as coisas, tentando contribuir”. Em outras palavras, não há maior contribuição social do que investir na e valorizar a qualidade da educação, pois é ela que sustenta os pilares de uma sociedade. No que diz respeito ao segundo ponto, à formação do/a licenciando/a, novamente o destaque foi concedido ao incentivo à carreira docente; e as experiências boas e ruins obtidas serviram de aprendizado, o que, segundo os/as respondentes, levarão para toda a carreira. Isso evidencia o quanto o Pibid contribuiu no combate à crise das licenciaturas. Souza e Testi (2016, p. 55), inclusive, sugerem que o Pibid “seja uma estratégia eficiente para se repensar e influenciar positivamente o modelo atual de estágio supervisionado”. O terceiro quesito da quarta e derradeira questão se direcionou a como o Programa pode ter sido importante para as escolas que foram contempladas com os subprojetos:

Acredito ser imensamente importante, pois, para a sociedade, irá ‘entregar’ professores mais críticos e, talvez, melhor preparados para determinadas situações da profissão; para a formação, supre uma ‘carência’ do curso em discutir/refletir

## sumário

sobre determinados assuntos, além de permitir um maior contato do discente com a escola pública; e, para a escola, propicia o desenvolvimento de projetos que auxiliam na aprendizagem dos alunos, além de proporcionar a formação continuada aos seus professores, nossos supervisores. (Roberta)

Como mencionado pela participante Roberta, o desenvolvimento do Pibid nos subprojetos de Inglês se deu por meio da produção de projetos de intervenção que visavam atender as necessidades observadas na escola e contribuir para a melhoria do ensino. Assim, como contribuição para a escola, o desenvolvimento e impacto de tais projetos surge como uma consequência, como sendo um assunto destaque entre as respostas, por ser, na maioria das vezes, o primeiro contato com experiências práticas em sala de aula. A formação continuada das/os professoras/es supervisoras/es a atuar com as/os pibidianas/os e coordenadoras de área também foi citado como ponto positivo que pode acrescentar novas experiências e atualizações através do contato com a universidade, ou melhor dizendo, todo esse conjunto de relações fez do projeto um meio essencial para criação de novas visões acerca da profissão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS AINDA PRELIMINARES

Ser professor/a no Brasil é, sem dúvidas, um grande desafio a ser enfrentado: salas superlotadas, salários insuficientes, desvalorização social e tantos outros fatores tornaram a profissão – em virtude de toda a carga e dedicação exigidas e motivo pelo qual ela deveria ser requisitada e bem remunerada – cada vez mais difícil e menos procurada por jovens em busca de um diploma de ensino superior e, sobretudo, de uma profissão.

A pesquisa da qual esse artigo é resultante objetivou analisar de que forma o Pibid age em resposta à crise das licenciaturas a

partir da formação docente inicial de licenciandos/as das Instituições de Ensino Superior do Brasil. Ao escrevermos essas considerações finais, ainda que preliminares, sentimo-nos desafiados a continuar com esse trabalho, a ser ampliado posteriormente. Os resultados iniciais, por conseguinte, apresentaram o Pibid como uma das principais formas de incentivo à docência para os/as jovens licenciandos/as brasileiros/as e ousamos dizer também para docentes que atuam na educação básica e no ensino superior, o que pode vir a ser objeto de uma outra pesquisa.

O Pibid fomentou também o desenvolvimento de alunos/as e de profissionais cada vez mais críticos por debater temas atuais relacionados à educação e formação de professores. Ademais, conseguiu proporcionar mudanças no cenário educacional das escolas públicas participantes, contribuindo, assim, para uma sala de aula cada vez mais ampla e inclusiva. No entanto, apenas a intervenção por parte do Programa não é suficiente para mudar visões educacionais de toda uma sociedade existentes há décadas, sendo alimentadas constantemente por ideologias de governantes. Essa intervenção do Pibid já se configura como um espaço onde se tem a possibilidade de se preencher lacunas sociais e transformar ideias, mesmo que aos poucos, por intermédio da educação, mas entendemos que há ainda muito a se fazer.

## sumário

## REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 03 nov. 2019.

CRUZ, M. H. S. Reflexões sobre diversidade no ensino superior. In: OLIVEIRA, L. E.; MENESES, J. S. (Orgs.). *(Re)pensando as licenciaturas*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016. p. 29-43.

FERREIRA, G. *Desinteresse nas Licenciaturas: análise no ensino médio do Município de São Miguel do Iguazu - PR*. In: XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUC editora, 2015. v. 12. p. 5233-5247.

FERREIRA, M. L. O. Formar Professores em Tempos de Crise da Profissão: Um olhar sobre a atuação dos docentes da campus universitário da UEG de Iporá-Goiás. In: *Anais...XII Encontro de pesquisa em educação/Centro Oeste, 2014, Goiânia-Goiânia-GO. Pós-graduação e Pesquisa em Educação: contradição e desafios para a transformação social, 2014*.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Versão digital).

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAISER, A. J. Call for students to film 'biased' teachers brings Brazil's culture wars to classroom. *The Guardian*, São Paulo, 03 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2019/may/03/brazil-schools-teachers-indoctrination-jair-bolsonaro>. Acesso em: 03 nov. 2019.

MATOS, D. C. V. S. Identidades em ebulição: relações étnico-raciais e de gênero/sexualidades na pesquisa em linguística aplicada. In: RAMALHO, C. B.; LIMA, G. O. S. *Estudos linguísticos e literários*. Aracaju: Criação Editora, 2018. p. 179-202.

MESSIAS, C. M. F. Reflexões sobre Formação Docente. *Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba*, v. 3, p. 61-73, 2011.

NASCIMENTO, A. K. de O. *Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid*. Tese de Doutorado. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 39-58, set/dez, 2018.

\_\_\_\_\_. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Org.). *Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 53-73.

## sumário

s u m á r i o

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr/jun, 1990.

OLIVEIRA, L. E.; MENESES, J. S. A retenção e o engessamento dos currículos: elementos para reflexão. In: OLIVEIRA, L. E.; MENESES, J. S. (Orgs.). *(Re) pensando as licenciaturas*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016. p. 13-17.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019.

SANTAELLA, L. Narrativas on-line e memória nas redes sociais. In: SOBRAL, M. N.; GOMES, C. M.; ROMÃO, E. (Orgs.). *Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais*. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 23-31.

SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. *HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 19, p. 1-19, 2019.

SOUZA, N. C. A. T.; TESTI, B. M. O PIBID no contexto das políticas de formação inicial: um novo olhar para o processo de iniciação à docência. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, p. 50-58, 2016.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

ZACCHI, V. J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, M. B.; CORSEUIL, A. R.; BECK, M. S.; TUMOLO, C. H. S. (Orgs.). *Língua e literatura na época da tecnologia*. Florianópolis: Editora UFSC, 2015. p. 259-276.

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

# 6

Marlene de Almeida Augusto de Souza

## OS DESAFIOS E OS CAMINHOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID-UFS 2018

## INTRODUÇÃO

Em 2007, a CAPES lançou o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). De acordo com as informações que constam no site oficial “Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica.<sup>23</sup>” Desde o início, o programa prevê bolsas tanto para os alunos de iniciação à docência (ID) quanto para os professores-supervisores, atuantes nas escolas públicas, e os coordenadores de área (CA), professores da universidade responsáveis por acompanhar e orientar a implementação dos projetos nas escolas. Ou seja, o programa garante que os licenciandos comecem a ter experiências nas salas de aula com acompanhamento de professores mais experientes (supervisores e CA) desde o início do curso, e não apenas nos últimos semestres nas atividades de estágio supervisionado conforme organização dos cursos prevista na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Em dezembro de 2017, as universidades concluíram os projetos do Pibid referentes ao Edital de Nº 061/2013/CAPES. A expectativa de lançamento de um novo edital era muito grande, já que, desde meados de 2015, havia rumores de encerramento do Pibid ou de mudanças na organização do programa, como o desenvolvimento de projetos apenas nas áreas de Português e Matemática; o que era preocupante tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de projetos que pudessem contribuir na formação de professores de outras áreas, igualmente importantes.

### s u m á r i o

23 Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

Em março de 2018, a CAPES lançou o Edital N°07/2018/CAPES – Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (BRASIL 2018). Se, por um lado, comemoramos a manutenção do programa, por outro, tivemos que nos adequar às mudanças e às novas exigências estabelecidas pela CAPES sem consulta àqueles que atuaram diretamente no desenvolvimento dos projetos e que tinham dados para indicar quais mudanças seriam ou não necessárias.

Em março de 2018, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) lançou o edital N° 09/2018/PROGRAD – Chamada Pública para os Departamentos que ofertam cursos de Licenciatura para participação no Pibid/UFS (UFS 2018).

Mediante o exposto o objetivo deste artigo é descrever e analisar quais foram os desafios encontrados resultantes das normas do edital da CAPES e os caminhos encontrados pelo Pibid-UFS para a implementação dos projetos na universidade.

## OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E OS CAMINHOS ABERTOS PELO PIBID

### s u m á r i o

São muitos os desafios na formação de professores e no ensino na educação básica (EB) em escolas públicas (EP), e a proposta e a organização dos projetos do Pibid podem apontar caminhos para superá-los.

Dentre os inúmeros caminhos abertos pelo Pibid para a formação de professores e o ensino na EB em EP destaco aqui três deles: (1)

ampliação de espaço para discussão teórico-prática do ensino na EB; (2) intercâmbio de conhecimentos entre os professores da universidade, os professores atuantes em EP na EB, e os licenciandos das diferentes áreas; (3) desenvolvimento de projetos na EB em EP.

No que diz respeito ao primeiro caminho, ampliação de espaço para discussão teórico-prática do ensino na EB, Freire (1996, p.17) afirma que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Ou seja, para o autor, formar é mais que treinar, não basta o(a) professor(a) saber aplicar as técnicas aprendidas, ele(a) precisa construir os conhecimentos necessários para analisar as possíveis técnicas a serem aplicadas de acordo com o contexto em que esteja atuando, bem como reconhecer as consequências daquele encaminhamento na formação de seus alunos.

Nessa perspectiva, os projetos do Pibid podem permitir esse movimento dialético, já que envolvem o momento do fazer, ou seja, do elaborar projetos por professores da universidade em parceria com os professores da EB e os licenciandos, visando à implementação desses projetos em salas de aula de EP. Além disso, esses projetos também incluem o pensar sobre o fazer tanto no momento da sua elaboração, quanto da sua implementação, e posteriormente. Essa análise será composta pelos olhares e pelas observações de todos os participantes – CA, supervisores e ID – que se complementarão e servirão de base para novas reflexões. Esse processo é importante porque, como afirma Freire (1996, p.14) “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” Dessa forma, evita-se que as práticas pedagógicas sejam adotadas com o argumento de que “sempre funcionaram”, “sempre deu certo”, ou até mesmo “porque os alunos gostam” (jogos e músicas, por exemplo). Não quero com isso que o professor não tenha que se preocupar em buscar estratégias

s u m á r i o

que funcionem, que deem certo, que façam o aluno aprender, ou que as aulas tenham que ser chatas. Entendo que Freire (1996) propõe um ensino resultante de uma análise, para garantir não apenas o aprendizado do conteúdo propriamente dito, mas para identificar as características do contexto, as necessidades dos alunos, permitindo encontrar estratégias de intervenção que resultarão na formação crítica tanto do aluno, quanto do professor.

Sousa Santos (2007) defende a ideia de que é preciso ir além de um “pensamento abissal”, em que o conhecimento e a ciência são apenas aqueles desenvolvidos por pesquisadores que estudaram e atuam no hemisfério norte. Ele propõe um pensamento baseado na “ecologia de saberes”, reconhecendo a existência de conhecimentos heterogêneos, construídos nos diferentes contextos, pelos diferentes grupos. Além disso, ele afirma que tais conhecimentos se inter-relacionam sem comprometer suas autonomias, pois, o que acontece é uma “co-presença radical” dos diferentes saberes, sem a necessidade de exclusão, silenciamento de um ou outro saber, já que todos têm sua validade por atenderem às necessidades dos membros de seus grupos.

Nesse sentido, a organização do Pibid pode permitir a abertura de um segundo caminho, qual seja, o intercâmbio de conhecimentos entre os professores da universidade e os professores atuantes em EP na EB. Durante o desenvolvimento dos projetos fica evidenciada essa “ecologia de saberes” e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos baseada nos diferentes saberes.

O Pibid é organizado em núcleos das diferentes áreas (Português, Matemática, História, Química, dentre outras), cada qual composto por um CA, professor da universidade, um Supervisor, professor da rede pública, e alunos de ID, licenciandos. Isso demonstra ser possível elaborar um projeto para ser desenvolvido nas EP a partir do intercâmbio de conhecimentos entre os CA, Supervisores e ID. Esse

## s u m á r i o

intercâmbio pode representar um momento em que os envolvidos “aprendam a escutar”, conhecimento necessário por pelo menos dois motivos. Segundo Menezes de Souza (2011). É no momento do encontro com o outro que percebemos que construímos significados de tudo ao nosso redor na troca com nossos pares pertencentes ao mesmo contexto sócio-histórico. Além disso, é a partir da escuta do outro, ainda segundo o autor, que percebemos a “[...] inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso “eu” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.139). Sendo assim, todos os integrantes dos núcleos do Pibid – CA, supervisores, ID – podem ter a oportunidade de compartilhar, ampliar e ressignificar seus saberes durante o desenvolvimento dos projetos, sem a necessidade de se estabelecer uma hierarquia, seja em termos de formação, tempo de formação e experiência, por exemplo. Não acontece, portanto, a transferência de conhecimento, mas sim a construção colaborativa de conhecimento (FREIRE 1996).

O terceiro caminho aberto pelo Pibid está relacionado ao fato de os projetos serem desenvolvidos obrigatoriamente em escolas da rede pública, e, preferencialmente, em escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O resultado do Pisa de 2018<sup>24</sup> mostrou o desempenho de alunos de 79 países em Matemática, ciências e leitura. As posições do Brasil indicam não apenas uma desigualdade entre o Brasil e os demais países, já que o Brasil ficou em 65º lugar em leitura e 70º em Matemática. Foi revelada também uma desigualdade interna entre as escolas de elite as públicas. Se apenas as notas dos alunos de escolas de elite fossem consideradas o Brasil ficaria em 5º lugar em leitura (e não em 65º) e 30º em Matemática (e não em 70º). Ou seja, o desempenho dos alunos das EP é tão baixo que reflete no resultado final do Brasil. É urgente, portanto, uma efetiva

## s u m á r i o

24 Informações publicadas no artigo Pisa expõe abismo entre rede pública e particular no Brasil. Disponível em <<https://istoe.com.br/pisa-expoe-abismo-entre-rede-publica-e-particular-no-brasil/>> Acesso em 28 de dezembro de 2019.

presença da universidade nas EP para desenvolver pesquisas que sejam resultantes de um acompanhamento mais constante e prolongado dessas realidades, considerando as experiências apresentadas por quem vive diariamente todos os desafios deste contexto. Os projetos do Pibid podem contribuir, portanto, para um entendimento mais adequado da realidade e das necessidades dos alunos das EP, a partir das análises dos diferentes participantes – CA, supervisores e ID – e, conseqüentemente, é possível que eles identifiquem encaminhamentos que atendam tais realidades e necessidades.

## A REALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFS E OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID

Ao considerarmos apenas os três aspectos apresentados na sessão anterior quanto aos possíveis caminhos abertos pela implementação do Pibid para a formação de professores e para o ensino na EB das EP – (1) ampliação de espaço para discussão teórico-prática do ensino na EB; (2) intercâmbio de conhecimentos entre os professores da universidade, os professores atuantes em EP na EB, e os licenciandos das diferentes áreas; (3) desenvolvimento de projetos na EB em EB, temos motivos suficientes para enfrentarmos todo e qualquer desafio.

No caso específico das características dos cursos de licenciatura ofertados pela UFS; do perfil dos professores e dos alunos dos cursos de licenciatura da UFS; das características das EP de Sergipe e do perfil dos professores da EB das EP de Sergipe, as regras do Edital N°061/2013/CAPES impuseram algumas limitações bastante significativas. No caso deste artigo, vou descrever e analisar três delas:

(1) cursos de licenciatura (não) habilitados; (2) quantidade de bolsas ofertadas; (3) cidades atendidas para além de Aracaju e São Cristóvão

Com relação aos cursos de licenciatura que poderiam participar do Pibid, a CAPES habilitou 18 deles: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. No caso da UFS, apenas 03 desses cursos não são ofertados – Informática, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

Com relação aos demais 15 cursos previstos no edital, dois deles, ofertados pela UFS, não puderam apresentar proposta de projeto. Dentre os cursos, um deles foi o de Arte, e o motivo foi o fato deste não ter sido avaliado pelo MEC até o momento de encaminhamento dos projetos. Tal restrição é preocupante se considerarmos que nem a universidade e nem os professores do curso tinham autonomia para garantir a avaliação no prazo, de modo a atenderem às exigências do Pibid. Conseqüentemente, os licenciandos de Arte perderam a oportunidade de participar de projetos em escolas de EB que os preparariam desde o início do curso para lidarem com os desafios de uma sala de aula, além de terem uma experiência teórico-prática (FREIRE, 1996) e o contato com diferentes saberes (SOUSA SANTOS, 2007). O curso de Educação Física também não pôde participar, porque, o item 3 do ponto 4.2. que trata dos cursos de licenciatura que podem compor a proposta da Instituição de Ensino Superior (IES) afirma que o curso precisa estar: “devidamente cadastrado no sistema e-MEC na situação “em atividade” e que possua, quando avaliado, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 03, obtido na última avaliação, no caso de IES de que trata o inciso II do item 4.1” (BRASIL, 2018). A nota do curso de Educação Física da UFS na época do encaminhamento

s u m á r i o

dos projetos do Pibid era dois (2,0). É interessante observar que este curso desenvolvera projetos nas EP de Sergipe no edital anterior. Entendo que tal justificativa penaliza o curso duas vezes. Ademais, o desenvolvimento de projetos que exigem constantes pesquisas teóricas relacionadas à área, pode contribuir para o aumento do CPC. Ou seja, se os licenciandos tivessem a oportunidade de participar de um projeto como o do Pibid, eles teriam mais um espaço no curso para ampliar, aprofundar e rever os conceitos da área necessários tanto para a implementação do projeto quanto para atender às cobranças nas avaliações do curso realizadas pelo MEC. Finalmente, é tirado o direito dos licenciandos de participarem de um projeto que contribuiria para com a sua formação profissional, já que, como mencionado anteriormente, eles teriam a oportunidade de implementar atividades nas EP a partir de uma reflexão com os CA e os supervisores.

Ressalto aqui, também, o fato de que a UFS oferta, além dos 15 cursos previstos no edital da CAPES, outros 06 cursos não previstos—Ciência da Religião; Dança; Letras-Libras; Letras-Português-Francês; Música e Teatro. É interessante observar que todos estes cursos desenvolveram projetos do Pibid referente ao edital de 2013. No edital de 2018 não há explicações para a não inclusão de tais cursos, excetuando-se a possibilidade de que tenham sido consideradas apenas as áreas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal restrição é preocupante já que toda e qualquer área de conhecimento é importante na formação integral dos alunos na Educação Básica (EB). Não incluir essas áreas em um programa como o Pibid, cujo objetivo é preparar os professores para atuarem na EB, significa enfraquecer os cursos existentes a ponto de provar que são desnecessários e, portanto, não precisam mais ser ofertados em nível de graduação. Consequentemente, se não há professores formados nessas áreas, será difícil provar a necessidade de tais disciplinas na formação dos alunos da EB.

Na tabela que segue, há dados comparativos quanto: (1) aos cursos de licenciatura ofertados pela UFS; (2) aos cursos que participaram do Pibid-UFS referente ao edital de 2013; (3) aos cursos previstos pela CAPES para o Pibid de 2018; (4) aos cursos que puderam participar ou não do Pibid-UFS de 2018.

**Tabela 1: Cursos de licenciatura UFS e participações no Pibid-UFS 2013 e 2018**

UFS	PIBID-UFS-2013	CAPES-2018	PIBID-UFS-2018
Artes Visuais	X	X	não avaliado pelo MEC
Ciências Biológicas	X	X	X
Ciência da Religião	X	Não previsto no edital	----
Ciências Sociais	X	Não previsto no edital	----
Dança	X	Não previsto no edital	----
Educação Física	X	X	CPC abaixo de 3,0
Filosofia	X	X	X
Física	X	X	X
Geografia	X	X	X
História	X	X	X
Letras Espanhol / Letras Português-Espanhol	X	X	X
Letras Inglês/ Letras Português-Inglês	X	X	X
Letras Libras	----	Não previsto no edital	----
Letras Língua Portuguesa	X	X	X
Letras Português-Francês	X	Não previsto no edital	----
Matemática	X	X	X
Música	X	Não previsto no edital	----

Pedagogia	X	X	X
Química	X	X	X
Teatro	X	Não previsto no edital	----
Informática	----	X	----
Licenciatura Intercultural Indígena	----	X	----
Licenciatura em Educação do Campo	----	X	----

Fonte: dados da autora

A segunda limitação imposta pelo edital da CAPES diz respeito à quantidade de bolsas ofertadas. No Pibid-UFS de 2015, havia 1405 bolsistas, sendo 01 coordenador institucional, 03 coordenadores de gestão, 69 coordenadores de área, 133 supervisores e 1199 bolsistas discentes, distribuídos em 65 escolas da rede pública do estado de Sergipe.

Em 2018, havia 45.000 cotas de bolsa na modalidade de ID para todo o Brasil que foram distribuídas entre as universidades a partir do histórico de concessão de bolsas nessa modalidade em edição anterior do programa. Das 14.599 bolsas destinadas para as universidades do Nordeste, 858 bolsas eram de Sergipe, ficando 840 na UFS. Houve, portanto, uma perda inicial de 359 bolsas, já que no edital de 2015 eram 1199 bolsas.

Considerando que a UFS tinha o direito a 840 bolsas de ID, era possível formar 35 núcleos. Cada núcleo é composto por 24 bolsistas de ID – licenciandos, 01 CA – professor do curso de licenciatura; 03 supervisores – professores da EB da rede pública (cada um é responsável por 08 ID). No entanto, só foi possível formar 31 núcleos. Sendo assim, o Pibid-UFS totalizou 868 bolsas, sendo 31 para CA, 93 para supervisores e 744 para ID.

Dentre as bolsas disponíveis, ficaram ociosas bolsas referentes a dois núcleos de física, um de história e um de química. Em todos os casos, o motivo da não formação de tais núcleos foi pelo fato de não haver quantidade suficiente de alunos matriculados na primeira metade do curso conforme o ponto I, do item 6.1, que trata dos requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de ID do edital da CAPES – “Estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura da IES [...]” (BRASIL, 2018). O subprojeto de Língua Inglesa poderia formar mais um núcleo já que tinha mais um professor do curso disponível para ser CA, além de quantidade de, pelo menos, 24 licenciandos para ocupar as bolsas de ID. No entanto, a transferência de bolsas inicialmente previstas no Edital da UFS para um determinado curso não poderia ser destinada a outro curso. O curso de Letras Inglês poderia formar apenas dois núcleos. Consequentemente, foram devolvidas para a CAPES 112 bolsas, sendo 04 de CA, 12 de supervisores e 96 de ID. Na tabela abaixo resumimos a distribuição das bolsas entre os núcleos:

**Tabela 2: Quantitativo de núcleos e bolsas – esperados e efetivados**

	CAPES-núcleos	UFS-núcleos/CA	SUPERVISORES	ID
BIOLOGIA	03	03	09	72
FILOSOFIA	01	01	03	24
FÍSICA	03	01	03	24
GEOGRAFIA	04	04	12	96
HISTÓRIA	03	02	06	48
LÍNGUA ESPANHOLA	02	02	06	48
LÍNGUA INGLESA	02	02	06	48
LÍNGUA PORTUGUESA	05	05	15	120
MATEMÁTICA	03	03	09	72

PEDAGOGIA	03	03	09	72
QUÍMICA	06	05	15	120
	35	31	93	744

Fonte: dados da autora

Outro problema relacionado à quantidade de bolsas e que precisa ser registrado, diz respeito ao fato de que, do início da implementação do projeto em agosto de 2018 até abril de 2019, era possível substituir os bolsistas de ID que saíam do projeto. Nesse caso, o objetivo era manter os 24 ID por CA e 08 ID por supervisor. No entanto, em abril de 2019 a CAPES bloqueou a opção no sistema de substituição de ID mesmo em casos como, por exemplo, os de bolsistas terem atingido o total de dezoito bolsas recebidas da CAPES (uma das restrições do edital de 2018) ou terem assumido bolsa de outro projeto como o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Se no início do projeto havia 868 bolsistas – 31 CA; 93 supervisores e 744 ID, em novembro de 2019 havia 782 bolsistas – 31 CA; 93 supervisores e 658 ID. Ou seja, 86 licenciandos não tiveram a oportunidade de participar do programa tanto para receber as bolsas de ID, quanto para participar dos projetos nas escolas de EB e, assim, construir os conhecimentos necessários para atuarem como professores. A tabela abaixo resume as perdas de bolsas entre agosto de 2018 e novembro de 2019:

s u m á r i o

**Tabela 3: Comparativo de bolsas Pibid-UFS 2018 e 2019**

	2018	2019
CA	31	31
SUPERVISOR	93	93
ID	744	658
TOTAL	868	782

Fonte: dados da autora

É importante observar que essas perdas de bolsas por não formação de núcleos, em um primeiro momento, ou por impedimento de substituição de bolsistas, após o início dos projetos com os núcleos já formados, significam pedras que as normas do edital da CAPES colocaram tanto nos caminhos da formação de professores quanto nos caminhos do ensino na EB. Tiraram a oportunidade de os licenciados e os professores que já estão atuando na EB participarem de projetos que permitem discussões teórico-prática sobre o ensino nas EP, e os alunos da EB deixaram de ser beneficiados por pesquisas voltadas especificamente para suas necessidades locais.

Além disso, o fato de 182 bolsas terem ficado ociosas entre o início do projeto (840 bolsas da CAPES) e o final do projeto (658 bolsas por causa de núcleos não formados e vagas não substituídas) pode refletir na definição do orçamento dos projetos de editais futuros, já que, conforme consta no Anexo II do edital CAPES de 2018 “A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência foi realizada a partir do histórico de concessão de bolsas nessa modalidade em edição anterior do programa.” (BRASIL, 2018). No caso da UFS, 182 bolsas iniciais ficaram ociosas não por falta de licenciandos, mas por limitações impostas pelas normas da CAPES – núcleos com 24 ID e impedimento de substituição de ID que saíram do projeto.

O outro caminho aberto pelo Pibid-UFS a ser apresentado neste artigo diz respeito às cidades onde estavam as escolas com projetos. Havia projetos do Pibid-UFS em 37 escolas de Sergipe – estaduais, municipais e o Colégio de Aplicação da UFS, localizadas em 12 cidades, incluindo capital, grande Aracaju, cidades no agreste e no sertão. No caso das escolas de Aracaju, elas estão localizadas em 11 diferentes bairros. Na tabela a seguir, há uma lista das cidades de Sergipe e dos bairros de Aracaju onde os projetos foram desenvolvidos.

## s u m á r i o

**Tabela 4: Quantitativo de escolas e nomes de cidades e bairros do Pibid-UFS 2018**

ESCOLAS	12 CIDADES	11 BAIRROS ARACAJU
37 (Estaduais, Municipais e CODAP)	Aracaju; Areia Branca; Campo do Brito; Estância; Itabaiana; Lagarto; Moita Bonita; N. Senhora da Glória; Poço Verde; Ribeirópolis; São Cristóvão; São Domingos	18 do Forte; Bugio; Centro; Distrito Industrial; Farolândia; Grageru; São Conrado; São José; Siqueira Campos; Barra dos Coqueiros; N. Senhora do Socorro

Fonte: dados da autora

Desenvolver projetos do Pibid-UFS em cidades e bairros para além de São Cristóvão e Aracaju, reduto e zona de conforto da UFS, significou tanto um desafio quanto um caminho com muitas possibilidades. Por um lado, o fato de as escolas estarem localizadas longe da universidade tornava difícil o acesso para os CA e os ID. Por outro lado, também significava ter contato com uma realidade bem diferente da qual os membros da universidade – licenciandos e professores – estivessem acostumados, o que daria a oportunidade a eles de compartilharem e ressignificarem seus saberes a partir do contato com os saberes dos professores e os alunos da EB de EP de diferentes contextos de Sergipe – “ecologia de saberes” (SOUSA SANTOS, 2007).

sumário

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta apresentar e discutir três dos muitos caminhos abertos pelo Pibid para a formação de professores e o ensino na EB em: (1) ampliação de espaço para discussão teórico-prática do ensino na EB; (2) intercâmbio de conhecimentos entre os professores da universidade, os professores atuantes em EP na EB, e os licenciandos das diferentes áreas; (3) desenvolvimento

de projetos na EB em EB. Pelos dados apresentados procuramos evidenciar o quanto os professores da universidade (CA), os licenciandos (ID), os professores da rede pública (supervisores) e os alunos da EB de 11 áreas que desenvolveram os projetos –Biologia/ Ciências, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Pedagogia podem ter sido beneficiados pelas experiências teórico-prática e pelo contato com diferentes saberes.

Além disso, foram apresentados três desafios que a UFS enfrentou para a implementação do Pibid, por causa das regras do edital da CAPES, de modo a se adequar à realidade dos seus cursos de licenciatura: (1) cursos de licenciatura (não) habilitados; (2) quantidade de bolsas ofertadas; (3) cidades atendidas para além de Aracaju e São Cristóvão. Identificar as consequências, principalmente negativas, das limitações impostas pela CAPES pode contribuir para uma reflexão sobre as definições dos próximos editais. Os resultados dos projetos indicam a importância de todos os cursos de licenciatura poderem participar do Pibid, além de uma ampliação de bolsas e conseqüentemente de EP de diferentes bairros e cidades. Toda a rede, desde professores da universidade, licenciandos, até os professores e alunos das EP, pode ser beneficiada em termos de formação.

Finalmente, destaco o quanto é importante a implementação desses projetos para a busca de novos caminhos tanto na formação dos professores quanto na formação dos alunos da EB nas EP, já que ações como as que foram executadas nos diferentes projetos nos permitem identificar quais são as características dos diferentes grupos que precisam ser consideradas no processo de (re)adequação dos cursos de licenciatura e das aulas da EB.

s u m á r i o

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - Edital nº 7/2018. Brasília, DF, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas ampliando perspectivas*. Jundiá, Paco Editorial: 2011. p. 7-38.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal. *Novos estudos-CEBRAP no.79*. São Paulo, Nov. 2007. p.71-94. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Edital N°09/2018/ PROGRAD. Chamada Pública para aos Departamentos que ofertam cursos de Licenciatura para participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFS. São Cristóvão, 15 de março de 2018.

s u m á r i o

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Alex Santos da Silva**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, no qual desenvolveu ações de docência junto a uma escola pública do município de Itabaiana, e apresentou e publicou trabalhos. Atualmente participa do projeto de extensão Leitura no Campus. *E-mail: as.689732@gmail.com*

### **Ana Karina de Oliveira Nascimento**

Docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). É licenciada em Letras pela UFS e especialista em Ensino de Inglês pela UFMG. É mestre em Educação pela UFS e doutora em Letras pela USP, com bolsa Capes/Fulbright de doutorado sanduíche na Montclair State University, EUA. Sua experiência profissional engloba o ensino Fundamental e Médio, escolas particulares de idiomas e o ensino superior. Neste, atua nas áreas de Língua Inglesa e Formação de Professores de Inglês no curso de graduação em Letras, além de em cursos de extensão. Foi coordenadora da área de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), de 2018 a 2020. Seus interesses de pesquisa abrangem formação de professores de inglês e suas relações com as perspectivas teóricas dos novos letramentos, especialmente dos letramentos digitais. *E-mail: akcoliveira@academico.ufs.br*

### **Ana Lúcia Simões Borges Fonseca**

Possui graduação em Letras Português-Inglês pelas Faculdades Integradas de São José dos Campos/SP (FISJC), Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde foi coordenadora da área de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entre 2018 e 2020. Sua experiência com a docência envolve a Educação Básica, escolas de idiomas e o Ensino Superior. Atua como docente na Universidade Federal de Sergipe nos cursos de graduação em Letras Português-Inglês e Letras Inglês e seus interesses de pesquisa versam sobre Políticas Linguísticas, Internacionalização, História do Ensino de Línguas, Ensino-Aprendizagem de Línguas e Formação de Professores de Línguas. *E-mail: analucia.sbf@gmail.com*

s u m á r i o

**Daniela Moreira da Silva**

Graduanda em Letras com habilitação em língua inglesa pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, com atuação em escolas públicas dos municípios de Aracaju e Barra dos Coqueiros, nas quais desenvolveu pesquisas, apresentou e publicou trabalhos. Tem experiência na área de Letras, mais precisamente no ensino de língua inglesa. *E-mail: danymoreira9874@gmail.com*

**Doris Cristina Vicente da Silva Matos**

Doutora em Língua e Cultura (UFBA), mestre em Letras (UFF), especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura (UERJ) e Graduada em Letras Português/Espanhol (UFF). É professora associada da UFS e atua na graduação do Departamento de Letras Estrangeiras e na Pós-Graduação em Letras (PPGL). Foi coordenadora de área de espanhol do Pibid/CAPES/UFS. Foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) de 2016 a 2018. É da Comissão pela permanência da disciplina Língua Espanhola no currículo escolar sergipano (Fica Espanhol/SE). Líder do Grupo de Pesquisa "DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos", desenvolvendo pesquisas na área de Linguística Aplicada. *E-mail: profadoris\_ufs@yahoo.com.br*

**Édipo Santana Bispo Andrade**

Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC/SE). É licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e obteve seu título de mestre em Letras pela mesma instituição. Sua experiência profissional engloba o ensino Fundamental e Médio nas redes pública e privada, além de escolas particulares de idiomas, principalmente no ensino de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura. Foi supervisor da área de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), de 2018 a 2020. Seus interesses de pesquisa abrangem o ensino-aprendizagem de inglês e os estudos da linguagem no viés da Semântica Cognitiva. *E-mail: prof.edipoandrade@outlook.com.br*

**Isaac Leandro Santos Ismerim**

Graduando em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde atuou como bolsista voluntário no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Extensão (PIBIX) e como bolsista remunerado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ambos entre 2018 e 2020, além de ter sido bolsista da Editora do Instituto Federal de Sergipe (EDIFS)

entre 2019 e 2020. Atualmente, é bolsista voluntário no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), Membro do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS/CNPq (NECUFS) e Representante Discente no Colegiado do Curso de Inglês da UFS. *E-mail: ilsismerim@hotmail.com*

#### **Jaíne Fernandes da Cruz Santos**

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, no qual desenvolveu ações de docência junto a uma escola pública de Itabaiana/SE, e apresentou e publicou trabalhos. Atualmente participa como bolsista do Programa de Iniciação ao Curso Superior (PICS). *E-mail: jainefcs@gmail.com*

#### **Lidiane dos Santos Gama Cabral**

Graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-graduada, lato sensu, em Análise e Elaboração de Material Didático de Espanhol como LE na Educação Básica pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid-UFS) com a pesquisa: PIBID em ação: Unidades didáticas como instrumentos de transformação social nas aulas de língua espanhola da educação básica. Atua como docente em instituição particular no ensino Médio. Apresentou e publicou trabalhos. Tem experiência na área de Letras, mais precisamente no ensino de língua espanhola. *E-mail: gamalidiane@hotmail.com*

#### **Lucas Natan Alves dos Santos**

Graduando em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participa do projeto de extensão Leitura no Campus: Incentivo à Formação de Leitores do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB/UFS). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, subprojeto de Inglês (CAPES/UFS), entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, no qual desenvolveu projetos e pesquisas junto a escolas públicas da Grande Aracaju, apresentou e publicou trabalhos. Tem experiência na área de Letras, mais precisamente no ensino de língua inglesa. *E-mail: lucasnatanpopteen@gmail.com*

## sumário

**Marlene de Almeida Augusto de Souza**

Graduada em Letras – Faculdade Ibero Americana (1993), mestrado (2003) e doutorado (2011) em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Universidade de São Paulo. Foi professora de escolas públicas de São Paulo durante 20 anos e professora de inglês e prática de ensino em cursos de Letras em instituições particulares por 15 anos. Atualmente é professora da Universidade Federal de Sergipe lecionando Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês. Atuou como Coordenadora de Área do Pibid-Inglês de 2014 a 2018 e Coordenadora Institucional do Pibid-UFS de 2018 a 2020. Pesquisa os seguintes temas: multiletramentos críticos, ensino de língua estrangeira, escola pública, formação (continuada) de professores. *E-mail: marlenesouza04@yahoo.com.br*

**Matheus Ferreira de Jesus**

Graduando em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid-CAPES), entre 2018 e 2020 em uma escola pública no município de Aracaju. É, atualmente, bolsista CNPq de iniciação científica no projeto Memes e construções de sentido: responsabilidade ética, crítica e dissenso e membro do grupo de pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA). *E-mail: mfdj.1999@gmail.com*

**Nilson de Souza Cardoso**

Licenciado em Ciências Biológicas (UFC), mestre e doutorando em Educação (PPGE/UECE). Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (FAEC/UECE). Foi Coordenador Institucional do Pibid na UECE entre os anos de 2014 a 2018. Desde 2016 é o Presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e da Residência Pedagógica (Forpibid-rp). *E-mail: nilson.cardoso.uece@gmail.com*

**Silmara Cavalcante Oliveira de Araujo**

Possui graduação em Comunicação Social habilitação Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e é graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi bolsista da área de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entre 2018 e 2020. *E-mail: silmaracavalcante@hotmail.com.br*

**Teresa Cristina Etcheverria**

Licenciada em Matemática pela UNIJUI, tem mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS e doutorado em Educação Matemática pela UNIAN. Foi professora de Matemática na rede pública estadual do Rio Grande do Sul e na PUCRS. Atualmente é professora da Universidade Federal de Sergipe, lecionando disciplinas da área de ensino de matemática no curso de Licenciatura em Matemática do Campus Prof. Alberto Carvalho. Atuou como Coordenadora de Área do PIBID-Matemática de 2018 a 2020. Pesquisa sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática. *E-mail: [tetcheverria@gmail.com](mailto:tetcheverria@gmail.com)*

s u m á r i o

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ações 11, 14, 15, 19, 37, 55, 84, 85, 95, 96, 132, 134, 136  
 alunos 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 102, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 130, 131, 132  
 aplicação 23, 40, 49, 53, 77, 81, 85, 88, 89  
 Aprendizado 16, 20  
 aprendizagem 12, 13, 17, 21, 22, 23, 40, 42, 56, 71, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 96, 97, 102, 113, 135  
 atividades 16, 17, 18, 19, 22, 25, 26, 30, 34, 45, 52, 55, 60, 69, 72, 79, 84, 85, 89, 96, 110, 111, 118, 125  
 aulas 12, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 31, 36, 37, 38, 39, 41, 48, 54, 79, 80, 84, 85, 92, 95, 108, 112, 121, 132, 136  
 Avaliação 53

### C

componente curricular 12  
 contexto 12, 40, 41, 42, 43, 56, 65, 66, 76, 80, 81, 82, 84, 100, 103, 106, 110, 116, 120, 121, 122, 123  
 cotidiano 22, 32, 52, 84, 100, 118  
 crise 12, 18, 98, 99, 100, 105, 112, 113, 114  
 Cultura 16, 38, 44, 46, 57, 79, 80, 135, 136  
 cursos de licenciatura 15, 18, 19, 123, 124, 126, 132

### D

desafios 12, 18, 55, 99, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 132

docência 13, 16, 17, 18, 20, 21, 25, 35, 36, 59, 67, 68, 70, 84, 99, 105, 108, 110, 114, 116, 118, 130, 134, 136

### E

educação 12, 13, 17, 18, 41, 45, 46, 47, 59, 60, 63, 64, 65, 71, 73, 74, 75, 79, 82, 84, 97, 99, 103, 104, 105, 109, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 136  
 educação básica 13, 17, 59, 75, 79, 103, 109, 114, 118, 119, 136  
 educacional 11, 41, 65, 103, 104, 114  
 ensino 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 35, 42, 44, 56, 59, 60, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 82, 84, 85, 87, 88, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 109, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138  
 equipamentos 12  
 escola 12, 13, 16, 21, 25, 39, 40, 51, 52, 59, 63, 67, 68, 73, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 134, 136, 137  
 escolas 15, 17, 18, 42, 60, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 103, 105, 111, 112, 114, 118, 119, 122, 124, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137  
 escolas públicas 17, 18, 60, 79, 105, 114, 118, 119, 135, 136, 137  
 Espanhol 16, 38, 39, 43, 44, 80, 126, 135, 136  
 estudantes 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 46, 74, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 95, 96, 99, 101, 105, 110, 112  
 experiência 16, 17, 20, 21, 24, 35, 36, 37, 55, 74, 107, 109, 122, 124, 134, 135, 136

sumário

expressões algébricas 31, 34

**F**

formação 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 48, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 71, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 83, 86, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 130, 131, 132, 134, 137, 138  
 formação docente 18, 19, 39, 43, 48, 66, 95, 98, 99, 101, 106, 114, 116  
 fundamental 12, 19, 24, 40, 56, 66, 71, 73

**G**

Globalização 81

**H**

habilidade oral 17, 78, 80, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92

**I**

identidades 17, 41, 44, 46, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 70, 74, 107  
 identificações 17, 58, 66, 69, 75  
 incentivo 18, 98, 102, 112, 114  
 inglês 12, 17, 18, 19, 58, 59, 60, 63, 66, 68, 69, 70, 74, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 96, 98, 100, 105, 109, 115, 134, 135, 137  
 interação social 13  
 interações 12, 13  
 Interculturalidade 40  
 internet 12, 82

**J**

jogo 29, 32, 34

**L**

licenciandos 13, 18, 84, 99, 110, 114, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132

licenciatura 15, 18, 19, 44, 99, 101, 103, 105, 107, 110, 123, 124, 126, 127, 128, 132  
 licenciaturas 12, 18, 67, 98, 99, 100, 105, 112, 113, 114, 115, 116  
 língua 12, 17, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 89, 90, 97, 103, 109, 110, 111, 115, 135, 136, 137

**M**

Matemática 14, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 37, 118, 121, 122, 124, 126, 132, 134, 136, 138  
 materiais didáticos 40, 42, 48, 56, 79  
 Metodologia 37, 105, 137  
 modernidade 60, 61, 65, 74, 76, 100, 101, 115  
 motivação 40, 43, 54

**N**

números 28, 31, 101  
 números inteiros 28

**O**

operações 29, 30

**P**

Pibid 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 36, 38, 39, 43, 44, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 95, 98, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137  
 prática 12, 17, 18, 23, 25, 39, 43, 55, 60, 62, 68, 69, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 98, 104, 109, 115, 116, 118, 120, 123, 124, 130, 131, 132, 133, 137

práticas 11, 15, 19, 25, 42, 43, 60, 64, 70, 75, 76, 77, 83, 84, 101, 102, 103, 105, 108, 112, 113, 120

problemas 12, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 42, 65, 84

professores 12, 13, 15, 17, 18, 19, 23, 37, 40, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 83, 88, 102, 103, 105, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138

profissional 11, 41, 49, 65, 73, 76, 99, 102, 108, 110, 118, 125, 134, 135

projetos 14, 15, 17, 18, 78, 79, 80, 81, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 105, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 136

protagonismos 11

## R

reflexões 11, 12, 14, 15, 21, 39, 59, 66, 74, 77, 106, 111, 120

resistência 13, 18, 100, 105

resolução 12, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37

resolução de problemas 12, 16, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 36, 37

revisão 30, 34, 52

## S

sala 12, 31, 52, 56, 60, 69, 70, 71, 72, 73, 83, 86, 88, 95, 96, 97, 99, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 124

surda 12, 16, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 56

## T

teoria 12, 17, 39, 43, 78, 79, 86, 87, 110

trabalho 12, 21, 22, 23, 39, 40, 43, 44, 46, 49, 55, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 74, 80, 82, 83, 84, 85, 94, 95, 102, 105, 114, 115

## U

UFS 11, 12, 14, 15, 16, 18, 39, 43, 59, 67, 79, 96, 100, 105, 106, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

universidade 12, 13, 55, 96, 105, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 131, 132

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# PIBID-UFES 2018

MÚLTIPLOS CAMINHOS  
NA FORMAÇÃO DOCENTE

