

PIBID/UNESP

FORMA(A)ÇÃO DE PROFESSORES:

percursos e práticas pedagógicas em Linguagens

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Maria José da Silva Fernandes
Julio Cesar Torres
Maria Raquel Miotto Morelatti
(Organizadores)



Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

PIBID/UNESP

FORMA(A)ÇÃO DE PROFESSORES

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES
JULIO CESAR TORRES
MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI
(ORGANIZADORES)

PIBID/UNESP

FORMA(A)ÇÃO DE PROFESSORES:

percursos e práticas pedagógicas em Linguagens

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2018



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Pareceristas

Lucineudo Machado Irineu - Universidade Estadual do Ceará

Rosane Michelli de Castro - Representante da Comissão Permanente de Publicações

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

P584 PIBID/UNESP forma(a)ção de professores : percursos e práticas pedagógicas em linguagens
/ Sueli Guadalupe de Lima Mendonça ... [et al.] (organizadores). – Marília : Oficina
Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2018.

154 p. : il.

Inclui bibliografia.

Apoio: CAPES

ISBN: 978-85-7983-980-1 (impresso)

ISBN: 978-85-7983-981-8 (digital)

DOI <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8>

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Educação –
Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. 4. Línguas – Estudo e ensino. 5. Literatura. 6.
Educação física. I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Fernandes, Maria José da Silva.
III. Torres, Julio César. IV. Morelatti, Maria Raquel Miotto.

CDD 370.71

Copyright © 2018, Faculdade de Filosofia e Ciências

PIBID - CAPES (Processo n. 23038000787/2014-91)

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

Prefácio	
<i>Gicele Maria Cervi</i> -----	7
Apresentação	
<i>Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Maria José da Silva Fernandes; Julio Cesar Torres; Maria Raquel Miotto Morelatti</i> -----	13
PIBID e formação de professores de línguas estrangeiras: relação entre língua, cultura e literatura	
<i>Nildicéia Aparecida Rocha, Rosângela Sanches da Silveira Gileno</i> -----	17
Formação inicial de professores de espanhol/LE: representações de uma experiência no PIBID	
<i>Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho</i> -----	33
Literatura e ensino: travessias na iniciação à docência	
<i>Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos</i> -----	51
Aprendendo sobre e com a docência: percepções de estudantes bolsistas do subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/BAURU	
<i>Lilian Aparecida Ferreira, Denise Aparecida Corrêa, Fernanda Rossi, Andresa de Souza Ugaya, Marli Nabeiro</i> -----	65

O PIBID na licenciatura em Educação Física: desafios conceituais e práticas na formação inicial e contínua de professores <i>José Milton de Lima, Márcia Regina Canhoto de Lima, Luiz Rogério Romero</i> -----	83
O ensino de hábitos saudáveis na escola: elementos e fundamentos de um projeto de iniciação à docência em Educação Física <i>Roberto Tadeu Iaochite, Roraima Alves da Costa Filho, Samuel de Souza Neto</i> -----	95
Tarefas baseadas em gêneros no PIBID – Letras: um percurso possível <i>Solange Aranha, Suzi M. S. Cavalari</i> -----	113
Língua, cultura e tecnologia: algumas reflexões sobre a formação de professores de italiano (LE) <i>Araguaia S. de Souza Roque</i> -----	125

PREFÁCIO

É na atmosfera de mostrar algo que existe, que a escola faz políticas e inova, que a escola é um lugar de possibilidade e que a escola e a formação de professores podem ser pensadas em parceria, que apresento essa obra. É também na tentativa de aproximar os leitores de uma discussão, de um fazer e de vários movimentos e experiências na e com a escola e a formação de professores, que a obra PIBID/UNESP FORMA (A) AÇÃO DE PROFESSORES se apresenta, transitando por uma discussão sobre o que é “Ser professor” em tempos tão complexos. Uma obra que se move e que nos move com ela.

A obra desloca a discussão sobre a função social da escola e o papel do professor para colocar a formação em movimento, o ser professor, em movimento na e com a escola. Uma obra organizada a partir de práticas cotidianas de uma instituição como a UNESP que historicamente tem investido na formação de professores.

Uma obra necessária e urgente. A década de 80 foi para educação no Brasil um momento de grandes transformações, os processos de democratização, expressos na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96 foram marcos na nossa história. É inegável que o direito à educação pública e de qualidade foi uma conquista. Com esse direito ampliou-se o acesso e a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. A legislação também modificou a formação de professores, exigindo a formação em nível superior. Essas e outras conquistas, como a gestão democrática,

foram marcos na trajetória da educação do país. Neste tempo em que a educação passa a ser direito de todos e dever da família, do Estado e da sociedade (Constituição Federal, 1988) assistimos que o acesso não garantiu uma escola de qualidade, como também a formação em nível superior não atendeu às necessidades de uma formação de qualidade. Temos muito que fazer! No entanto, é um tempo em que muitos projetos e programas são criados buscando esse objetivo.

A contemporaneidade tem vivido com um alargamento progressivo do raio da ação escolar, e com isso a multiplicação das incumbências de seus profissionais. Sabe-se que a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, exige tempos e espaços na e com a escola, exige viver o cotidiano das escolas. Não é possível formarmos um professor sem estar na escola. Não é possível sermos professores universitários, trabalharmos com formação docente e não estarmos vivendo na e com a escola.

Educadores no país e órgãos governamentais vêm definindo Diretrizes para formação de professores. Essas diretrizes têm caminhado na ampliação dos tempos na escola, seja através dos estágios ou pela inserção de atividades como a Prática como componente curricular. No entanto, sabemos que as diretrizes ainda não deram conta de formar para a complexidade dos tempos. Um tempo em que o trabalho em parceria é fundamental, pois o cotidiano das escolas traz desafios que precisam de diálogo entre profissionais. No diálogo, na partilha é que ampliamos as possibilidades e encontramos possíveis caminhos.

Ciente dessa demanda, o Ministério da Educação, através da CAPES, cria a Diretoria de Educação Básica (DEB) e nela alguns programas com foco na qualificação de professores dentre eles: o Plano de Formação de Professores (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa que foi lançado em 2008, mas que efetivamente começa suas atividades em 2010 nas Universidades públicas. O programa foi lançado numa Portaria e as Instituições de Ensino Superior (IES) participaram de editais públicos nos quais foram apresentados projetos. Em 2011, o PIBID é ampliado permitindo a participação

de Instituições Comunitárias e em 2013 também as Instituições privadas. O objetivo do PIBID é incentivar a formação de professores para educação básica. É um programa que oferece bolsas para seus participantes, além de verba custeio para o desenvolvimento dos subprojetos.

O PIBID é um programa que além de incentivar a formação inicial promove uma dinâmica de trabalho colaborativo e nele cada um dos bolsistas de iniciação à docência (estudantes das licenciaturas), supervisores (professores de educação básica das escolas públicas) e coordenadores de área, de gestão e institucional (professores das universidades) constroem parcerias. Essas parcerias que permitem que cada um traga seu saber e que na relação com o outro vai se constituindo professor.

O PIBID é um programa que aproximou a Universidade da Educação Básica e vice-versa. Uma aproximação que permitiu que os professores das escolas de educação básica voltassem a frequentar as Universidades e os professores Universitários, muitas vezes distantes das escolas, voltassem a vivenciá-las. Ambos, professores das universidades e professores da educação básica, discutindo e estudando junto com os estudantes das licenciaturas. Estudos e discussões em busca de construir práticas inovadoras e próximas do contexto que estão inseridos.

O PIBID também tem contribuído para dar visibilidade às licenciaturas na Universidade. Foi através dele que as Universidades potencializaram tempos e espaços para pensar e mostrar o que se faz na escola. Os Seminários Internos, os estaduais, os regionais e os nacionais do PIBID e das Licenciaturas constituem esses tempos de troca, de socialização e de aprendizagens. Esses eventos ofereceram, além da experiência de escrever um resumo e apresentar um trabalho, a oportunidade de conhecer pessoas e lugares diferentes, conhecer um pouco do Brasil. Esses eventos também oferecem para os corredores das universidades ampliação dos espaços para pensar o ensino.

O material que tem sido produzido pelo PIBID também é outra grande contribuição do programa que sistematiza e permite a socialização do que estamos construindo nas escolas por todo esse país. Efetivamente, com o PIBID estamos ampliando o repertório cultural dos professores, em

especial dos que estão envolvidos diretamente, mas não apenas dos pibidianos. Tem se mostrado uma oportunidade para muitos.

Nesse sentido, a obra da UNESP é mais uma oportunidade de aprendizagem, de troca, de experiência. Um material que nos permite ver como esse país é grande, diverso e como professores, em diferentes locais, sabem fazer e fazem com muita competência uma outra escola.

Os colegas da UNESP nos oferecem um conjunto de textos que contribuirão para nos tornarmos professores, como escreveu nosso grande mestre Paulo Freire, “ninguém nasce professor”. Não há nenhum professor dado, professor formado, professor pronto, mas existem inúmeros professores se constituindo professores nos movimentos na escola e na busca dos sentidos de estar nessa escola.

A obra que a UNESP nos oferece é um passeio sobre práticas, conceitos, discussões, embates políticos e travessias. Trata-se de um trabalho que transita pelas linguagens da Educação Física, de Letras-Português, Espanhol, Italiano, Inglês, Francês e Alemão. Uma obra constituída entre os movimentos feitos em Assis, Araraquara, Rio Claro, Rio Preto e Bauru. Uma obra constituída por professores em formação, por colegas, que com muita competência oferecem mais um debate qualificado sobre formação de professores. E, acima de tudo, mostram que o PIBID é uma grande possibilidade de construir outra docência e outra escola, uma escola que não seja deformadora, uma escola viva e com muita vida.

Como escreve Kohan “A tarefa de cada professor, de todos os professores, de todos os que se ocupam da educação, é fazer escola dentro (e fora) das escolas” (2013, p. 137). É isso que esta obra nos oferece, ela faz escola dentro e fora da escola.

Afetada pela obra e pelo PIBID é que convido o leitor a mover-se pelas linhas que a compõem. Nela a “lindeza” que é o PIBID, um movimento que se constrói na relação com o outro, implicado com o outro, vivendo com o outro.

O PIBID, em tempos tão difíceis, tem sido um pouco de oxigênio nas escolas e nas Universidades, tem se constituído em um espaço-tempo no qual é possível construir coletivos, é possível inventar e, acima de tudo, é possível “cuidar do outro”.

Desejo que você, leitor, seja contagiado e tenha forças para, junto conosco (professores/pibidianos) fortalecer a formação de professores e construir uma escola cada dia mais viva. Uma oportunidade para pensar modos especiais, particulares, singulares, únicos de viver nas escolas.

Gicele Maria Cervi
Janeiro de 2018

REFERÊNCIA

KOHAN, W. O. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

APRESENTAÇÃO

O presente livro reúne um conjunto de capítulos que relatam as atividades que foram desenvolvidas no período de 2014-2018 no âmbito do projeto institucional PIBID-UNESP intitulado *Ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica no processo de formação dos licenciandos*. São relatos do trabalho realizado por seis subprojetos na área de Linguagens, com destaque para Letras Estrangeiras, Língua Portuguesa e Educação Física, que tiveram suas atividades voltadas à formação inicial e continuada de professores realizadas nos campus da UNESP de Araraquara, Assis, Bauru, Rio Claro e Presidente Prudente.

No primeiro texto, Nildicéia A. Rocha e Rosangela S. da Silveira Gileno apresentam a estrutura e a metodologia adotada pelos subprojetos PIBID Letras do campus de Araraquara - alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. As autoras introduzem a discussão acerca da importância e o lugar do projeto PIBID na formação inicial de graduandos em Letras, apresentando possíveis articulações entre literatura/cultura e ensino de línguas estrangeiras, a partir de duas atividades realizadas em escolas públicas de Ensino Médio. Por fim, afirmam que os projetos de iniciação à docência, como é o projeto PIBID Letras, contribuíram de modo muito significativo na formação dos licenciandos, promovendo a inserção nos ambientes formais de ensino.

No segundo texto denominado Formação inicial de professores de Espanhol/LE: representações de uma experiência no PIBID, a autora apresenta, a partir do contexto de supervisão do subprojeto realizado no campus de Assis, as representações discursivas de licenciandos sobre o

PIBID e suas implicações na formação inicial de professores de espanhol. O estudo indica que o PIBID trouxe algumas implicações importantes para a formação docente, uma vez que a participação dos licenciandos no projeto abrangeu não apenas sua inserção na escola de Educação Básica para o desenvolvimento das atividades em aulas e preparação de propostas didáticas, mas também desencadeou uma atitude autorreflexiva.

O texto seguinte *Literatura e ensino: travessias na Iniciação à Docência*, de autoria de Karen A. H. Pobbe Ramos, discute a relação entre literatura e ensino, a partir do relato de bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Letras-Português do campus de Assis. Relata experiências voltadas à produção de atividades didático-pedagógicas a partir de textos literários que foram desenvolvidos junto a escolas parceiras pertencentes à rede pública estadual de ensino.

A partir de atividades desenvolvidas no subprojeto Educação Física do campus de Bauru, as cinco autoras discutem a percepção dos bolsistas no contexto das vivências junto ao PIBID. Ancorado em dados de pesquisa qualitativa na qual se fez uso de entrevistas, identificam e analisam as percepções dos IDs acerca das aprendizagens vivenciadas. Destaca-se a valorização por parte dos licenciandos das inúmeras relações compartilhadas vividas ao longo deste processo que revelaram a coesão de um trabalho efetivamente coletivo como um espaço de colaboração e aprendizagem.

Em seguida, no quinto texto - o PIBID na licenciatura em Educação Física: desafios conceituais e práticas na formação inicial e contínua de professores – apresenta ações do subprojeto do campus de Presidente Prudente, que assumiu como principal objetivo promover uma formação inicial na estreita relação entre teoria e prática, universidade e escolas de Educação Básica, oferecendo condições para que o licenciando alcançasse uma formação contextualizada e significativa. Os autores apresentam resultados das atividades desenvolvidas a partir da pesquisa-ação que possibilitou a ação-reflexão-ação e trabalho colaborativo, visando contribuir na formação profissional dos envolvidos.

No sexto texto, os autores pertencentes ao campus de Rio Claro, apresentam os elementos teóricos que compunham o subprojeto Educação Física, entre eles o referencial das crenças de autoeficácia e do *Spectrum* de

estilos de ensino e a relação com o desenvolvimento da prática pedagógica na escola na área da de formação dos licenciandos. O foco das atividades realizadas foi a obesidade infanto-juvenil, a partir da qual o subprojeto estabeleceu um conjunto de metas para desenvolver conhecimentos e habilidades que permitissem aos estudantes fazerem escolhas saudáveis em termos de práticas de atividade física e hábitos alimentares.

No penúltimo texto, a autora, docente da Língua Italiana do campus de São José do Rio Preto, brinda o leitor com uma reflexão acerca da complexa tarefa de formar professores, em especial de língua estrangeira, num mundo marcado por transformações e impactos sobre a língua, cultura e identidade, com movimentos migratórios, guerras, desemprego, intolerância, xenofobia, além de uma revolução promovida pelas TICs no contexto da comunicação social que surpreende os usuários com recursos cada vez mais sofisticados.

Finalmente, no último texto, as autoras também do campus de São José do Rio Preto e da área da língua inglesa, socializam trabalho realizado sobre gêneros textuais, neste caso, a entrevista oral, com alunos do ensino médio da escola parceira que mostrou o interesse dos alunos em desenvolver as habilidades orais da língua inglesa, aliado ao elenco dos gêneros propostos pelo livro didático adotado pela escola e na premissa de que o trabalho com gêneros textuais é “empoderador e emancipador” e , de fato, é.

Esperamos que a leitura deste livro cujos capítulos apontam para a significativa contribuição do PIBID, possa colaborar com a discussão sobre a formação docente na contemporaneidade, assim como também deixar registrada, a partir da experiência da UNESP no estado de São Paulo, a relevância do maior e mais inovador programa de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica da história das políticas educacionais brasileiras.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Maria José da Silva Fernandes
Julio Cesar Torres
Maria Raquel Miotto Morelatti

PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, CULTURA E LITERATURA

Nildicéia Aparecida Rocha
Rosângela Sanches da Silveira Gileno

INTRODUÇÃO

Os subprojetos PIBID Letras-Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano, de uma faculdade de Ciências e Letras do interior do Estado de São Paulo, intitulados “Ensino de língua/cultura e interdisciplinaridade” realizam distintas ações para inserção de bolsistas em duas escolas: uma escola estadual e uma escola técnica estadual (ETEC), localizadas na mesma cidade da referida faculdade, atendendo alunos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos Técnicos da cidade e microrregião. A realização dos subprojetos se justifica pela importância da parceria/diálogo e da troca de experiências entre a universidade e a escola pública de modo a incentivar o ensino e a pesquisa e promover a reflexão e a produção de conhecimentos que possam contribuir para a melhoria da educação, para a formação cidadã e, principalmente, para a melhoria dos níveis de proficiência de língua estrangeira dos futuros cidadãos que estão na educação básica. Do mesmo modo, tal parceria pode contribuir para o conhecimento do contexto de

ensino em que atuam professores da educação básica e, com isto, propiciar momentos de reflexão para a formação dos graduandos que se preparam para lecionar. Assim, a inclusão de alunos licenciandos em Letras é de extrema relevância para a execução de atividades de ensino naquele contexto.

Nessa perspectiva, para os referidos subprojetos, traçamos como objetivo geral criar atividades e ações envolvendo as 5 (cinco) línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano), assim como as culturas relacionadas a essas línguas. Tais atividades são desenvolvidas nas duas escolas públicas citadas; e, como objetivos específicos, consideramos oferecer aos licenciandos, a possibilidade de conhecer a realidade das escolas públicas, com suas potencialidades e dificuldades. Ademais, possibilitar a aquisição de experiência concreta com o cotidiano escolar e com a prática de sala de aula, sob supervisão dos coordenadores do projeto, estimulando a capacidade reflexiva e preparando-os para o trabalho colaborativo e para a solução de problemas cotidianos. Com estas metas, pretendemos propiciar aos licenciandos um maior desenvolvimento das competências teórico-aplicadas para o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, 2006), necessárias para o exercício da prática docente.

Do mesmo modo, para a universidade/faculdade, de modo geral, o projeto possibilita a produção de pesquisa científica nas diferentes áreas como, por exemplo: linguística, linguística aplicada, sociologia da educação, formação de professores de Língua Estrangeira (LE), didática e metodologia de ensino de LE, supervisão de práticas de sala de aula, uso de novas tecnologias no ensino/aprendizagem de LE, entre outras.

E ainda, mais importante, os subprojetos têm como meta oferecer ao público-alvo, ou seja, aos alunos das escolas públicas, oportunidade de tomar contato ou aprofundar conhecimentos sobre línguas e culturas estrangeiras, possibilitando-lhes ampliar seus horizontes culturais pessoais. No que diz respeito à parceria entre universidade e escola pública, promovemos o contato de alunos da escola pública com membros da comunidade acadêmica, para que possam ter acesso aos conhecimentos produzidos na universidade e também possam vir a vislumbrar uma formação acadêmica como realidade possível e desejável. A extensão dos subprojetos também visa os professores da escola pública que, continuamente, estão em contato com membros da comunidade acadêmica e com os conhecimentos

produzidos na universidade, despertando o interesse por programas de formação continuada, por meio da convivência e troca de experiências com licenciandos e docentes.

Nessa perspectiva, a escola pública passa a ser valorizada por professores, alunos e pela comunidade em geral, de modo a ser considerada um local de aprendizagem de conteúdos extracurriculares, de encontro e de troca de experiências.

Tendo em vista os objetivos dos subprojetos e o contexto de inserção dos mesmos, objetivamos apresentar, no presente texto, uma reflexão sobre a possível articulação entre literatura/cultura para o ensino de línguas estrangeiras, em momentos de formação de licenciandos, a partir de sua participação nos subprojetos PIBID Letras.

Para tal fim, organizamos este texto do seguinte modo: inicialmente, apresentaremos a estrutura e a metodologia dos referidos subprojetos PIBID Letras (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano). Em seguida, discutiremos a importância e o lugar do projeto PIBID na formação inicial de graduandos em Letras. E, na sequência, passamos à descrição e reflexão sobre possíveis articulações entre literatura/cultura e ensino de línguas estrangeiras, por meio da realização de uma atividade desenvolvida e denominada “Chá do Chapeleiro”, tendo como referência o conto “Alice no país das maravilhas” (CARROLL, 1965) e “Chá do Asteroide B612”, tendo como referência o asteroide do conto “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 1943). Por fim, encerramos o capítulo, compreendendo que projetos de inserção à docência, como é o projeto PIBID Letras, têm contribuído de modo muito significativo na formação dos licenciandos, promovendo a inserção dos mesmos nos ambientes formais de ensino.

DESENVOLVIMENTO DOS SUBPROJETOS PIBID LETRAS-LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Os bolsistas dos subprojetos PIBID Letras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano) - “Ensino de língua/cultura e interdisciplinaridade” - promovem distintas ações e estratégias que visam atingir diferentes dimensões da iniciação à docência: diagnóstico da realidade escolar por

meio de observação de aulas, levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos, elaboração de atividades que articulam conteúdos de língua estrangeira com outras disciplinas; assim como elaboração de materiais didáticos e organização de espaços pedagógicos na escola, que possam ser usados por alunos e professores para continuidade do aprendizado; e também desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nas escolas que envolvam a comunidade escolar.

Os subprojetos atendem, nas duas escolas referidas, alunos do Ensino Médio (12 turmas) e cursos técnicos (15 habilitações). Cada subprojeto PIBID Letras (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano) conta com seis bolsistas, portanto, temos um total de 30 bolsistas atuando em conjunto, de modo integrado e colaborativo. Os seis bolsistas são divididos em duplas para atuarem juntos em três frentes: **Frente A:** foco no ensino da língua-alvo e em aspectos interculturais por meio de oficinas semanais para um grupo fechado de alunos; **Frente B:** foco em conteúdos da literatura, da história, do cinema, relacionados à língua-alvo, por meio de oficinas abertas a toda a comunidade da escola de modo que cada oficina aborda um tema específico; e, **Frente C:** questões de interdisciplinaridade, na qual os bolsistas inicialmente realizam um estudo da grade curricular do público-alvo e analisam em que disciplinas e em que momentos podem atuar, auxiliando o professor da disciplina, com conteúdos complementares sobre a cultura dos países de cada língua estrangeira.

A ideia de formar duplas de alunos para o trabalho em colaboração está ancorada na co-construção do conhecimento por meio da interação social, vista como fonte rica de oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico, além do desenvolvimento de habilidades sociais e de aprendizagem. O objetivo é fomentar um trabalho colaborativo que incentive a interdependência positiva entre os aprendizes, para que trabalhem juntos para o benefício mútuo. Ainda é importante salientar que as duplas se revezam ao longo do ano, de forma que as 3 duplas formadas para cada subprojeto da língua-alvo passem pelos 3 tipos de frente.

Especificamente sobre a metodologia adotada, podemos dizer que cada grupo (A, B e C) é composto por dez (10) bolsistas, sendo dois (2) de cada língua estrangeira: alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, realizando diferentes atividades. O **grupo A** conta com duas coordenado-

ras, duas supervisoras e 10 bolsistas que são responsáveis pela organização das turmas para as oficinas nos diferentes idiomas e atividades subsequentes, tais como divulgação, remanejamento, captação de novos alunos, etc. Os bolsistas do grupo A também são responsáveis pelo planejamento das atividades a serem trabalhadas nas aulas, proporcionando um contato direto com a prática didática de ensino de línguas estrangeiras. A reflexão sobre a prática realizada nas oficinas é realizada por meio de diários reflexivos postados no *Moodle*, assim como a apresentação de aulas nas reuniões com as coordenadoras e supervisores. Nas reuniões são discutidas questões teórico-pedagógicas, *feedbacks* e redirecionamentos.

O **grupo B** conta com duas coordenadoras, uma supervisora e 10 bolsistas e as ações desse grupo têm sido: concepção e desenvolvimento de atividades culturais e pedagógicas oferecidas a todos os alunos do Ensino Médio da ETEC, *Workshops* de cinema, música e literatura, participação nas festividades da escola, tais como Festa Junina e Mostra de Cinema e Dança, Sarau literário e artístico. Nesse grupo ocorre a participação em projetos interdisciplinares, como “Vídeo minuto” e “Luz... Câmera, *Action!*”, por meio de análise de filmes com os alunos da ETEC, de acordo com cada língua estrangeira, a atividade “Chá do Chapeleiro” e a atividade “Chá do Asteroide B612”. Nesses projetos interdisciplinares, ocorre produção de texto para filmagem e roteiro pelos bolsistas e alunos ETEC, observação de ensaios e colaboração nos mesmos, participação na apresentação dos vídeos à comunidade escolar. Já o **grupo C** conta com uma coordenadora, dois supervisores e 10 bolsistas. As ações do grupo visam o acesso às reuniões internas da escola para conhecimento da realidade escolar, a partir de uma visão global e o acesso às aulas de disciplinas de diferentes áreas com a preparação e execução de pequenas intervenções interdisciplinares. Depois das observações, iniciam-se intervenções temáticas com viés transversal nos ensinamentos Fundamental e Médio, tendo em vista o levantamento das necessidades dos alunos. Busca-se relacionar as temáticas à linguagem do público-alvo e proporcionar rodas de debates.

Os trabalhos dos bolsistas são acompanhados e supervisionados por meio de reuniões semanais com os professores coordenadores e colaboradores dos subprojetos envolvidos, postagem de planejamentos das atividades a serem desenvolvidas e diários reflexivos na plataforma *Moodle*,

seguidas de leitura, análise e orientação dos professores coordenadores de cada subprojeto; acompanhamento e supervisão na escola pela supervisora, pelos professores coordenadores e professores de disciplinas da escola pública. Os bolsistas também elaboram relatório parcial e final das atividades desenvolvidas e avaliação do mesmo e portfólios individuais.

Todas essas ações objetivam a articulação do subprojeto com as diferentes áreas do conhecimento e com o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Letras, no que tange a levar o aluno da modalidade licenciatura a conhecer a realidade da escola e formar um professor capaz de abordar a escola criticamente, como instituição de todos, inserida em seu contexto histórico, político e social, assim como levá-lo a entender os direitos e compromissos que a profissão docente coloca, entendendo a unidade escolar como parte de uma macro-realidade, que é ao mesmo tempo uma totalidade em transformação e em movimento constantes.

O PROJETO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pelo que foi exposto, podemos dizer que o projeto PIBID oferece aos licenciandos, de fato, uma experiência concreta de iniciação à docência em escolas públicas. Em se tratando especificamente dos subprojetos os PIBID Letras-Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano, pode-se afirmar que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas junto às escolas tornam possível a articulação entre teoria e prática. Ou seja, a partir de eixos temáticos que operacionalizam a interdisciplinaridade, com foco em aspectos culturais ou linguísticos, o projeto proporciona aos licenciandos momentos de transposição didática de conteúdos aprendidos ou adquiridos. Na formação inicial dos graduandos em Letras, a participação no PIBID torna-se extremamente enriquecedora, à medida que o licenciando, mesmo nos anos iniciais da graduação, possa planejar aulas criativas e diversificadas com autonomia, orientados pelos coordenadores e supervisores dos subprojetos.

A orientação teórico-metodológica é imprescindível, pois, consideramos que, para que haja uma integração coerente entre teoria e prática, além do estímulo ao desenvolvimento profissional contínuo durante o pro-

cesso de formação inicial, é necessário que essa formação ofereça subsídios teórico-práticos para que os professores construam não só conhecimentos, mas também uma postura crítico-reflexiva em sua prática pedagógica ao longo da carreira docente.

A aquisição do conhecimento acerca dos conteúdos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos, quando dissociadas, não permitem o desenvolvimento de capacidades profissionais exigidas em um dado contexto educacional. Sem a relação entre o conhecimento do objeto de ensino e sua forma de expressão escolar, a aplicação de estratégias e procedimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem torna-se abstrata, ampliando a lacuna existente entre teoria e a prática em cursos de formação de professores.

Em seus princípios fundadores, entende-se que o comprometimento reflexivo do professor com o processo de ensino e aprendizagem, na busca da compreensão de seus sentidos e na tentativa de elucidar suas bases, pode aperfeiçoar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho, sendo esta condição primordial para o autodesenvolvimento profissional contínuo. Deste modo, a **abordagem reflexiva** na formação de professores de línguas, como apontada por Gimenez (2004), tem sido adotada como aquela que viabiliza a articulação de dimensões teórico-práticas na preparação de profissionais para a área de ensino e aprendizagem de línguas, já que prevê a reflexão sobre as ações e práticas educacionais com embasamento teórico-aplicado.

Nesse sentido, convém reiterar que os bolsistas dos referidos subprojetos além de realizarem todas as etapas de um curso (do planejamento das aulas até a avaliação, nos 3 grupos: A, B e C), ainda produzem um diário reflexivo de todo o processo de docência. Além dos diários reflexivos, momentos de reflexão teórico-prática são estimulados nas reuniões semanais, nas quais são discutidos textos com leitura prévia e da área do ensino e aprendizagem de LE. Os bolsistas, em conjunto com os coordenadores e supervisores, discutem textos teóricos e assim são capazes de interpretá-los e de expressar suas opiniões, dúvidas e posicionamentos sobre os variados temas tratados nos textos focalizados. Podemos citar ainda o desenvolvimento da expressão oral durante as próprias atividades realizadas na escola parceira.

Trabalhamos com base no pressuposto de que o ensino de línguas na contemporaneidade tem exigido a preparação de um profissional crítico-reflexivo capaz de desenvolver uma prática pedagógica questionadora com foco na otimização do processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, é imprescindível que a formação do futuro professor ofereça oportunidades para a prática reflexiva sobre os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem, nos mais diversos contextos educacionais.

É importante ressaltar ainda que no projeto PIBID Letras mantemos grupos em redes sociais que envolvem os bolsistas e também coordenadores, supervisores e estudantes das escolas parceiras; grupos no *Moodle* com todos os participantes de cada subprojeto (incluindo participantes egressos), de modo que poderemos acompanhar sua vida profissional após inserção no mercado de trabalho e promover a troca de experiência entre os pibidianos. Assim, para o desenvolvimento da escrita, além de ser exigido o constante relato de atividades via ambiente virtual da plataforma *Moodle*, os bolsistas devem elaborar resumos e trabalhos científicos para apresentação em eventos e publicação. A elaboração de tais resumos e trabalhos tem sempre a supervisão dos professores responsáveis, os quais adequam possíveis deslizos textuais à linguagem científica.

De modo geral, consideramos que a experiência dos licenciandos no projeto PIBID pode torná-los capazes de converterem conteúdo teórico em material didaticamente apreensível e comunicável. De modo mais imediato, radica-se na busca de interdisciplinaridades não só úteis ao exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, necessárias à continuidade da reflexão sobre sua área do saber, como uma ponte em constante processo de construção e consolidação entre a escola pública e a universidade.

LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando se aborda o tema ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é evidente que se deva pensar na linguística, pois trata de uma língua com características próprias, sistemas, estruturas, particularidades, acentos, entonações, etc. Porém, nem só de linguística vive a língua!

Segundo Sossolote (2014, p. 1243), se considerarmos a Linguística, como uma área que consiste em “descrever o modo de organização e de funcionamento das línguas” e a Literatura uma disciplina que procura “explicar os processos responsáveis pela construção do texto literário que apresenta propriedades estéticas particulares”, via de regra, são campos do saber considerados distintos, quando não opostos.

No entanto, uma língua só sobrevive se for articulada e pensada em sua relação com a literatura e cultura, produção humana que se espalha e permanece ao longo da história. É no espaço da literatura e cultura que a língua pode ser exercida, em sua plenitude, com seus torneios, dificuldades, com criatividade ou cuidado.

Nessa perspectiva, é possível a articulação entre língua/literatura/cultura na medida em que tomamos como base a linguagem. É possível, portanto, tomar a linguagem e a sua relação com a língua, com a literatura, com a cultura e com o conhecimento, numa perspectiva inter ou transdisciplinar.

No que se refere ao ensino de línguas, uma área da Linguística que tem se dedicado aos problemas de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula é a Linguística Aplicada (LA). Dentro desta área de pesquisa, podemos nos servir dos fundamentos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas para estabelecermos as articulações entre ensino de língua estrangeira e literatura, “engendradas pela sua inevitável inserção em produções humanas reunidas sob a denominação de ‘cultura’” (MOTA, 2010, p. 102). Na área de ensino de Língua Estrangeira (LE), é crescente o número de professores e estudiosos interessados em pesquisar acerca do papel do texto literário dentro da sala de aula de LE, tão bem quanto sua eficácia no processo de ensino/aprendizagem. Em uma visão global, pesquisadores da LA afirmam que o texto literário é de bastante eficácia e tem muito a contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, desde que usado de forma significativa e não limitada. Deste modo, o texto literário configura-se, segundo a literatura na área, como uma ferramenta rica e transformadora em sala de aula, tornando os alunos mais críticos e aptos a construir enunciados na língua alvo. (BRUMFIT; CARTER, 2000; LAZAR, 2004).

No que se refere aos subprojetos PIBID Letras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano), muitas das atividades são focadas e desenvolvidas englobando a literatura, seja por meio de filmagens de curtas-metragens baseados em filmes, feitos pelos próprios alunos da escola pública, seja por meio de jogos e de projetos como o “Chá do Chapeleiro”, tendo como referência o conto “Alice no país das maravilhas”(CARROLL, 1965), ou mais recentemente, o “Chá do Asteroide B612”, tendo como referência o asteroide do conto “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 1943). São atividades que relacionam a literatura a atividades lúdicas e de criação. De acordo com Brun:

[...] em aula, é a ficção que possibilita a aprendizagem, porque para aprender uma língua é necessário recorrer constantemente não apenas ao simbólico, mas também ao imaginário: imaginar, contar, inventar, fazer de conta, fingir. Existe um conjunto de convenções extralinguísticas de ordem pragmática que modificam as relações entre a língua e o mundo. Estamos diante de um pacto de “semelhança” com o real: não é verdade, mas poderia ser (BRUN, 2004, p. 85).

Partimos do pressuposto de que, em geral, os alunos de escolas públicas têm apenas um contato com a literatura de sua própria língua, assim ações promovidas como o “Chá do Chapeleiro” e “Chá do Asteroide B612” oferecemoportunidades de aprendizagem de uma língua estrangeira, relacionando ensino de língua estrangeira e literatura. Tornam-se atividades que mobilizam atenção e criatividade dos alunos e promovem momentos diferenciados de aprendizagem.

De acordo com Brun (2004), a ênfase destinada ao uso da língua em seu caráter estritamente linguístico/pragmático e com fins de comunicação garantem o “saber” e o “saber-fazer”, mas excluem, conforme a citação feita, o “saber-ser” relacionado a questões éticas. Tais questões encontram um solo profícuo para se desenvolver através da literatura, uma vez que, como afirma Brun, o texto literário “possibilita uma abordagem pessoal e plural, facilitando a construção de uma desejada competência intercultural”. (BRUN, 2004, p. 83).

Salienta-se que essa “construção” implica um (re)dimensionamento da cultura do outro e da própria cultura do sujeito aprendiz, confluindo na reconfiguração da sua identidade. Assim, poderíamos dizer que

há uma transferência de cultura e de saber entre a língua e o universo estrangeiros e os alunos que deles se servem.

Evidentemente adaptações devem ser feitas no caso de alunos iniciantes, sem o domínio da língua estrangeira suficiente para ler confortavelmente um texto mais denso, porém, algumas frases simples, palavras soltas que aparecem em determinada produção literária podem despertar aqueles alunos para um aprofundamento da leitura e do aprendizado da língua estrangeira. Citamos como exemplo o célebre *Le petit prince*, do autor francês Antoine de Saint-Exupéry como ponto de partida para um contato mais abrangente com a literatura francesa, já que se trata de uma obra muito conhecida entre os jovens e com frases repetidas à exaustão nas redes sociais, como por exemplo, “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (no original *Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé*), o que já poderia de imediato suscitar uma discussão quanto à tradução em português que não corresponde exatamente à frase do autor francês. (SAINT-EXUPÉRY, 1943).

Dessa forma, pensa-se que a inclusão da literatura na sala de aula de língua estrangeira é fundamental para a formação dos alunos englobados pelo projeto PIBID Letras.

A partir desta perspectiva teórica, exemplificamos algumas ações desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID Letras- Línguas estrangeiras, especificamente quando realizamos o projeto “Chá do Chapeleiro” e o “Chá do Asteroide B612”, em 2016, como atividades realizadas com o Grupo B (Cultura).

No projeto “Chá do Chapeleiro”, dentro do contexto da realização da semana do livro, organizada pela bibliotecária da ETEC em parceria com professores de língua portuguesa e língua inglesa, duas supervisoras dos referidos subprojetos, o grupo de bolsistas do Grupo B e a coordenadora de área de um dos subprojetos PIBID Letras, atuando como coordenadora das atividades do Grupo B, pensaram um projeto que mobilizasse uma atividade para dar visibilidade à biblioteca da escola, como espaço a ser mais frequentado e foco das atenções dos alunos da ETEC, além de promover a leitura de trechos do texto “Alice no país das

maravilhas” (CARROLL, 1865). Deste modo, o projeto metodologicamente foi assim organizado:

- bolsistas, coordenadora e supervisoras deveriam organizar um dia para a realização do “Chá do Chapeleiro”, como sugerido no livro literário, por meio de elaboração de enfeites e lembrancinhas para os alunos da escola, tais como marcadores de livro em formato de xícara com frases nas 5 línguas envolvidas, decoração no jardim da escola para o espaço da realização do Chá, disponibilizar bebidas e comidas para o chá (este teve apoio da direção da escola estadual e da direção da escola ETEC), além da compra de livros “Alice no país das maravilhas” os quais foram entregues no momento da premiação da sala mais votada pela apresentação musicada de uma parte do referido conto.
- alunos da escola (2º. Ano do Ensino Médio, 12 salas, aproximadamente 40 alunos por sala) deveriam escolher um trecho do conto para musicá-lo, ensaiar e apresentar no dia da realização do Chá do Chapeleiro, realizado no jardim da escola.
- bolsistas, coordenadora e supervisoras, finalizando as atividades deveriam reunir-se para ver os vídeos gravados das atividades, alunos do 2º, fazer votação na melhor apresentação e premiação de acordo ao primeiro, segundo e terceiro lugares, premiando o primeiro lugar com um livro em edição especial de “Alice no país das maravilhas” e os outros dois seguidos com um pacote de um quilo de bombons.

Após a realização desta atividade, os bolsistas relataram em seus diários críticos quanto foi significativo desenvolver este projeto com os alunos e o grupo como um todo, de modo geral. Relataram ainda sobre a união e o compromisso de todos os envolvidos, registrando de modo especial, que o ensino de literatura na escola pública pode e deve ser realizado de modo a motivar a leitura e a relação mais íntima entre língua estrangeira e literatura, como corrobora uma das bolsistas do grupo B:

Tanto projetos como “Luz, Câmera, Action”, Leitura no Jardim e workshops, quanto outros nos quais tivemos menor participação, tiveram grande importância e colaboração dos alunos, e principalmente, uma grande importância para os bolsistas. (Bolsista: M.E.M.A.)

Depois de “O pequeno príncipe” ter se tornado domínio público, os bolsistas sugeriram que fizéssemos outro Chá: “Chá do Asteroide B612” (número do planeta onde vivia o pequeno príncipe).

Nessa segunda edição do Chá, a metodologia foi muito semelhante a do “Chá do Chapeleiro”, alterando a impressão dos marcadores com frases nas 5 línguas envolvidas e três modelos diferentes, os próprios alunos levaram os lanches para compartilhar com os colegas, contamos também com o apoio da direção das escolas.

Para os graduandos, foi uma atividade diferenciada no ensino de LE, por meio de textos literários, conforme relato, a seguir:

Outra intervenção nossa foi o chá literário: a professora Eliane (supervisora do PIBID) trabalhou o livro “O pequeno príncipe” com os alunos e sugeriu que eles, a partir da narrativa estudada, criassem canções. No dia em que os alunos mostrariam aos outros o resultado dos trabalhos, organizamos um chá no jardim da escola e preparamos marca páginas com frases do livro nas línguas estrangeiras. Neste dia nosso modo de trabalho foi diferente: observamos as criações dos alunos, falamos com eles em contexto menos formal e traduzimos as frases escritas nos marca página. (Bolsista D. A.)

Observamos que a escola e os professores se envolveram de modo mais direto, colaborando na organização no dia do evento, apoiando os alunos da escola na produção e execução dos trechos do livro musicado. Os alunos, por sua vez, não apenas musicaram fragmentos do livro, como a partir do livro criaram suas músicas, com a ideia de “cativar” e “perdoar”. Foi um momento mágico, de fato!

O envolvimento foi tanto dos alunos da escola pública quanto dos bolsistas, que ficaram emocionados com a realização das atividades, conforme relata uma delas:

Eu havia ficado responsável pela confecção das rosas de papel crepom, e como o combinado cheguei à escola às 7h da manhã para ajudar os outros integrantes do PIBID a organizar o jardim da escola para as apresentações.

Ajudei na montagem da mesa colando as estrelas e distribui as rosas pela mesa e pelo jardim. Em cima da mesa foram colocados os marca páginas e lindos enfeites levados pela Professora Eliane, além do livro “O Pequeno Príncipe” em diversas línguas que ficaram lá também expostos, esses livros despertaram grande interesse dos alunos quando iam à mesa escolher um marcador. Durante toda a manhã, das 7h ao 12h, interagimos com os alunos, realizamos sorteio de 1 livro por classe, do livro do “O Pequeno Príncipe” cuja edição era especial, assistimos à apresentações de músicas compostas pelos próprios alunos.

Ao final da manhã deixei a escola com uma sensação maravilhosa depois de ver os alunos tão engajados e educados ao participar de um evento tão engrandecedor, facilmente percebi que foi engrandecedor pra nós e para eles. (Bolsista M. G. N.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que as ações do PIBID Letras Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano, têm se desenvolvido com diversificadas atividades, as quais têm sido bem recebidas nas escolas, assim como na comunidade acadêmica que participa do projeto, ou seja, 30 bolsistas, e também têm promovido outra percepção sobre a escola pública no âmbito universitário. Deste modo, apresentamos a seguir alguns resultados observados até o momento sobre as ações desenvolvidas pelos Subprojetos Letras.

Para os bolsistas licenciandos, a experiência na rede pública em várias frentes possibilitou a convivência da escola em diferentes momentos, não só na sala de aula, como também nos intervalos e nas horas de lazer do público-alvo. A visão que os licenciandos tinham da escola pública mudou consideravelmente. Esse processo revela maturidade ao futuro profissional e uma maior consciência da profissão. Já para os bolsistas supervisores, a integração Universidade-Escola Pública fica mais evidente diante do trabalho conjunto entre coordenadores, supervisores e licenciandos. Os supervisores são os facilitadores para a entrada da Universidade na escola pública.

Por outro lado, as escolas parceirastêm seu cotidiano enriquecido pelas ações dos bolsistas, na medida em que a troca de experiência é enriquecedora em todos os níveis do processo. E para a universidade, a distância entre a universidade e a escola pública diminui e essa aproxima-

ção é reveladora de novos caminhos para que o encontro das licenciaturas + escola pública seja cada vez mais ágil e realista. Também é enriquecedor para os coordenadores dos subprojetos pois promove reflexão constante sobre a prática docente e possibilita a pesquisa acadêmica sobre ensino de LE.

Podemos também constatar, ao longo desses quase quatro anos de trabalho prático, que nos subprojetos Letras-Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano há uma grande integração entre as três frentes (A, B e C), ou seja, o ensino das línguas, agregado à divulgação da literatura/cultura e da civilização de cada universo linguístico, juntamente com a interdisciplinaridade complementam a formação do aluno das escolas públicas nas quais atuamos.

Notamos que os alunos desenvolvem habilidades que antes não eram exploradas, como falar e escrever em uma língua estrangeira, descobrir novos horizontes que a aprendizagem dessas línguas pode proporcionar, produção de vídeos curtos, integração e sociabilização graças aos eventos culturais e lúdicos organizados na escola com o auxílio dos projetos (festa junina, das nações, etc.), ampliação da capacidade de leitura com a exploração dos contos em várias línguas. Estes exemplos mostram apenas uma parte dos resultados que se vêm obtendo desde o início do projeto. Importante também é ressaltar a recuperação do laço escola pública-universidade, realidades antes afastadas durante um longo período. Por outro lado, a comunidade acadêmica (professores e bolsistas) envolvida no processo de desenvolvimento destes subprojetos PIBID vem sendo ponto de referência dentro do contexto universitário, pois a partir da participação neste projeto a idiossincrasia desses sujeitos têm se destacado em qualidade e excelência nas ações acadêmicas e profissionais reconhecidas em suas avaliações institucionais.

Ademais, ressaltamos que ações governamentais que promovam a articulação entre universidade e escola devem ser incentivadas e consolidadas como atividades permanentes, pois são realidades escolares que tradicionalmente estiveram separadas e isoladas, portanto, o Projeto PIBID vem promover pela primeira vez na história da educação brasileira a necessária ponte universidade e escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: ABRAHÃO, M. H. V. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 9-19, 2006.
- BRUMFIT, C.; CARTER, J. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.
- CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Londres. Macmillan, 1965.
- GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 171-87.
- LAZAR, G. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados*. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 101-111 jan./jun. 2010.
- SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe*. Paris: Editions Gallimard, 1943.
- SOSSOLOTE, C. R. C. A linguagem e a sua relação com a língua, com a literatura, com a Cultura e com o conhecimento. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ALFAL, 2014. V.1, p. 1242-1254.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL/LE: REPRESENTAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas na formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui iniciativa do Ministério de Educação (MEC) juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como uma proposta de rompimento das barreiras que separam a universidade da escola (MATEUS, 2013, p. 1108), uma vez que o programa abre espaço para inserir bolsistas de iniciação à docência, no cotidiano de escolas da rede pública, sob a supervisão de docentes da universidade e com a participação e colaboração de professores da educação básica. Sendo assim, o programa instaura um lugar de diálogo entre seus envolvidos, possibilita o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores e contribui para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Neste trabalho, temos como objetivo investigar, a partir do contexto de supervisão do subprojeto PIBID Letras/Espanhol-FCL Assis/UNESP, as representações discursivas que emergem dessa relação de parce-

ria universidade/escola, mais especificamente sobre o PIBID, e suas implicações na formação inicial e no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na educação básica.

A organização das ações no subprojeto foi efetuada por meio de reuniões de supervisão com os participantes (bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores da escola parceira), as quais constituíram um espaço de reflexão acerca dos questionamentos referentes à formação profissional e às especificidades do ensino e aprendizagem de espanhol/LE e seus desdobramentos. Como forma de registrar tais atividades, os dados foram sistematizados em relatórios e /ou diários reflexivos, os quais foram utilizados para o desenvolvimento da análise aqui proposta.

A pesquisa está fundamentada no modelo da pesquisa qualitativa, de caráter socioconstrutivista, uma vez que todos os participantes trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica (TELLES, 2002). Tais características se enquadram em nosso objetivo, uma vez que desenvolvemos uma pesquisa na universidade e na escola, mediante as atividades do PIBID, enfocando a formação inicial de professores de espanhol/LE, a produção de sua independência e o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva.

Trata-se do paradigma socioconstrutivista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. (TELLES, 2002, p. 98).

Ademais, o paradigma de investigação da pesquisa qualitativa, “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17, apud RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 74). Esse conjunto abarca:

[...] vários tipos de práticas interpretativas que permitem transformar aspectos do mundo em representações por meio das quais podemos entendê-los, descrevê-los e interpretá-los. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 74).

Para a análise dos dados, oriundos dos excertos extraídos dos relatórios e diários reflexivos produzidos pelos licenciandos participantes do

projeto, nos pautamos na abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), que orienta a concepção de linguagem como prática social, materializada linguisticamente nos textos e fornece, assim, subsídios para a realização de pesquisas qualitativas.

De acordo com o objetivo proposto e com base nessa perspectiva teórico-metodológica, centramos a análise no conceito de significado representacional, o qual é associado ao conceito de discursos como “modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o mundo mental dos pensamentos, sentimentos, crenças etc, e o mundo social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

O texto está organizado em quatro seções: inicialmente, descrevemos o subprojeto aqui considerado bem como as ações que nortearam seu desenvolvimento como contexto da pesquisa; na segunda parte, apresentamos o referencial teórico-metodológico adotado; em seguida, desenvolvemos a análise dos dados; e, finalmente, tecemos algumas considerações sobre os resultados e as implicações deste estudo.

SUBPROJETO PIBID LETRAS/ESPAÑHOL: CARACTERÍSTICAS E AÇÕES

As atividades, no âmbito do subprojeto, iniciaram-se no mês de março de 2014, a partir da seleção de dez bolsistas – alunos da graduação em Letras/Espanhol e de dois bolsistas – professores supervisores (professores de espanhol na escola parceira). Durante o período considerado, cada bolsista acompanhou uma das turmas de responsabilidade de seu supervisor, distribuindo-se em dez salas de língua espanhola, em diferentes estágios (1º., 2º. e 3º. dos níveis I e II) dos cursos oferecidos pelo CEL (Centro de Estudos de Línguas, da escola parceira).

Os Centros de Línguas constituem-se como espaços integrados à escola e têm como objetivo ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, além do currículo regular, conforme apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental: língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19):

As oportunidades de aprender línguas nos Centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil, são entendidas como suplementares à oferta de Língua Estrangeira dentro do currí-

culo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas. (BRASIL, 1998, p. 19).

O plano de trabalho no subprojeto incluiu as seguintes atividades: participação em reuniões periódicas com a coordenação, com a supervisão, com a equipe gestora na escola e ATPCs¹; estudos de textos teóricos específicos e de documentos oficiais para subsidiar as discussões e ações pedagógicas; reconhecimento, observação e análise do contexto escolar específico bem como dos materiais didáticos utilizados; preparação e implementação de atividades didáticas para aprofundamento e complementação dos conteúdos estabelecidos no planejamento; elaboração de diários reflexivos e relatórios periódicos para organização e sistematização dos dados e atividades; organização, desenvolvimento e participação em projetos na escola e em eventos acadêmicos.

Para orientar o desenvolvimento das ações na escola, consideramos, especialmente, os documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) que apontam para o papel educativo e intercultural que as línguas estrangeiras devem ocupar, como ilustra o seguinte fragmento:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 37).

Além dos PCNs – EF, consideramos, mais especificamente, pelo fato de apresentar um capítulo relativo à língua espanhola, as Orientações

¹ Aula de trabalho pedagógico coletivo.

Curriculares para o Ensino Médio (OCÉM) – Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006). Esse documento, de certa forma, constitui um avanço para o ensino desta língua no Brasil, pois traz à tona o entendimento de que sua inserção na escola representa “um gesto de política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (*ibidem*, p. 128).

Em relação às línguas estrangeiras, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) salientam, especialmente, seu papel educativo, reafirmando a importância de se desenvolver o sentido de cidadania, ressaltando as teorias de letramento e multiletramento, letramento crítico, bem como as noções de heterogeneidade da linguagem e da cultura (BARROS; COSTA, 2008, p. 17). Conforme também observa Castelano (2010, p. 22):

Sem dúvida, este documento pode (e deve) servir de guia para os professores que atuam ou atuarão diretamente no ensino desta língua estrangeira nas escolas, além de também poder contribuir para que a regulamentação dessa disciplina seja feita com coerência e responsabilidade por parte dos CEE's. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, na concepção das OCÉM, o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é tido como um momento privilegiado “na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão” (p. 131), o que contribui para “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (p. 133).

Outro aspecto importante presente no referido documento é seu caráter regulador e seu empenho por desprender-se de razões meramente mercadológicas, normalmente levadas em conta no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tais orientações apresentam ainda discussões extremamente relevantes e concernentes a particularidades da aprendizagem de espanhol por brasileiros. Dentre elas estão, por exemplo, as relacionadas: (a) ao tratamento da diversidade linguística frente à hegemonia da variante peninsular; (b) à compreensão do grau de proximidade/distância entre o português e o espanhol ou “*la justa medida de una cercanía*”, nos termos de Kulikowski e González (1999) e, ao mesmo tempo, (c) ao efeito que tem

sobre a representação de língua fácil/difícil (tanto no lugar-comum, como entre estudantes e inclusive entre professores).

Com o objetivo de discutir sobre a natureza das propostas didáticas e refletir sobre os critérios que devem ser considerados para: seleção, análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol/LE, utilizamos também, como aporte teórico, os capítulos da Coleção Explorando o Ensino (v. 16), mais especificamente o capítulo 5: Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol (BARROS; COSTA, 2010).

Numa perspectiva integrada aos encaminhamentos propostos pelos PCNs e pelas OCEM, esse capítulo apresenta os fundamentos teóricos e as pautas para preparar materiais que facilitem o desenvolvimento linguístico do aluno e, ao mesmo tempo, estimulem o pensamento crítico e contribuam para a formação do senso de cidadania e da autonomia intelectual. Dessa forma, focaliza os seguintes aspectos na produção de materiais didáticos: a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino e a aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva dos multiletramentos e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; e o respeito à diversidade linguística e cultural (BARROS; COSTA, 2010).

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, acreditamos que tais elementos não mais podem estar ausentes, se almejamos, em coerência com as novas orientações, uma educação cidadã:

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua [...] não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade. Esse procedimento supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e as suas implicações para os alunos enquanto sujeitos sociais e, ainda, envolvê-los na construção dos diferentes significados para não se tornarem consumidores passivos das diferentes ideologias. (BAPTISTA, 2010, p.119).

É nessa direção que buscamos, desde o início, orientar as atividades no âmbito do subprojeto PIBID Letras/Espanhol e, conforme veremos adiante, instaurar um contexto de pesquisa sobre a formação docente com base na experiência vivenciada pelos graduandos participantes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme explicitamos no início, o objetivo da pesquisa aqui apresentada é discutir as representações de licenciandos sobre o PIBID e suas implicações na formação inicial de professores de espanhol. Para tanto, consideramos a análise de textos produzidos por alunos do segundo, terceiro e quarto ano do curso de Letras - Espanhol, que vivenciaram experiências no subprojeto, no período de 2015-2016. Tais textos foram extraídos de seus relatórios e diários reflexivos. O propósito da investigação residiu não apenas na possibilidade de discutir questões relativas às experiências no PIBID, como também **representações** dos/as participantes sobre essas mesmas experiências (MATEUS, 2013, p. 1115).

Os relatórios foram realizados semestralmente; neles constavam não apenas as sequências/propostas didáticas produzidas, mas também diversas observações quanto às questões de ordem estrutural e organizacional na escola, resenhas de textos teóricos, bem como comentários direcionados pelas seguintes questões reflexivas: *1) Em que aspectos o PIBID tem contribuído para sua formação acadêmica e profissional?; 2) Relate alguma experiência vivenciada no PIBID durante sua participação no projeto; 3) Quais foram as dificuldades encontradas ao longo deste ano?* Os textos analisados a seguir são oriundos, mais especificamente, de tais respostas.

Como estudo qualitativo, de natureza interpretativista, o acompanhamento, a orientação e condução do projeto, nos espaços de construção compartilhada constituídos durante as reuniões com o grupo, ao longo do período considerado, também serviram de aporte para a discussão apresentada.

A partir desses dados, orientamos essa discussão pela Análise de Discurso Crítica (ADC), Fairclough (2001; 2003), como base teórico-metodológica que orienta a concepção de linguagem como prática so-

cial, materializada linguisticamente nos textos. Falar da linguagem nessa perspectiva significa compreender que, ao produzirmos textos específicos, produzimos vida social, relações sociais e identidades sociais.

Para a ADC, “o texto tem ao mesmo tempo efeitos que reproduzem e transformam as estruturas sociais, por meio de informações delas provindas” (RESENDE, 2009, *apud* MATEUS, 2013, p. 1116). O discurso, por sua vez, “é visto como um elemento inerente a práticas sociais, quer como parte da atividade, quer como representações discursivas sobre ela; um elemento que constitui outros elementos da vida social, assim como é constituído por eles” (RAMALHO, 2005, p. 287).

De acordo com Fairclough (2003, p. 2), a “linguagem é uma parte irreduzível da vida social”, por meio da qual significados são (re) criados. Esses significados, presentes nos textos, correspondem às principais maneiras como o discurso figura em práticas sociais – como modos de agir (acional), modos de representar (representacional) e modos de ser (identificacional).

Fairclough (2003a) explica que, por meio da fala e da escrita, agimos e interagimos, logo, o discurso figura: primeiro como parte da ação em práticas sociais. Diferentes gêneros correspondem, então, a diferentes modos de (inter)agir discursivamente; em segundo lugar, o discurso figura em práticas sociais como representação do mundo material, de outras práticas sociais ou mesmo como representações autoreflexivas da própria prática particular. Tais representações se realizam em discursos que variam conforme diferentes perspectivas ou posições dos sujeitos em práticas sociais; em terceiro lugar, o discurso figura como identificação em práticas sociais, ou seja, na constituição de modos particulares de ser, que se relacionam a estilo. (RAMALHO, 2005, p. 292).

É importante compreender que tais significados são considerados distintos apenas para fins analíticos, pois mantêm entre si uma relação dialética, conforme se confirma a seguir:

[...] as representações de aspectos do mundo social são também instanciadas nos modos de (inter)agir e inculcadas nas identidades dos agentes sociais, do mesmo modo que as ações e as identidades são representadas no discurso. (MATEUS, 2013, p. 1116).

É nessa perspectiva conceitual, pois, que apresentamos a seguir as representações de licenciandos (do grupo focal descrito) a partir de sua experiência no contexto do PIBID, as quais nos permitem compreender algumas implicações desta experiência na formação do professor de língua espanhola para a educação básica.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como forma de organização, apresentamos os exemplos (excertos extraídos dos relatórios) os quais permitem não apenas desenvolver a análise das **representações**, mas também corroborar a discussão proposta.

A experiência no PIBID promove aos participantes a “oportunidade de refletir não apenas sobre a prática, mas diretamente na prática”. Essa reflexão, por sua vez, permite-lhes obter uma compreensão mais ampla de sua ação. Inicialmente, destacamos, a representação da participação no projeto como um “**processo de constante construção conjunta e dialógica**”: os licenciandos observam que nem o professor encontra-se como um objeto “acabado”, tampouco os livros e materiais que têm a sua disposição assim o são. Notem-se os seguintes excertos²:

- (01) “A elaboração das atividades didático-pedagógicas se deu por uma soma de fatores. A partir dos textos trabalhados nas reuniões quinzenais sobre professor-pesquisador reflexivo observamos que **a formação docente não consiste em receber modelos prontos de atividades, mas em pensar, elaborar e colocar em prática o que podemos [...]** Além disso, o diálogo entre o supervisor e o bolsista é estimulado a partir da elaboração dessas atividades, uma vez que **um sujeito é construído a partir do outro**. Deste modo, alunos bolsistas, supervisores e os alunos da escola aproveitam ao máximo o que o programa tem a oferecer”.

² Nos fragmentos (extraídos dos relatórios dos alunos integrantes do grupo focal), destacamos em negrito os trechos mais significativos e que corroboram as discussões apresentadas.

- (02) “O PIBID me proporcionou muitas experiências, as quais foram riquíssimas. **O estágio consistiu em aprendizagens contínuas** e na real vivência não só do contexto da sala de aula, mas também da escola. Sem dúvidas, por em prática tudo o que aprendemos durante os quatro anos é um desafio, no entanto, mais que um desafio é uma busca por nós mesmos como profissionais. Assim, em situações desafiadoras, como a sala de aula multisseriada, a qual me presenteou com uma série de aprendizados, e também em meio aos impasses, **percebi o meu verdadeiro papel, o de professora reflexiva**”.
- (03) “E esse é o principal auxílio do PIBID para o aluno/professor, **pois são os momentos de trabalho que desenvolvem a reflexão e as experiências**. O projeto proporciona um primeiro contato e até certo ponto, antecipa o amadurecimento desse futuro profissional, oportunidade de grande relevância para se observar que nem tudo são flores na profissão”.

Nesse sentido, a partir da experiência reflexiva, decorre o fato de o PIBID ser também representado como um **“contexto que instaura a consciência sobre a práxis docente”**, responsável por integrar aquilo que é estudado teoricamente em aulas de graduação ou em reuniões do projeto com que é vivenciado na escola, na sala de aula, conforme se observa a seguir:

- (04) **“O mais importante para mim foi relacionar a teoria, os conceitos de autores e textos lidos na universidade, com a prática da sala de aula que vivenciei**, com a inserção na escola e o contato com os adolescentes, por inúmeras vezes foram situações em que eu não sabia o que fazer, e ficava me perguntando qual seria a melhor maneira de ajudar aquele aluno. Porém, tudo foi se aclarando, **percebi que ao decorrer do projeto, já estava conseguindo associar prática/teoria, pensando no conceito de práxis**”.

- (05) “Considero que minha participação no PIBID acrescentou muito à minha formação e **me fez refletir mais acerca da importância de não desvincular a teoria da prática**. A meu ver a experiência proporcionada pelo projeto não se compara ao estágio, onde o tempo é curto e não nos permite conhecer tão a fundo nossa área de atuação”.

Esse aspecto também é bastante presente quando da elaboração das propostas didáticas. Em seus relatos, os alunos demonstram a preocupação de criarem propostas coerentes com as orientações teórico-metodológicas discutidas em reuniões de supervisão; a partir das leituras teóricas, os estagiários se colocam diante do desafio de buscar diferentes estratégias para preparar uma aula “mais dinâmica” e que conduza os alunos à motivação para aprender a língua espanhola.

Quando isso se dá, ainda na formação inicial, permite ao graduando um “reconhecimento quanto ao papel do professor” e a construção do *habitus* docente (BOURDIEU, 2003). Observa-se o amadurecimento dos alunos frente a esse entendimento, por exemplo, quando do comentário acerca de uma das sequências didáticas elaboradas:

- (06) “Observamos, na primeira parte, **a centralidade dada aos alunos no processo**, uma vez que **há a proposta de se partir de suas experiências**; além disso, **integram os objetivos o estímulo à curiosidade com a língua e o respeito com outros povos**. Percebemos que, nesta visão, **a língua não está somente calcada na gramática e toma contornos interdisciplinares com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento e formação cidadã**; logo, há também uma preocupação com o aspecto cultural da língua e de seus respectivos países”.

Nesse sentido, destacamos aqui a representação do PIBID como um “**contexto para aprender a elaborar propostas didáticas**”, uma vez que o projeto possibilita que professores em formação inicial desenvolvam, a partir de instrumental teórico-prático, estratégias para analisar, adaptar

materiais didáticos no contexto do ensino de línguas, de forma crítico-reflexiva. Isso pode ser observado no seguinte fragmento:

- (07) “Com o PIBID, **pude realmente ver como é realizado uma sequência didática**, pois ainda não tinha noção de uma, mesmo ouvindo falar sobre, não sabia definir ou realizar uma, mas com o PIBID, tive a oportunidade de trabalhar em grupo, discutir, e **finalmente produzir uma sequência, que contribuiu para as minhas próprias realizações de planos e sequências didáticas**”.

Nesse percurso, observamos ainda a representação da experiência de participação no PIBID como “**fortalecimento de sua identidade profissional e engajamento como professores**”, o que pode desencadear uma postura mais segura frente à opção pela carreira docente. Num contexto social de não-valorização do profissional “professor”, ainda muito persistente em nosso país, isso é bastante significativo. A seguir, apresentam-se trechos que ilustram o que acabamos de considerar:

- (08) “A sala que eu atuo tem um público adolescente, com o qual eu gostei muito de trabalhar. É possível notar que aos poucos eles vão aceitando mais uma pessoa na sala e começam a pedir ajuda e esclarecer dúvidas. São muito atenciosos e respeitosos. **Ao começar este projeto, dissiparam-se minhas dúvidas em relação à carreira e descobri que cada vez mais quero estar nesse meio**”.

- (09) “Tivemos reuniões com nossa supervisora, onde pudemos desenvolver atividades, e entender um pouco mais como seria um plano de atividade para darmos aulas, achei isto de grande importância para minha futura profissão, **pois nos fez ver como seria o outro lado de ser professora**”.

- (10) “Eu e a professora XX sempre elaboramos juntas como fazer uma nova atividade, o que é muito proveitoso, pois, **fico numa mesma postura com a professora**, ficando mais a vontade em sala de aula, pensando juntas em como fazer melhor a cada dia”.

- (11) “Em primeira instância, o PIBID causou um pouco de estranhamento, pois **foi pela primeira vez em que estive em uma sala de aula, mas em outra posição, ao invés de aluna, como auxiliar de professor**. Estar diante dos alunos não é fácil, pois ainda me senti como aluna, e não como sendo alguém de autoridade, que está ali para ensinar, **mas este posicionamento proporcionou uma abertura maior para o mundo da educação**, podendo observar os alunos, assim como o professor lida com eles dentro da sala”.

Outro aspecto que observamos é que a participação no PIBID também tem se refletido no discurso dos alunos da graduação como “um diferencial em sua formação”. Temos constatado, por meio de alguns estudos (PARAQUETT, 2009; BARROS; COSTA, 2008; CRUZ, 2004), pela nossa própria experiência como docentes formadores, e também pela nossa trajetória na coordenação do projeto, que muitos alunos de Letras - Espanhol apresentam, mesmo em estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo (estágio de competência linguística ou proficiência na língua) e, em decorrência, também expressam não se sentirem seguros para ensinar a língua estrangeira. Nesse sentido, o PIBID é também representado como “**oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos, aprimorar a proficiência na língua estrangeira para vencer o medo e a insegurança**”, tal como confirmam os trechos:

- (12) “Logo, isso tem sido um grande desafio, pois **não é apenas uma sala de aula, mas uma sala de línguas estrangeiras, que exige atenção e esforço, tendo que estudar, e se dedicar para estar sempre preparado para os alunos**. No entanto, esse momento foi oportuno, já que **tive contato com outras atividades e materiais de ensino** com os outros bolsistas, e também com a professora, **o que privilegiou e muito para meu próprio aprendizado na língua estrangeira**”.
- (13) “Além do mais, **as reuniões realizadas com a coordenadora do PIBID promovem também o amadurecimento, uma vez**

que leituras são disponibilizadas para discussões, e todas voltadas para o ensino e aprendizagem de ensino de línguas estrangeiras. Minha personalidade é bem complicada, pois tenho muita vergonha, mas **tudo isso vem propiciando confiança, e ajudando a vencer o medo e a insegurança.** E estas reuniões são exemplos, já que temos muitas vezes que apresentar trabalhos em eventos, que são ótimos para a experiência, além de estar sempre contando as experiências diante de outros bolsistas”.

Também observamos, por meio do discurso dos envolvidos, que o projeto PIBID tem, também nesse caso, se reafirmado representativamente como **“ponto de encontro entre a universidade e a escola”**, e as implicações dessa parceria podem trazer não apenas benefícios aos discentes e docentes nas duas instâncias, mas, sobretudo, instaurar um contexto frutífero para o exercício da cidadania e promover o desenvolvimento de uma postura mais crítica e democrática, conforme se verifica no relato a seguir:

- (14) “Nos encontros gerais, foram realmente percebidos a dimensão e a **importância que o projeto PIBID tem para com o social**, pois recebemos através de diversos depoimentos, tanto de estagiários quanto de professores, **o impacto que o mesmo gerou em meio às escolas que foram beneficiadas.** Foi visto que **este contato entre universidade e escolas é muito mais que necessário, é primordial para o funcionamento da democracia e aprendizagem** para os alunos da IES como para os alunos de ensino fundamental e médio”.

Ao considerar as representações discursivas aqui descritas, constituídas por meio das vozes dos que são diretamente envolvidos nesse processo, podemos afirmar, por fim, que o PIBID tem se constituído como *locus* de formação docente, com o devido cuidado e atenção que esse processo requer, uma vez que mobiliza uma série de movimentos necessários ao seu aprimoramento como é pontuado no excerto a seguir:

- (15) “[...] nossa participação no projeto PIBID tem uma importância significativa, uma vez que **formar um professor não se resume ao estudo das teorias e à observação de práticas pedagógicas, afinal, nem tudo é “ensinável”** (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 63). **É necessária a atuação em sala de aula para construir a docência de fato**, para que os estereótipos sejam quebrados ainda no período de formação acadêmica. Para tanto, é imprescindível um cuidado ao nortear esse processo de formação, **cuidado este que o formato do projeto PIBID é capaz de proporcionar aos estagiários com primor**”.

Assim compreendido, o PIBID é definido discursivamente como um projeto, cujo “formato” pode viabilizar a “construção da docência” nos cursos de licenciatura. É nesse sentido que ressaltamos a sua importância como uma ação de política pública que pode promover a valorização da docência e, aqui mais especificamente, a língua espanhola e seu ensino em nosso contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pelo interesse em compreender/discutir/analisar representações de graduandos em processo de formação docente em língua espanhola sobre o PIBID. Conforme apontamos, o propósito da investigação residiu, não apenas na possibilidade de discutir questões relativas às experiências no PIBID, mas as **representações** dos/as participantes sobre essas mesmas experiências (MATEUS, 2013, p. 1115).

A análise textual empreendida nos permitiu elencar os seguintes significados representacionais sobre o projeto, a partir dos discursos dos participantes: “oportunidade de refletir não apenas sobre a prática, mas diretamente na prática”; “processo de constante construção conjunta e dialógica”; “contexto que instaura a consciência sobre a práxis docente”; “contexto para aprender a elaborar propostas didáticas”; “fortalecimento da identidade profissional e engajamento como professores”; “oportunida-

de de aprimorar a proficiência na língua estrangeira para vencer o medo e a insegurança”; “ponto de encontro entre a universidade e a escola”.

Como significados representacionais, porém, tais “discursos” mantêm uma relação dialética com os significados acionais (modos de agir) e com os significados identificacionais (modos de ser): esses três significados estão co-presentes nos textos e não são categorias estanques; cada um internaliza os outros como acontece com os momentos da prática social, conforme pontuamos anteriormente.

Contudo, tendo em vista o objetivo deste trabalho, nos centramos apenas na categoria representação, como:

[...] processo de construção social de práticas, incluindo a auto-construção reflexiva. Ela participa dos processos e práticas sociais e os molda. Assim sendo, o discurso como modo de representação também molda os processos e práticas sociais e é por eles moldados, desempenhando papel fundamental na vida social. (OTTONI, 2013, p. 75).

As representações, nessa perspectiva, se relacionam às atitudes, experiências sociais e ideologias prévias de cada um, e são compartilhadas com o grupo no processo de vivenciar a historicidade da ação específica. Dessa forma, mesmo que se possa definir e caracterizar, previamente, o PIBID como um programa de formação docente, o projeto aqui é representado como “uma realização discursiva operacionalizada pelas dinâmicas das relações sociais vividas pelos participantes da prática social específica” (MENDES, 2013, p. 1125).

Assim compreendida a análise, podemos afirmar que o PIBID traz algumas implicações importantes para a formação docente, uma vez que a participação dos licenciandos no projeto abrange não apenas sua inserção na escola de Educação Básica para o desenvolvimento das atividades em aulas e preparação de propostas didáticas, mas também desencadeia uma atitude autorreflexiva, no processo de observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências vivenciadas.

De acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada, essa prática social pode auxiliar aos envolvidos a conscientização de suas experiências e dificuldades, assim como a compreensão dos processos de reflexão

sobre a práxis docente e sua importância para a efetivação de contextos significativos nos processos de formação e ensino e aprendizagem de línguas. Essa postura é essencial para uma formação mais sólida e propiciadora de autonomia, e, em decorrência, responsável por suas práticas futuras como profissionais críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Formação de professores de espanhol: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.
- _____. (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Ed. Fim do Século, 2003. p. 119- 126.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CASTELANO, F. S. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- CRUZ, M. L. O. B. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE, 2004. (colección monografías no.6)
- DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, IX, p. 11-19, 1999.
- MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.
- OTTONI, M. A. R. Dois casos de violência no Brasil: a representação de fatos e de atores sociais em gêneros da mídia impressa. In: SATO, D. T. B., JUNIOR, J. R. L. B. (Org.). *Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães*. Campinas: Pontes, 2013.
- PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009.
- RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica. *Signótica*, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez. 2005.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- 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 e ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

LITERATURA E ENSINO: TRAVESSIAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

INTRODUÇÃO

*Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!
—só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
bem diverso do que em primeiro se pensou [...].
O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

(João Guimarães Rosa, 2006)

O objetivo do presente capítulo é discutir a relação entre literatura e ensino, a partir do relato de experiências de bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que fazem parte do Subprojeto Letras Português da UNESP de Assis, buscando criar espaços de reflexão do ensino da literatura, com vistas à potencialização do trabalho com a literatura em sala de aula.

Dentre as muitas questões que envolvem a formação de professores de língua portuguesa, a preparação para o trabalho com textos literários em sala de aula merece atenção especial. Uma das queixas recorrentes dos licenciandos reside no fato de que as disciplinas que tratam da literatura nos currículos de Letras, muitas vezes, não abordam possibilidades teórico-metodológicas e procedimentos didático-pedagógicos para se desenvolver um trabalho com textos literários em sala de aula. Centradas na crítica literária e na análise das obras, essas disciplinas não oferecem aos futuros docentes espaços de reflexão a respeito da importância da literatura no contexto escolar bem como sobre seu papel formador na constituição de subjetividades. Dessa forma, projetos de iniciação à docência bem como estágios supervisionados de língua portuguesa exercem a função de construir esses espaços, propiciando questionamentos sobre a importância da literatura no ensino.

Para os professores que já estão atuando, essa questão é ainda mais grave. Sem uma formação continuada que possibilite a discussão de textos literários com seus alunos, os conteúdos selecionados para o trabalho com a literatura em sala de aula ou resumem-se à descrição de períodos, datas e biografias de autores expoentes ou propõem atividades de cunho gramatical a partir dos textos, que são tomados como pretextos para outras finalidades ou, ainda, têm como único objetivo o preenchimento de fichas de leituras que pouco contribui para a formação do leitor. Também os materiais didáticos, tanto livros quanto apostilas, que são, na maioria das vezes, a única fonte utilizada no trabalho em sala de aula, relegam as produções literárias a um espaço ínfimo diante de todas as atividades que estão ali propostas. As bibliotecas e salas de leitura estão sucateadas e, não raro, os alunos são impedidos de utilizar esse espaço, por falta de estrutura e de pessoal capacitado.

Segundo Barbosa (2011, p. 146), embora o ensino de Língua Portuguesa tenha passado por mudanças nas últimas décadas, no Brasil, com práticas centradas no uso da linguagem e na formação de leitores, parece necessário pensar mais detidamente o lugar da Literatura, dentro do projeto maior de formação para a leitura e mesmo de formação humana e cidadã. Não se trata de buscar estratégias tecnicistas para se ensinar literatura, pois como experiência de fruição estética, acreditamos

que a literatura não possa ser ensinada. Entretanto, a circulação de textos literários no contexto escolar é fundamental para o processo de constituição de subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo, tanto alunos, quanto professores, funcionários e comunidade. Segundo Matos (1987, p. 20), “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”. Nesse sentido, o trabalho com literatura no contexto escolar é um processo de construção de situações, aplicação e reflexão a respeito desse processo, fomentando o “desejo de dizer e ouvir o que não foi dito ainda, de expandir a compreensão e o tamanho do mundo” (COSSON 2014, p. 29).

Considerando esses apontamentos, o presente capítulo parte do pressuposto de que a literatura tem uma função humanizadora (Candido, 1970), no sentido de que pode atuar diretamente na formação do sujeito, tanto no que diz respeito às questões psicológicas de capacidade ou necessidade de fantasiar, como no que tange aos aspectos de formação educativa e também no que concerne à dimensão social de identificação do sujeito com o universo representado na obra literária. De acordo com Candido:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1970, p. 805).

Nesse sentido, os textos literários deveriam ocupar os ambientes de sala de aula com toda a gama de riqueza estética, temática e linguística que a permeia, possibilitando aos aprendizes se depararem com diferentes modos de ser e de agir no mundo, desmistificando-se as contradições. Conforme Candido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Dessa forma, é necessário um trabalho de conscientização a respeito desse papel que a literatura pode assumir na formação tanto de professores como de alunos, uma vez que a concretização dessa possibilidade vai depender do trabalho de professores que, em primeiro lugar, sejam leitores e, nesse sentido não é possível pensar que somente os professores de literatura devam ler obras literárias; que, em segundo lugar, tenham conhecimento de que a escola representa, muitas vezes, a única forma de contato com esses textos; e que, finalmente, reflitam sobre as formas como esse universo pode ganhar força no contexto escolar, à luz de conhecimentos teóricos, construídos em processos de formação inicial e continuada. A esse respeito, Silva (2007) ressalta a importância da articulação entre os saberes teóricos e as ações docentes, buscando-se uma sintonia entre a teoria literária e as práticas pedagógicas:

A teoria literária é capaz de fornecer instrumentos ao professor, no sentido de ampliar o conceito da literatura enquanto instrumento de transformação social. É importante, pois, estreitar as relações entre teoria literária e ensino de literatura, pois enquanto a teoria não ultrapassar os “muros” da academia e não penetrar consideravelmente no contexto escolar, as aulas de literatura continuarão restritas ao estudo biográfico, às questões puramente formais, gramaticais ou à História da Literatura, ao passo que a multissignificação do texto será relegada a um segundo plano de análise. (SILVA, 2007, p. 525).

Posto isso, teceremos algumas considerações sobre as funções da leitura, a partir dos apontamentos de Petit (2009), enfatizando a leitura de textos literários e, em seguida, discutiremos algumas experiências desenvolvidas no subprojeto que coordenamos.

PERCURSO METODOLÓGICO

As reflexões empreendidas no presente capítulo foram sistematizadas a partir de relatos de bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Letras Português da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP, que atuam, sob a nossa coordenação desde 2014, em duas escolas da rede pública estadual de cidade de Assis, Estado de São Paulo. Esses relatos são oriundos dos relatórios semestrais apresentados pelos bolsistas, os quais fazem parte de um banco de dados maior. Entretanto, para a discussão aqui empreendida, selecionamos apenas dois, sistematizados em vinhetas narrativas, que fazem parte de um procedimento da pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1989), caracterizado pela coleta de pequenas histórias que, ao serem contadas, trazem informações relevantes para análise. Tais apontamentos nos deram a dimensão, primeiramente, da importância de um projeto de iniciação à docência na formação de futuros professores, do impacto dessas ações no cotidiano das escolas participantes e dos sujeitos envolvidos no processo e das dificuldades encontradas, tanto no que diz respeito à elaboração das atividades quanto no que concerne à sua aplicação.

As ações do subprojeto estiveram fundamentadas no trabalho com textos literários em sala de aula. Os bolsistas de iniciação à docência trabalhavam em duplas ou em trios e foram supervisionados pelos professores de português das turmas. Semanalmente, havia encontros com a coordenação de área para acompanhamento dos trabalhos e discussão de textos teóricos. A elaboração das atividades levava em conta a faixa etária dos alunos, o contexto em que estavam inseridos bem como as contingências que surgiam no decorrer do processo. Os bolsistas desenvolveram sequências didáticas que tinham como ponto central ou um gênero literário, como por exemplo, contos de terror; ou uma temática, como por exemplo, o feminino, ou mesmo um autor, como um trabalho que foi desenvolvido a respeito das obras do poeta Manoel de Barros. Essas ações culminavam em uma atividade anual em que os alunos das escolas parceiras, os bolsistas de iniciação, os supervisores e a comunidade compartilhavam suas experiências a partir dos textos literários trabalhados, expondo os resultados das atividades realizadas durante cada um dos quatro anos. Os bolsistas foram estimulados a selecionar textos literários alternativos que não fazem parte do cânone já consagrado pelo currículo escolar. Foi um esforço conjunto, no sentido de se construir

um espaço que pudesse auxiliar o processo educativo e instrumentalizasse os professores em formação para a potencialidade de realizar uma ação reflexiva e transformadora, discutindo o real papel que a literatura tem ocupado no tempo e no espaço escolar como elemento de formação do sujeito.

A proposta do subprojeto visava a romper as barreiras construídas em torno da literatura, as quais dificultam o acesso de leitores ainda em formação. Nesse sentido, concordamos com Silva (2007), quando afirma:

Na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar. (SILVA, 2007, p. 517).

Todo esse processo esteve calcado em estudos que tangem o letramento literário, entendido como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas “aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (BARBOSA, 2011, p. 148), e a usa relação com as práticas de sala de aula (SILVA, 2007). Para tanto, consideramos a formação do leitor estético, capaz de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura em um nível mais profundo (ECO, 2004; BORDINI, AGUIAR, 1993) e suas implicações para a constituição de sujeitos autônomos e críticos (PETIT, 2009).

Para a análise e discussão das vinhetas narrativas, serão considerados alguns aspectos do jogo da leitura, destacados por Petit (2009). Segundo a autora, primeiramente, a leitura proporciona o acesso aos saberes, não só funcionais ou utilitários, mas principalmente, os que satisfazem uma curiosidade pessoal, esboçando um questionamento próprio (PETIT, 2009, p. 66). Em segundo lugar, Petit enfatiza a apropriação da

língua, especialmente, a variedade de prestígio, não mais como a língua do outro, mas a de todos, por direito, para “ousar tomar a palavra” (*idem*, p. 68). Em terceiro lugar, para Petit, ler amplia as possibilidades para a construção de identidades, considerando-se que os sujeitos se constituem na linguagem e, quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, só resta o corpo para falar (PETIT, p. 71); mas o encontro com as palavras permite simbolizar experiências, dar um sentido à vida (*idem*, p. 78). Em quarto lugar, Petit destaca que a leitura promove a expansão das possibilidades de tempo e de lugar, definindo a literatura como um lar, ao falar da hospitalidade do livro (*ibidem*, p. 78), pois o que está em jogo vai muito além da questão do bom desempenho escolar, mas toca no mais profundo, na possibilidade de pertencer a algum lugar, abrindo as portas para outros espaços, para outras maneiras de pertencer ao mundo, e para outros tempos, outras possibilidades (*idem*, p. 79). Em quinto lugar, de acordo com Petit, a leitura permite a confluência de universos culturais múltiplos em uma relação de inclusão, valorizando as culturas de origem e combinando-as com outras culturas. Finalmente, a leitura possibilita a ampliação dos círculos de pertencimentos, pois somos todos seres humanos. Na leitura de ficção, por meio do devaneio subjetivo de um escritor, as palavras tocam os leitores e permitem que expressem o que há de mais secreto neles (PETIT, p. 93).

A seguir, discutiremos dois relatos de experiências desenvolvidas no contexto do PIBID.

EXPERIÊNCIAS DE TRAVESSIA NO PIBID

No intuito de discutir a relação entre literatura e ensino, a partir do relato de experiências de bolsistas de iniciação à docência, primeiramente discorreremos a respeito de uma das propostas que foram aplicadas nas escolas participantes. A seguir, faremos uma reflexão sobre a articulação dessa proposta com a importância da literatura para a construção do saber e sobre o papel da literatura na formação do leitor. Nesse sentido, consideramos que a literatura deve ocupar um espaço na formação do sujeito como um todo e não apenas funcionar como um conteúdo programático para as aulas de língua.

Para as reflexões ora empreendidas, selecionamos duas vinhetas narrativas, elaboradas pelos bolsistas, as quais discorrem a respeito de atividades desenvolvidas no subprojeto, durante o primeiro semestre de 2015. A primeira delas revela o grau de resistência e desinteresse por parte dos alunos que, após todo o Ensino Fundamental, expressam esta concepção do que é poesia.

*“Poesia é coisa de veado”. Foi assim que nós, bolsistas de iniciação à docência, fomos recebidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma das escolas participantes do subprojeto, ao questionarmos a sala a respeito de poesia e poema. Havíamos preparado uma atividade de sensibilização para a poesia, a partir de um trabalho com o gênero discursivo poema. Para fomentar as reflexões, fizemos um trabalho de sondagem, com perguntas que a professora já havia feito para eles antes: o que é poesia e o que é poema. Houve alunos que escreveram que se tratava de “coisa de veado”, vindo ao encontro das nossas expectativas acerca do preconceito existente com relação à poesia. A partir desse encontro de sondagem, foi elaborada uma proposta de atividades de sensibilização para o poético, a partir de poemas do poeta brasileiro Manoel de Barros. Os alunos assistiram ao vídeo *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*, com direção de Márcia Roth e desenhos de Evandro Salles, baseado em poemas de Manoel de Barros. Para falar sobre imagens poéticas, os alunos foram incentivados a ilustrar alguns versos de Manoel de Barros. A princípio, os traços pareciam um tanto infantilizados, mas a disposição em participar da atividade revela o início de sensibilização para o estético. Foi utilizada também uma antologia com poemas de poetas contemporâneos para que fossem feitas leituras abertas dos textos. As questões mais formais foram discutidas a cada encontro, sem preocupação em se aprofundar as nomenclaturas. A proposta ainda abordou a distinção entre poesia e poema, os aspectos sonoros, as imagens e a função da poesia. Ao final, observamos que houve um envolvimento dos alunos nas atividades propostas, apesar da resistência inicial. [Márcia e Sandra, Relatório Final, 2015, grifos nossos].*

A análise da vinhetas narrativa revela a complexidade da elaboração de propostas pedagógicas a partir de textos literários. Em primeiro lugar, há que se enfrentar uma resistência por parte dos alunos que, mesmo estando no 1.º ano do Ensino Médio não são capazes de discorrer a respeito do que é poesia e do que é poema. É claro que devemos considerar que um questionamento desses, sem uma preparação, pode suscitar qualquer tipo de resposta, mas é comum que os adolescentes associem essas produções a um viés preconceituoso do feminino, muito provavelmente porque

se reportam às meninas que escreviam versinhos apaixonados para seus namorados – o que já tem se tornado um fenômeno raro. Por conseguinte, em uma visão muito restrita, homens que gostam de poesia e leem poemas só podem homo afetivos. Também é preciso ponderar a respeito do círculo vicioso que se construiu no ambiente escolar, com relação a qualquer proposta de se produzir conhecimento. Foi o professor que propôs, não queremos. Essa situação é decorrente de um sistema escolar monológico, em que apenas uma voz deve ecoar: a da instituição. Raramente os alunos são indagados sobre o que acham de tudo isso. Mas a resposta vem mesmo assim: ou em forma de desmotivação e apatia ou em forma de indisciplina e, em casos mais extremos, em atitudes de violência.

Partindo dessa situação inicial, as bolsistas desenvolveram algumas atividades para sensibilizar os alunos para o trabalho estético com a palavra. Lançaram mão de recursos audiovisuais, textos e imagens, a fim de construir uma atitude receptiva por parte dos alunos. Os materiais foram sendo elaborados durante o processo e as bolsistas recorreram a conteúdos estudados em diversas disciplinas de sua formação. Há problemas, é claro, mas o fato de terem buscado construir uma relação dialógica com os alunos, ressignificando suas vozes e dando respostas às suas inquietações já representa um avanço pedagógico. Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades contribuiu para os aspectos da leitura, destacados por Petit (2009), criando um contexto de ampliação das possibilidades de constituição de identidades, dos círculos de pertencimento e de acesso a saberes que poderão fazer a diferença na formação dos alunos. Não. Definitivamente eles não podem continuar reproduzindo o discurso de que “poesia é coisa de veado”, mas essa mudança só ocorrerá a partir de problematizações sobre a questão.

Vejamos outra vinheta narrativa, de uma sequência didática aplicada em um 6.º ano do Ensino Fundamental:

Foi aplicada, para alunos de um 6º ano do Ensino Fundamental, uma sequência didática com obras infanto-juvenis: “O mistério do coelho pensante”, de Clarice Lispector; “A quase morte de Zé Malandro” e “O homem que enxergava a morte”, de Ricardo Azevedo; “O conto dos três irmãos”, de J. K. Rowling, que foi associado ao conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. As histórias trabalhadas dialogam, seja pelo tom misterioso, ou pela temática da morte. A aplicação da sequência foi fundamentada em uma

concepção dialética de leitura como exercício contínuo de reelaboração da realidade, em princípios dialógicos bakhtinianos e em conceitos da Estética da Recepção, que torna a prática educacional emancipatória por ratificar a importância da participação do leitor na produção de sentidos da obra literária. A partir da leitura das obras, os alunos mostraram-se sensíveis à recepção do texto literário. Houve um processo de ressignificação de seus conhecimentos, modos de pensar e tiveram espaço para lidar com seus problemas. Nesse sentido, a literatura como fonte para o trabalho didático mobiliza a formação de leitores, pois significa a descoberta de sentidos não ditos e o alargamento de horizontes para realidades ainda não visitadas. Pela ampliação do imaginário, os alunos foram capazes de reconhecer o diálogo entre as histórias contadas e ativar a memória transtextual em seu repertório cognoscível lembrando parlendas, cantigas, ditados populares, histórias orais, despertando assim, os conhecimentos acumulados anteriormente e associando-os ao tempo presente, acionando a memória discursiva. Por meio da leitura foi possível auxiliar na conquista de um espaço de sensibilização para o literário, pois ela funciona como entidade libertadora das potencialidades críticas do ser humano. Nesse processo, efetiva-se o letramento literário que cria condições favoráveis para que o aluno seja leitor assíduo e ativo, capaz de encontrar na leitura múltiplos sentidos para sua vida. A literatura, além de emancipar o sujeito, o humaniza fazendo-o construir a realidade de modo dialético, dando forma à suas capacidades inventivas, por meio da projeção de suas fantasias no imaginário da palavra, assumindo-se assim, coautor da obra. Ao construir significados por meio da linguagem, o leitor significa sua própria vida e exerce sua subjetividade. [Juliana e Manoela, Relatório Final, 2015, grifos nossos].

As bolsistas de iniciação à docência que desenvolveram essas atividades procuraram buscar fundamentos teóricos nas disciplinas do curso de Letras para elaborar o que denominaram de sequência didática. Reportam-se a princípios dialógicos de bakhtinianos e a conceitos da Estética da Recepção, sem especificar as referências. É interessante perceber esse movimento de tentativa de articulação entre os saberes, diretamente da fonte e não por meio de documentos oficiais ou orientações de materiais didáticos. Entretanto, muitos desses conceitos ainda estão em fase embrionária na formação dos alunos. Por exemplo, elas classificam os textos selecionados para as atividades como “obras infanto-juvenis”, ainda que seus autores sejam consagrados expoentes da literatura. A participação em um subprojeto de iniciação à docência proporciona um contexto de atuação, em que esses fundamentos teóricos possam ser repensados e aprofundados, bem como a

validade de sua aplicabilidade possa ser verificada, no processo de elaboração e desenvolvimentos das atividades. É pertinente destacar a importância, apontada na vinheta narrativa acima, do trabalho didático desenvolvido com a literatura em sala de aula para o processo de formação de alunos leitores, como uma alternativa ao que Pereira (2008, p. 188) relata como um dos principais problemas nesse contexto: “a voz do aluno quase nunca é ouvida e os sinais de suas inquietações e interesses passam despercebidos aos docentes”. Também se observa, nesse caso, a aplicabilidade dos aspectos destacados por Petit (2009), em que há a expansão das possibilidades de tempo e de lugar por meio do trabalho com os textos literários, além de ressignificação dos processos de constituição de subjetividades.

Dessa forma, as propostas de atividades desenvolvidas no subprojeto se configuram pela sua relevância e pelo seu potencial em tornar-se um dispositivo para um trabalho de conscientização do real significado das produções literárias na formação do sujeito e no contexto escolar, possibilitando ainda a produção de saberes a respeito desse campo tão amplo do conhecimento, tanto para os bolsistas de iniciação à docência quanto para os alunos das escolas parceiras.

A análise dos relatos nos dá uma noção de alguns aspectos que são considerados pelos bolsistas de iniciação à docência ao elaborarem suas intervenções pedagógicas, enfocando o papel da literatura no contexto escolar, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a importância desse espaço para a conscientização do papel formador e emancipatório da literatura na constituição do sujeito. Além disso, reafirma o papel social e responsável da universidade e da pesquisa inseridas na comunidade, em uma ação conjunta e recíproca, com o fomento de uma política pública de incentivo à docência e melhoria da qualidade da escola pública de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular propostas didáticas a partir de textos literários não é tarefa fácil. Portanto, criar espaços de discussão e de aplicação dessas propostas é uma condição que cada vez mais se impõe em contextos de formação de professores de português. É nesse espaço de reflexão e de

experimentação que os desafios surgem e as dificuldades podem se configurar como pontos de partida para um trabalho sólido que se constrói na confluência de saberes.

O presente texto dedicou-se a discutir a relação entre literatura e ensino a partir de situações vivenciadas por bolsistas de iniciação à docência no subprojeto Letras Português da UNESP de Assis. Nos relatos, pode-se perceber a importância de iniciativas como essa, as quais, apesar dos problemas apontados, demonstram o quanto transformadoras podem se revelar as atividades com textos literários na sala de aula, aliando-se ensino, pesquisa e extensão, vivências do cotidiano escolar e políticas públicas, procurando compreender mais profundamente a complexidade do contexto educacional, no intuito de construir saberes que, de alguma forma, possam dar sustentação às ações empreendidas na educação.

Desse modo, buscamos empreender processos de ensino e aprendizagem que permitam compreender como se dá a relação entre os sujeitos participantes do subprojeto com o ensino e a literatura, no espaço das escolas participantes, a fim de se organizar com propostas que, postas em prática, resultem na melhoria do sistema público de educação. Revozeando nossa epígrafe, podemos dizer que, muitas vezes, quando estamos inseridos em um processo, tal como o PIBID se apresenta, atravessamos as coisas e, no meio da travessia não vemos, pois estamos entretidos na ideia dos lugares de saída e de chegada; entretanto, “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2006, p. 64).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, A. *Vários Escritos*. O Direito à Literatura. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- _____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p.195-301.

MATOS, M. Reflexões sobre leitura. *Ler e escrever: ensaios*. Lisboa: IN-CM, 1987.

PEREIRA, R. F. O ponto de vista do leitor em formação. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (Org.). São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

PETTIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *Anais do PG Letras 30 Anos*, v. I, n. 1, p. 514-527, 2007.

APRENDENDO SOBRE E COM A DOCÊNCIA:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES BOLSISTAS DO
SUBPROJETO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNESP/BAURU

Lílian Aparecida Ferreira

Denise Aparecida Corrêa

Fernanda Rossi

Andresa de Souza Ugaya

Marli Nabeiro

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar requer saberes concernentes à educação, à sociedade, à história, ao conhecimento, aos sujeitos. Supõe apropriar-se dos processos educacionais na sua integridade. O respaldo teórico (como parte da realidade e não exterior a ela) pode configurar-se como um dos aspectos imprescindíveis para a construção de ações formativas críticas, parecendo adequada à relação universidade-escola para essa realização.

Contudo, a reflexão sobre a formação inicial no campo da docência tem perpassado pela dificuldade em aproximar universidade e escola,

tendo em conta fatores diversos, tais como a desvalorização das disciplinas de estágio curricular supervisionado, a falta de investimento na formação docente e a ausência de políticas públicas de educação que valorizem a formação dos futuros professores, entre outras. Como ressalta Pimenta (2001), tal distanciamento chama a atenção para as relações estabelecidas entre a formação e o campo de trabalho, ou em outras palavras, entre a teoria estudada na universidade e a prática desenvolvida no contexto escolar.

Para Nóvoa (1999a), tanto as universidades como as escolas isoladamente são incapazes de atender às demandas atuais da formação. No entanto, como bem diz o autor (NÓVOA, 1999b, p. 18), nos últimos anos, seja na formação inicial ou na formação continuada, tem-se insistido na “escolarização” e na “academização” dos programas de formação de professores. Por conseguinte, os resultados não se mostram eficazes, conduzindo os professores e futuros professores apenas a uma memorização ante os grupos científicos e às instituições universitárias.

Entendemos como Freire (1996) que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (p.22). Tal aspecto também é destacado por Pimenta e Lima (2012), sendo que tais experiências possibilitam o trabalho de aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, notadamente no contato e vivência com os professores/as em exercício.

A formação inicial de professores de Educação Física vem, já há algum tempo, enfrentando dilemas semelhantes aos outros cursos de formação docente, bem como, particularidades inerentes à área. Alguns estudos evidenciam a necessidade de ajustes curriculares, de modo a valorizar as experiências da prática profissional (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007), dado o distanciamento da escola e da realidade da profissão já bastante denunciado pelos licenciandos ao concluírem seus cursos superiores. Rezer e Fenstenseifer (2008) defendem alterações de cunho mais significativos, propondo mudanças de paradigma para a área. Outros elucidam as angústias manifestadas pelos futuros professores de Educação Física diante dos inúmeros desafios colocados pela docência no nosso país (FARIAS et al., 2008).

Frente a tal cenário, temos observado iniciativas que buscam minimizar tais dilemas junto à formação de futuros professores para a educação básica. Uma destas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem aproximado o licenciando da escola e do docente que o supervisiona e o acompanha na escola, ambos participando ativamente do processo de formação em colaboração com a universidade.

Particularmente vinculado aos cursos de formação de professores de Educação Física, o PIBID tem possibilitado interessantes resultados. De acordo com Quadros, Stefanello e Sawitzki (2014) os desdobramentos do programa foram: o reconhecimento do grupo de estudos como uma rica fonte de troca de experiências e aprofundamento das reflexões ocorridas na escola; desenvolvimento de aulas mais atrativas e diversificadas; a construção da concepção dos alunos como sujeitos em formação e dos docentes como mediadores deste processo; identificação do professor supervisor como fundamental neste programa; valorização da inclusão de todos os alunos e o reconhecimento da importância do planejamento das aulas. Outro estudo apontou que houve transformações nas concepções e representações dos alunos em relação à disciplina Educação Física a partir do desenvolvimento das atividades do PIBID junto à escola (CAMPOS; GRUNENVALDT; COFFANI, 2014). A dinâmica interdisciplinar, marcada por alguns projetos do PIBID, e também a experiência no papel de docentes, foram os elementos destacados por Welter e Sawitzki (2016), como mais significativos em termos das contribuições do programa para os alunos bolsistas.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP preocupada com a articulação dos 47 cursos de licenciatura com as escolas de educação básica, cuja parceria tem sido promovida desde a década de 1980 por meio do programa do Núcleo de Ensino, passou a integrar o PIBID em 2009, através de proposição do projeto institucional junto ao edital CAPES/DEB n.º 02/2009 (SPAZZIANI; MENDONÇA, 2014).

No ano de 2011, o ingresso do curso de Educação Física da UNESP/Bauru no PIBID se efetivou com a abertura do edital n.º 001/2011/CAPES, o qual abrangeu subprojetos em diferentes áreas, dentre estes, o subprojeto interdisciplinar dos cursos de Licenciatura em

Pedagogia, Educação Física e Educação Artística da Faculdade de Ciências e da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação do campus de Bauru (SPAZZIANI; RUBO, 2014).

Em 2013, através do Edital n.º 061/2013, foi submetido o subprojeto Educação Física/UNESP/Bauru o qual teve início em 2014, após aprovação junto ao projeto institucional da UNESP intitulado “Ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica no processo de formação dos licenciandos”.

No subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru há a realização de reuniões semanais no espaço da universidade, com atividades como: seminários conceituais; elaboração de planejamento de aulas entre os bolsistas e os professores supervisores; avaliações das experiências vivenciadas e dos elementos manifestados nos diários escritos pelos alunos bolsistas; exposição e debate de vídeos e documentários; vivências ministradas pelos alunos bolsistas; visitas às instituições de ensino e espaços culturais; produção de pesquisas e publicações em eventos da área. Há também as atividades semanais que são realizadas pelos alunos bolsistas no âmbito escolar, a saber: acompanhamento das aulas do professor supervisor; realização de regências; organização de eventos; desenvolvimento de projetos; redação semanal de diários sobre as aulas; participação de atividades da escola (reunião de pais, com o corpo docente). O objetivo deste subprojeto está em contribuir com o processo de reconstrução das ações, atitudes e sentimentos dos licenciandos sobre a escola pública e também sobre a docência (PROGRAMA, 2013).

Segundo Fernandes e Mendonça (2013), o desenvolvimento do PIBID junto à UNESP pode aproximar os cursos de licenciatura da realidade escolar, envolvendo professores da escola e da universidade, bem como, os licenciandos que passaram a se comprometer, coletivamente, em prol de soluções para os problemas enfrentados na escola.

Particularmente sobre o subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru as contribuições do programa para a formação docente se mostraram significativas, evidenciando elementos que envolveram todos os participantes deste processo: alunos bolsistas, professores supervisores, professores colaboradores, professora coordenadora, egressos do programa,

estudantes, as escolas participantes e toda comunidade escolar envolvida. Estes indicadores acenam para a necessidade de investigações que possam efetivamente materializar o que temos percebido. Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi identificar e analisar as percepções de alunos bolsistas acerca das aprendizagens vivenciadas no subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru.

Investigar a percepção dos bolsistas no contexto das vivências junto ao subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru se torna pertinente no duplo sentido: um deles parte de nossa convicção como educadoras que são sujeitos do conhecimento todos que de sua construção fazem parte, sem que as experiências sejam catalogadas em níveis ou graus hierárquicos; o segundo, mas não menos importante, é o desejo de dar relevância no cenário acadêmico científico, para o olhar dos estudantes em formação, pois como nos alertam Oliveira et al. (2014),

[...] é preciso que não consideremos as crianças, os jovens e outros que julgamos menos experientes que professores e outros educadores como incapazes de fazer a leitura do mundo, isto é de fatos e atos que observam e vivenciam (OLIVEIRA et al., 2014, p. 38).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação procurou se debruçar sobre as experiências vivenciadas no âmbito de um programa de formação docente inicial, para a qual assumimos a perspectiva teórico-metodológica qualitativa, pois: [...] partimos para olhar o contexto das experiências vividas [...] Trata-se de um movimento que enlaça, também, a procura pelos sujeitos significativos que possam dizer de experiências, vividas em seu cotidiano, concernentes ao interrogado (BICUDO, 2011, p.42).

Neste contexto interrogado, buscamos desvelar as aprendizagens vivenciadas por alunos bolsistas do subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru, a partir de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2015. O grupo de colaboradores da investigação foi composto por doze alunos bolsistas com idade entre 20 e 25 anos, seis do gênero masculino e seis do gênero feminino e no momento da realização das entrevistas estavam em diferentes estágios da formação. O perfil de cada bolsista foi

delineado no quadro a seguir. Destacamos que conforme preceitos éticos em pesquisa, os nomes dos bolsistas foram substituídos por fictícios escolhidos por eles.

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores

Nome	Idade	Gênero	Ingresso na Graduação	Ingresso no PIBID	Tempo no PIBID no momento da coleta
Ana	21	Feminino	Fevereiro/2013	Mai/2015	14 meses
Argeu	24	Masculino	Agosto/2013	Abril/2014	22 meses
Bob Presley	23	Masculino	Fevereiro/2012	Mai/2015	6 meses
Davi	24	Masculino	Fevereiro/2011	Mai/2015	8 meses
Fagner	20	Masculino	Fevereiro/2013	Fevereiro/2014	30 meses
Jennifer Lopez	25	Feminino	Fevereiro/2011	Março/2014	20 meses
Juliana	23	Feminino	Fevereiro/2011	Março/2014	20 meses
Mate	23	Masculino	Fevereiro/2012	Abril/2015	15 meses
Mia Colucci	20	Feminino	Fevereiro/2013	Março/2014	19 meses
Pérola	21	Feminino	Fevereiro/2012	Fevereiro/2015	10 meses
Rodrigo	20	Masculino	Fevereiro/2013	Março/2014	22 meses
Sofia	21	Feminino	Fevereiro/2013	Abril/2014	24 meses

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados extraídos de questionário diagnóstico.

As entrevistas do tipo estruturado, pois seguiram uma mesma ordem das questões e os mesmos procedimentos com todos os colaboradores (NEGRINE, 1999), foram realizadas individualmente com cada bolsista e se pautaram em um roteiro previamente elaborado, contendo questões abertas organizadas em quatro eixos temáticos (Concepções; Prática Pedagógica; Aprendizagens Compartilhadas; Percepções Pessoais), cujas respostas foram gravadas em aparelho celular e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Neste capítulo, de modo a atendermos os objetivos estabelecidos e considerando as exigências de tamanho desta produção, a análise se centrou no eixo “Aprendizagens compartilhadas”, destacadamente aquelas vinculadas à relação aluno/a bolsistas e professor/a supervisor/a.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados encontrados nos possibilitaram a compreensão da relevância das aprendizagens compartilhadas nas experiências formativas dos alunos/as bolsistas, sobretudo com os professores supervisores nas escolas, considerados pelos primeiros como detentores de saberes relevantes, dado a experiência ministrando aulas. Trouxeram ainda a dimensão colaborativa como algo que garante a essência do trabalho coletivo em suas várias configurações e dinâmicas. A ajuda mútua e a união marcaram significativamente as relações tanto entre os alunos/as bolsistas (do trio, como destes com os demais), quanto com os professores supervisores e professoras colaboradoras e a coordenadora do subprojeto.

Juliana ressaltou o apoio e retorno acerca das regências que recebeu da professora e do professor supervisores em duas escolas diferentes que atuou:

Eles eram muito abertos, receptivos, conversavam bastante. [...] Sempre antes das aulas eles falam sobre o conteúdo. Antes da regência falam assim: ah, esse conteúdo está legal para você passar, melhora isso. Eu então tinha um diálogo muito grande com os dois professores, tinha o apoio durante as aulas e um feedback das regências.

A disponibilidade dos professores supervisores para a escuta atenta, valorizando as opiniões dos colaboradores se destaca na fala dos bolsistas, e nessa direção Davi também relatou a importância do retorno da professora supervisora para o estabelecimento de uma relação transparente:

Ela pergunta o que a gente pensa sobre o que a gente está fazendo, sobre a aula. Sobre uma situação que acontece [...] Ela procura conversar o tempo inteiro sobre o que a gente está acertando e sobre o que a gente está errando. [...] Quando precisa, ela fala também da nossa postura, do nosso comportamento[...] Eu acho que esse diálogo com a professora é bem interessante assim, e deixa a coisa muito mais transparente dentro da nossa convivência no PIBID.

A premissa da ação educativa que entendemos ter como princípio fundante o diálogo está alinhada com a compreensão de que “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação

horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2005, p. 94).

Neste aspecto, Rodrigo apontou o elemento “tempo” como importante para estabelecer a confiança necessária para o diálogo franco e aberto:

[...] a relação vem se estreitando, cada vez mais a gente se conhece e tem mais abertura para ser sincero um com o outro. Acho que agora chegou num ponto em que já não precisa mais ter a insegurança de conversar e ficar pensando como que a professora vai aceitar o que eu disse, tanto o contrário [...] Porque acho que precisa de um tempo para essa relação acontecer bem. [...] Acho que a gente já chegou numa relação que permite isso.

O aprendizado compartilhado perpassou pelo reconhecimento de que os professores que estão na escola, trazem os saberes da experiência docente, pois “ouvir” o que chamam de “conselhos” dos professores supervisores foi um aspecto valorizado, como destaca Rodrigo:

Eu dou muito valor para os conselhos que ela me dá e também tento apontar alguma coisa que poderia ser diferente na aula dela também. Às vezes nisso que eu acabo aprendendo mais, porque eu vou para tentar dar um auxílio e a resposta dela é totalmente desconcertante. O que você vai como argumento já foi pensado há muito tempo por ela. Aí que a gente vê a experiência em si.

Além disso, os bolsistas se perceberam como agentes de um processo recíproco de partilha de saberes, no qual ambos, bolsistas e professores supervisores, se consolidaram como portadores de conhecimentos igualmente relevantes para o processo de formação docente, pois:

O embate com os desafios da docência leva os licenciandos a valorizarem o trabalho dos professores que, por sua vez, passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. Os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos portadores de saberes e o espaço escolar como contexto de formação e fonte de conhecimento, que pode e deve articular-se com os conhecimentos acadêmicos (AMBROSETTI et al., 2013, p. 166).

Bob Presley comentou que com a professora “[...] conversava de coisas do dia a dia [...] dando dicas e até mesmo pedindo dicas do que a gente conhecia. Tinha uma troca de conhecimento ali”. Essa “troca de conhecimentos” com a professora supervisora foi destacada também pelas estudantes Sofia e Pérola:

[...] sempre que encontro alguma dificuldade, eu posso pedir ajuda a ela, ela também pode me passar conhecimento que eu não sei, por causa da experiência dela, e eu também posso passar os meus conhecimentos que eu tenho na universidade para acrescentar nas aulas também. Eu acho que a troca é de ambas as partes.

[...] Então, às vezes ela vem perguntar coisas que a gente sabe... é uma troca porque ela pergunta para a gente, a gente pergunta para ela e são trocas de experiências na verdade, e um ajuda o outro.

A análise dos relatos dos bolsistas permitiu identificar aspectos que viabilizam esse processo de troca de conhecimentos e a capacidade de saber ouvir que encontraram com os professores supervisores apareceu como elemento preponderante:

Porque quando você não sabe o que fazer eles sempre têm a solução, eles sempre ajudam. Têm uma facilidade em trabalhar em grupo, em ouvir, em escutar, em receber três pessoas que você nunca viu e chegam na sua aula e você dá ouvido para essa pessoa, deixa ela mudar, escuta a opinião dela e junto passa a construir uma aula. (Fagner)

[...] quando a gente vai tentar fazer alguma coisa nova, ela sempre pergunta a opinião de todo mundo e fica esperando todo mundo se manifestar [...]. (Mia Colucci).

Sofia destacou a importância de a professora supervisora ouvir e valorizar suas opiniões:

[...] o fato dela saber ouvir a gente e se importar com o que a gente quer acrescentar para ela. Eu acho que isso é o que mais fortalece nossa relação, ela ouve a gente só que se ela não concorda, mesmo assim ela não ignora o que a gente propôs. E ela falou uma vez que às vezes no planejamento ela sabia que aquilo não ia dar certo, mas ela achou importante a gente passar por aquilo para a gente aprender. Então eu acho isso importante.

É evidente a admiração que revelaram pela professora supervisora e pelo professor supervisor como ilustra Fagner “[...] eu tenho eles como um exemplo para mim. [...] A pessoa, personalidade, vejo um profissional que você se inspira, que eu posso falar ‘ah, se eu for igual a ele ou igual a ela, no caso, está ótimo. Estou feliz’”. Para Pérola tais professores também se tornaram inspiração para sua futura atuação:

[...] serve de inspiração na verdade, tanto a professora quanto o professor também que acompanham a gente, porque eles estão estudando, são professores que não se acomodaram na atuação profissional. Eles estão estudando buscando melhorar sua prática docente [...] Tanto ela quanto o outro professor servem de inspiração para todos os professores que estão na escola [...] (Pérola)

E no que se refere ao auxílio e apoio que encontrou com os professores supervisores, Fagner acrescentou que:

[...] são pessoas sensacionais que estão sempre abertas para qualquer tipo de problema que você encontre, dentro ou fora da escola, sempre me ajudaram [...] são pessoas que eu tenho como exemplo, não só como profissional, mas como seres humanos.

Ana também apontou o suporte do professor supervisor como fundamental ao dizer que “Eu gosto muito dessa relação do professor porque ele, que nem, na regência ele dá uma liberdade para a gente, mas ele também não deixa a gente sozinho. Ele dá liberdade para a gente conduzir a sala, mas se você precisar eu sei que ele vai estar lá”.

Além dos professores supervisores, Rodrigo destacou o diálogo franco e sincero como aspecto importante na relação com as professoras coordenadora e colaboradora: “Sempre foi uma relação aberta, sincera, e eu acho que isso é o mais importante. Até quando não estava correndo bem, de ambas as partes teve sinceridade e acho que isso é fundamental, principalmente em um momento em que não está de agrado”.

Tais experiências mobilizaram conhecimentos essenciais para o trabalho docente, pois como assinala Nóvoa (2009, destaque do autor):

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da

intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola [...]. (NÓVOA, 2009, p. 31).

Igualmente, estas experiências, parecem contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, compreendido este como um processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico (FIORENTINI; CRECCI, 2013), e que não se encerra na formação inicial. Como apontam Silvestre e Placo (2011) “[...] pode encontrar, nesse tempo de formação, o seu ponto de partida. Um tempo de formação em que o aluno, futuro professor, poderá reconhecer, por exemplo, os valores e atitudes que norteiam sua prática” (p. 40), firmando as bases do conhecimento profissional.

Essa perspectiva de construção de conhecimentos, experiências e valores integra o conceito de desenvolvimento profissional docente, o qual, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013, p. 11), demarca “[...] uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais”.

Mate apontou o diálogo nas relações com os seus pares quando disse que: “Toda aula a gente conversa muito em relação ao planeamento, aos alunos, comportamento dos alunos” e Sofia quando ressaltou que “A gente conversa bastante também quando a gente sente alguma dúvida. Às vezes, até antes da aula a gente conversa para saber o que a gente vai fazer [...]”. Acrescentou ainda o exercício de ouvir as experiências dos outros na discussão dos diários de aula:

[...] é muito importante, porque a gente consegue perceber que não é só a gente que está passando por aquilo. Os outros também estão passando, encontrando a mesma dificuldade e ali dá para saber o que eles fizeram para resolver o problema que eles encontraram.

Como expressou Ana ao se referir ao seu trio dizendo que: “Eu acho que eu também ajudo eles, e eu acho que eles também me ajudam. [...] às vezes tem que pensar em algum conteúdo, às vezes tem que pensar em alguma atividade. Eu acho bom o auxílio que a gente tem entre nós três”.

A ajuda entre os colegas do trio também se revelou como um elemento relevante por outra bolsista, porém isso envolve saber respeitar o espaço do outro, sem interferir a ponto de invadi-lo:

[...] eles sempre estão dispostos a ajudar [...] quando eu estou ministrando as aulas, se eles sentem que eu estou precisando de ajuda eles não chegam entrando na aula [...] Então eles vão até mim e perguntam se estou precisando de alguma coisa, se estiver precisando eu posso ajudar. [...] a gente também não passa um por cima do outro. Isso é bem importante. (Sofia)

Nóvoa (2009) menciona que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (p. 30). Nesse sentido, o relato de Fagner sinalizou que a dimensão colaborativa também perpassa pela presença do colega mais experiente, tanto como possibilidade de aprendizagem, quanto como ponto de ancoragem para lidar com medos e angústias:

Teve um tempo que eu estive no trio de um colega que era mais experiente e eu buscava aprender tanto com ele quanto com o professor supervisor, mas eu não me julgava inferior, me via menos experiente e eu buscava aprender com ele. Às vezes quando eu tinha medo até me via acomodado, tipo, ah, deixa que ele fala porque agora eu estou com medo. Quando eu estava confiante eu falei e quando eu não estava eu preferi esperar e aprender com quem já sabia [...].

Para Nóvoa (2009) é relevante a formação docente inicial se estruturar em uma rede colaborativa em que a comunidade escolar seja percebida pelo futuro docente, como um lugar de trabalho coletivo, de reflexão e análise crítica da atuação pedagógica comprometida. O relato de Pérola indicou como a dimensão coletiva desperta para uma atitude valorativa do pensamento divergente no grupo em prol da transformação:

Tem uma relação respeitosa né, a gente... cada um respeita a opinião do outro, isso que é importante. [...] Às vezes a gente discute, mas é para o bem assim da escola, da educação como um todo. A gente precisa discutir também, precisa ter opinião diferente porque se não, não adianta nada, fica na mesmice e não tem mudança nenhuma.

Os relatos que trouxeram elementos divergentes nos possibilitaram compreender aspectos do trabalho coletivo que podem comprometer os processos colaborativos, como observado por Jennifer Lopez quando apontou níveis de empenho e comprometimento desiguais entre os colegas de seu trio, bem como dos demais colegas bolsistas, o que pode denotar a falta de colaboração e união fundamentais para o trabalho coletivo: “[...] a gente escuta mesmo a pessoa falando, você chega assim: você leu o artigo que tem que apresentar? - Ai, eu não li, isso atrapalha [...] fala: não sei pra que serve isso, e só reclama [...]”.

A percepção de níveis distintos de comprometimento com o projeto pelo grupo também foi compartilhado por Fagner:

O compromisso que eu tenho no projeto não é o mesmo que outros têm. Eu acho que isso traz problemas. Eu vejo, particularmente, como sempre cumpri tudo que foi exigido no tempo, falhei várias vezes, mas eu nunca tive preguiça de fazer e sempre correspondi tudo que foi cobrado. Quando era estipulada data, eu tentava fazer sempre na data e eu senti falta disso no grupo inteiro.

Também foi possível encontrar relatos que expressaram ainda novos desafios para a relação dos supervisores com os/as alunos/as bolsistas, como, por exemplo, a dificuldade em ouvi-los/las de modo a dar o mesmo equilíbrio de participação para todos.

Tais percepções divergentes nos mobilizam a refletir acerca da natureza dialética das relações humanas, repletas de limitações, incongruências e conflitos. Compreendemos, assim como Carmo e Gonçalves Junior (2015, p. 30) que as divergências não são “[...] algo indesejado. São antes, se devidamente problematizadas, potencialidades para o exercício da convivência”.

Estes apontamentos também permitiram compreender que, para além da necessidade de constantemente repensarmos estratégias de trabalho no interior das dinâmicas do PIBID para preservar e impulsionar o trabalho coletivo, os/as alunos/as bolsistas identificaram o compromisso com o grupo e a atuação colaborativa como características valorativas para o futuro professor, o que acreditamos ser bastante significativo, pois denota:

[...] a importância das formas colaborativas de trabalho desenvolvidas no PIBID e as possibilidades dessas práticas para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, capaz de romper o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos professores em suas salas de aula (AMBROSETTI et al. 2013, p. 168).

Tornar-se professor e (re)definir a identidade docente são processos de construção de sujeitos historicamente situados (PIMENTA, 2002). O trabalho colaborativo e as redes de relações estabelecidas enriquecem esse movimento dinâmico e em constante transformação, no qual o futuro professor e o professor em exercício se defrontam com mudanças, incertezas, pluralidade de valores e a busca por assegurar ou construir novas formas de identificação com a docência na atualidade.

CONSIDERAÇÕES

Considerando o objetivo deste capítulo que foi identificar e analisar as percepções de alunos bolsistas acerca das aprendizagens vivenciadas no subprojeto PIBID Educação Física entendemos que, cientes da coexistência de processos educativos desumanizadores, trabalhamos e lutamos em prol dos processos educativos que humanizam as relações e que nelas nos humanizam, ou seja, nos tornam melhores mulheres e homens. Essa premissa nos impulsionou investigar as percepções dos bolsistas acerca das aprendizagens no subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru a partir do olhar apurado de quem nele está atuando, transformando e se transformando.

São esses sujeitos com fala situada e encharcada da experiência, que nos dizem que os professores que estão na escola, recebendo tais bolsistas como aprendizes, são sensíveis ao que eles sabem que podem fazer e abertos à escuta curiosa, também se colocando como aprendizes.

Igualmente a isso, a valorização do grupo por parte dos alunos bolsistas ao destacarem as inúmeras relações compartilhadas que vivenciaram ao longo deste processo, revelam a coesão de um trabalho efetivamente coletivo como um espaço de colaboração e aprendizagem. Entendemos que essa dinâmica representa um avanço no sentido de superar o distancia-

mento e/ou a relação vertical muitas vezes presente entre universidade e escola, geminando uma cultura inovadora no âmbito da formação docente.

Além disso, a demarcação de desafios, que carecem de novas reflexões e ajustes, explicita uma dinâmica de busca por melhorias e compromisso mútuos com o crescimento de todos os envolvidos.

Não pretendemos que tais reflexões se esgotem aqui, pois sabemos de sua transitoriedade. Esperamos acima de tudo, que se transformem em novas questões, inspiradoras de novas ações que impulsionem a formação docente engajada e enraizada na Escola.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p.151-174, jan./jun. 2013.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-52.
- CAMPOS, J. R. C.; GRUNENVALDT, J. T.; COFFANI, M. C. R. S. Educação Física e ensino médio: da regulação instituída para a construção permanente da experiência. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 13-36, abr./jun., 2014.
- CARMO, C. S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Motricidade dialógica na escola: compartilhando a construção do conhecimento. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. (Org.). *Motricidade Escolar*. Curitiba: CRV, 2015. p. 17-40.
- FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em educação física. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, jul./set. 2008.
- FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan.-jun. 2013.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./mar. 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Sulinas, 1999. p. 61-93.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 27-45.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, . (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a. p. 13-34.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999b.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUZA, F. R. (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-35.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: _____. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-79.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/UNESP. *Formulário do subprojeto Educação Física Unesp/Bauru*. Bauru, 2013. (Anexo I).

QUADROS, R. B.; STEFANELLO, D.; SAWITZKI, R. L. A prática da cultura esportiva nas aulas de educação física. *Motrivivência*, v. 26, n. 42, p. 238-249, junho/2014.

REZTER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca da sua complexidade. *Revista Pensar a Prática*, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez., 2008.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de formação e estágios curriculares. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago.-dez. 2011.

SPAZZINI, M. L.; MENDONÇA, S. G. L. *Cadernos Prograd: Iniciação à docência: PIBID 2009/2012- São Paulo*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2014.

SPAZZINI, M. L.; RUBO, E. A. A. *Cadernos Prograd: Iniciação à Docência: PIBID 2011/2012*. São Paulo. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2014.

WELTER, J.; SAWITZKI, R. L. Implicações do subprojeto PIBID interdisciplinar para a formação inicial em educação física. *Revista Kinesis*, v. 34, n. 1, p. 21-35, jan/jun., 2016.

O PIBID NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS CONCEITUAIS E
PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTÍNUA DE PROFESSORES

José Milton de Lima

Márcia Regina Canhoto de Lima

Luiz Rogério Romero

INTRODUÇÃO

O Subprojeto PIBID: “A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre infância, juventude, educação e cultura corporal de movimento”, iniciado em março de 2014 e vinculado ao Curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (FCT/UNESP/PP), partiu do pressuposto de que a atuação docente está cada vez mais complexa, considerando as transformações e as exigências do contexto histórico atual. Nesta perspectiva, o professor de Educação Física deve alcançar, em seu processo de formação, uma ampla cultura geral e específica e também adotar, em simetria de importância, uma atitude investigativa e interdisciplinar, de maneira a valorizar as diversas dimensões que compõem e perpassam o

processo de formação dos educandos: *biológica, social, cultural, ética e técnico-instrumental do movimento.*

Verifica-se que são predominantes na realidade brasileira processos de formação de professores de Educação Física, apesar do avanço na produção científica, que ainda se apoiam em modelo educacional de natureza tecnicista, voltados para a aptidão física e para os aspectos biofisiológicos que não atendem às necessidades de formação contemporâneas de cidadania solidária, cooperativa, responsável e comprometida com o futuro da nação e do planeta.

Tendo em vista os desafios da formação docente atual, o Subprojeto de Educação da FCT/UNESP/PP esteve composto de uma coordenação formada por três docentes, quatro professores supervisores da rede pública de ensino (municipal e estadual), vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência (ID) e quatro discentes colaboradores, os quais apoiados na produção científica atual, nos documentos oficiais, na estreita relação entre teoria e prática e no ensino, extensão e pesquisa, buscaram assumir outras perspectivas de formação de professores que consolidadas, contribuem para mudanças qualitativas e urgentes na área da Educação Física escolar.

Souza Neto e Hunger (2006) afirmam que práticas educativas relacionadas à Educação Física resistem às mudanças e estão em descompasso com a produção científica contemporânea que avançou na busca de compreensão do ser humano em uma perspectiva holística, valorizando todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética. Portanto, o investimento no processo de formação inicial se evidencia como medida que pode gerar resultados mais significativos, tanto em médio como em longo prazo, no que concerne à qualificação do trabalho pedagógico na Educação Básica, principalmente se obtiver o estreitamento da relação entre teoria e prática, formação acadêmica e contexto escolar. No contexto histórico atual, é urgente e imprescindível o debate e a implantação de outros modelos de escola, currículo, metodologias e formação, amparados na produção científica e em parâmetros atuais de qualidade e relevância social para a camada majoritária da população. Nesta perspectiva, o subprojeto adotou como objetivo geral: promover uma formação inicial na estreita relação entre teoria e prática, universidade e escolas de Educação Básica,

oferecendo condições para que o licenciando alcançasse uma formação contextualizada e significativa.

A metodologia norteadora, de predominância qualitativa, pautou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, com destaque para o trabalho colaborativo entre todos os sujeitos e a meta de promover mudanças qualitativas, principalmente no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência. A pesquisa-ação, segundo Barbier (2004), apoia-se na relação estreita entre teoria e prática e, ainda, na atuação coletiva dos envolvidos. Não apenas os coordenadores de área, mas todos os participantes se comprometeram em desvelar os problemas, levantar e buscar apoio no referencial teórico, estabelecer os objetivos específicos, realizar intervenções e avaliações. Os registros, em atas, questionários, portfólios, entrevistas, foram fundamentais e subsidiaram as avaliações contínuas que demonstraram se os resultados foram alcançados e, também, tornaram-se indispensáveis nas produções científicas e na elaboração dos relatórios relativos ao subprojeto.

As ações de estudo, planejamento e avaliação do subprojeto aconteceram em duas reuniões de naturezas distintas. Semanalmente, ocorreu a reunião exclusiva da equipe, sob a liderança dos coordenadores, com a participação dos supervisores, bolsistas de iniciação à docência e discentes colaboradores. Nela, foram garantidos: o planejamento, a elaboração dos planos de trabalho, avaliação de atividades executadas, produção de material didático-pedagógico, apresentação e análises dos dados coletados e conhecimentos resultantes do processo no seu conjunto. Ressalta-se que os bolsistas de iniciação à docência organizaram e apresentaram, ao final de cada mês, a descrição e análise de uma temática, identificada nas vivências nas escolas durante esse período. Em seguida, cada grupo recebeu orientações de um dos coordenadores para a sistematização do tema, aprofundamento teórico e para a dinâmica de apresentação. Após a socialização desta produção, ocorreu o momento de discussão e partilha de conhecimentos, enriquecidos com as reflexões dos bolsistas, professores supervisores e coordenadores.

Quinzenalmente, sob a liderança dos coordenadores e apoio de doutorandos do Programa de Pós-Graduação Educação da FCT/UNESP/PP, os bolsistas de iniciação à docência e discentes colaboradores participaram de atividades de formação junto ao Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal,

Saberes e Fazeres com o intuito de aprofundamento teórico-metodológico, em parceria com discentes de iniciação científica, outros graduandos de projetos de extensão, mestrandos e professores em exercício. No ano de 2016, foi realizada a atividade de formação intitulada: “Curso Básico de História I: suportes históricos para a compreensão de elementos da cultura corporal de movimento”, ministrado pelo Doutorando: Leonardo Dias Avanço, orientando de um dos coordenadores.

Junto com as atividades acima relatadas, os bolsistas frequentaram semanalmente as escolas e acompanharam ou atuaram nas aulas a partir da orientação dos supervisores, fazendo observações, intervenções quando solicitados e registrando aspectos relevantes percebidos relacionados à prática educativa e à escola, no seu conjunto. Entre os bolsistas de ID, elaborou-se uma escala para que sempre um deles estivesse presente nas reuniões semanais das escolas, acompanhando as discussões, destaque para as reuniões de conselho de classe, planejamento e atividade de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Pretendeu-se com essa participação, que os alunos conhecessem a escola nas suas múltiplas dimensões, compreendendo que o trabalho pedagógico não se restringe apenas à sala de aula, mas perpassa as diversas atividades que acontecem no interior da escola.

Cabe ressaltar uma preocupação constante da coordenação para que este percurso não se reduzisse apenas à execução de atividades, deslocada da clareza quanto aos seus pressupostos e finalidades. Neste sentido, realizou-se um investimento na formação teórica dos bolsistas, visando instrumentalizá-los para que participassem das ações, norteados pela produção teórica sobre os temas basilares do subprojeto.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O processo de formação instituído no subprojeto de Educação Física procurou ser coerente com a metodologia norteadora e com a produção científica atual, buscando superar modelos autoritários, reducionistas e tecnicistas, a partir dos quais os coordenadores determinavam as ações e os supervisores e bolsistas atuavam como executores, prestando conta das tarefas definidas. Para tanto, bases teóricas foram levantadas e discutidas, colaborando para reafirmar concepções e práticas que geraram um

contexto dinâmico de estudo, ação, reflexão, divisão de responsabilidades, aprendizagens recíprocas e aprimoramento constante do subprojeto.

Diversas abordagens da Educação Física escolar foram estudadas, dentre outras, destacamos a abordagem Psicomotora (MOLINARI; SENS, 2003), Desenvolvimentista (TANI, 1987), Construtivista (FREIRE, 1989), Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992) e Pós-Crítica (GARCIA; NUNES, 2009). Ao estudarem, analisarem e discutirem sobre cada uma das abordagens, os bolsistas de ID ampliaram a base teórica sobre a Educação Física no seu processo histórico, compreendendo os fundamentos teóricos que alicerçaram cada uma dessas vertentes e seus elementos didáticos: finalidades, conteúdos, metodologia, relação interpessoal e avaliação. A busca por este conhecimento básico da área subsidiou as ações dos bolsistas, em parceria, com os supervisores. A indicação para que esses estudos se tornassem prioritários foi enfatizada pelos supervisores que alertaram sobre as dificuldades que tinham em expor a sua proposta de trabalho pedagógico, pois faltavam aos bolsistas de ID conhecimentos prévios sobre a área, considerando que a maioria dos bolsistas estava no início da graduação e a ausência dessa base teórica dificultava o processo de comunicação e de formação compartilhada.

Outra preocupação central, assumida no processo de formação da equipe do subprojeto, esteve relacionada à problematização e à construção de novas bases em relação à concepção de criança e de jovem no contexto escolar. Para tanto, estudos foram realizados, nos diversos momentos de discussão, preparação de temas para a apresentação semanal, com o intuito de questionar e superar concepções que tomam a criança ou o jovem como adulto em miniatura ou ser em *devir*. Autores que investigam e analisam concepções de infância, destaque para Ariès (2011) e, em especial, Sarmiento (2004), representando a Sociologia da Infância, esclarecem as origens históricas das diversas concepções e possibilitam adoção de uma concepção que enxerga a infância como categoria social e a criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura, com especificidade, identidade e culturas próprias, marcas que a distinguem de pessoas de outras categorias sociais: jovens e adultos.

Na mesma direção, foi discutido e analisado o jovem que frequenta as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visto

pelo senso comum como sujeito problemático, em razão da fase da adolescência em que se situa. Autores, em especial da Sociologia da Juventude, destaque para Carrano (2009), Dayrell (2007), Paes (1990; 2003) colaboraram para problematizar esta visão e assim assumir perspectivas que concebesssem a juventude como categoria social e o jovem como sujeito de características, culturas e identidade próprias. Desse modo, infere-se que é fundamental que as escolas revejam concepções naturalistas, limitadoras e assumam novas perspectivas respaldadas pelas produções científicas atuais, transformando o contexto escolar em um espaço mais atraente, inclusivo, formativo, de múltiplas linguagens e culturas.

Além do aprofundamento teórico sobre a Educação Física escolar, concepção de criança e jovem, outros temas considerados basilares também foram aprofundados e discutidos. Primeiramente, ressaltamos os estudos de documentos fundamentais que norteiam a educação nacional e o Programa PIBID como uma política de formação e valorização de professores. Entre outros textos estudados e analisados, destacamos artigos e documentos oficiais sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (PALMA FILHO, 2010), o Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2014), o PIBID como política de formação de professores (BRASIL, 2010). Cabe destacar, também, o artigo de Felício (2014), intitulado: “O PIBID como ‘terceiro espaço’ de formação de professores” e o artigo de Borges (2014) denominado: “Profissionalidade docente: da prática à práxis” que subsidiam o subprojeto na sua execução.

Tais estudos contribuíram com pressupostos teóricos que ampliaram a compreensão da base legal da educação nacional, seus problemas e desafios e, ainda, o PIBID como uma política de formação e valorização de professores, cujos resultados só serão alcançados se cada um dos componentes da equipe assumir o seu papel com compromisso, responsabilidade e clareza da sua importância social. Neste sentido, buscou-se superar a visão mecânica e de racionalidade técnica de formação que se caracterizam por papéis hierárquicos e muito bem definidos. Nestes modelos de formação, já bastante questionados, caberia à coordenação o trabalho de natureza intelectual (base teórica) e aos supervisores e aos bolsistas de ID a execução e a prestação de contas das tarefas (base prática). Este modelo retrata, também, a concepção de educação que perpassa as práticas educa-

tivas na educação formal, na qual, os professores pautados em abordagens tradicionais e tecnicistas de educação se colocam como principais protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e os alunos, de forma passiva e dependente, memorizam os conteúdos e os devolvem nas provas a que são submetidos, sem que tal processo traga implicações significativas no processo de aprendizagem e de formação humana.

Os artigos de Felício (2014) e Borges (2014) contribuíram para que repensássemos tais perspectivas e adotássemos outras proposições que colaboraram na busca da superação da dicotomia entre teoria e prática, universidade e escola e a busca de corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e de formação. Felício (2014), apoiada em na concepção de Zeichner (2010), propõe a constituição do PIBID como “terceiro espaço”, cujo processo de formação supera os modelos hierárquicos e torna este espaço mais híbrido. Nele, encontram-se os sujeitos da universidade (coordenadores) e das escolas (supervisores) componentes do PIBID, que estabelecem parcerias e são corresponsáveis pelo processo de formação dos bolsistas de ID. Estes por sua vez, não são sujeitos passivos no processo, mas pautados em Borges (2014, p. 50), são esclarecidos sobre a complexidade da profissão docente, cuja formação é contínua e ininterrupta. Portanto, o processo de formação se caracteriza como inacabado e não se divide entre formadores e formandos, mas em pessoas que se encontram em contextos colaborativos, com fundamentos e experiências distintas e se pautam no exercício de uma reflexividade crítica sobre a educação, buscando o incremento de novos saberes.

O “terceiro espaço” é defendido por Zeichner (2010) como espaço em que se deve incentivar um *status* mais igualitário entre a universidade e a escola, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem (BORGES, 2014, p. 50).

Concluimos a apresentação de algumas bases teóricas que alicerçaram o subprojeto, destacando que tais pressupostos não foram automaticamente incorporados às ações e ao processo de formação, possibilitados

pelo PIBID. Pelo contrário, exigiram um árduo, contínuo e incisivo esforço no sentido de torná-los significativos, tendo em vista as marcas causadas pelos processos históricos de educação e de formação que trouxeram implicações negativas para a vida e para a formação profissional: atitudes passivas, reprodutivistas e não críticas. Neste sentido, na sequência apresentamos a discussão de alguns resultados que se destacaram desse subprojeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O subprojeto PIBID de Educação Física contou, com vinte e quatro bolsistas e quatro discentes colaboradores do Curso de Educação Física, no seu processo de realização. Este contingente esteve composto de discentes com múltiplos interesses e expectativas junto ao PIBID. Ao serem colocados frente às finalidades e aos pressupostos teóricos do subprojeto, revelaram diferentes posturas e posicionamentos. Constatou-se que alguns bolsistas permaneceram no subprojeto por um tempo muito curto e assim que surgiram outras oportunidades em modalidades de interesse, solicitaram o seu desligamento e se vincularam a outros projetos tanto de extensão como de iniciação científica. A principal alegação foi que não se identificaram com a Educação Física escolar e que pretendiam atuar em campos de trabalho e de pesquisa voltados para o bacharelado, distintos do contexto da Educação Básica. Por outro lado, verificou-se nas avaliações sistemáticas, também, que a maioria dos alunos que se inseriu no PIBID, revelou uma forte tendência e interesse na licenciatura e na docência. Nos seus depoimentos, bolsistas de ID afirmaram que foram influenciados pelos bons professores de Educação Física que tiveram na Educação Básica e que, inclusive, exerceram um papel decisivo na escolha da graduação na própria área.

Independentemente dos bolsistas de iniciação à docência que se identificaram ou não com a licenciatura e a formação para a docência, um grande desafio foi posto para a coordenação e supervisão. A maioria dos bolsistas de ID, em razão das marcas que foram gravadas na sua história como alunos, revelou dificuldades em assumir o seu processo de formação como protagonista, esperando ações definidas pelos formadores para que as executasse, sem grandes esforços e desafios. Neste sentido, foram,

insistentemente questionadas concepções de formação e de educação tradicional e tecnicista, acima expostas, com o intuito de colocar em xeque posturas passivas e assim buscar novas referências que gerassem outros suportes teóricos e posicionamentos ativos e críticos.

Procedimentos metodológicos também foram adotados, visando garantir oportunidades de participação e corresponsabilidade, entre outros, destacaram-se as discussões nos grupos de intervenções, incentivo as expressões de opiniões, às oportunidades de narrativas embasadas em suportes teóricos nos encontros semanais, exigências de registros individuais e coletivos, entrevistas, portfólios, atas, avaliações sistemáticas e contínuas, participação na elaboração e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

O resultado principal que se buscou foi que todos se apropriassem de bases teóricas discutidas e que assumissem suas responsabilidades com o processo de formação individual e coletiva. Sendo assim, as ações vivenciadas, as situações de estudo, intervenção, reflexão e discussão, tornaram-se meios de formação coletiva, a partir das quais todos pudessem ser tocados, influenciados, assim como questionassem suas representações, concepções e visões, abrindo-se para as outras perspectivas mais atualizadas e assumidas pelo subprojeto.

Os coordenadores, ao analisarem suas expectativas para o PIBID, perceberam marcas geradas pelas exigências da universidade no contexto histórico atual, pautadas no produtivismo científico e esperavam dos bolsistas de iniciação à docência, os mesmos perfis dos alunos que se dedicam à iniciação científica, principalmente no que se refere ao avanço na capacidade de produção científica. Verificaram, no entanto, que bolsistas de iniciação à docência que não apresentavam este perfil ou um avanço considerável na produção científica, demonstravam avanços significativos nas competências relacionadas à atuação docente, demonstrando capacidade de liderança, domínio de conteúdo, adoção de metodologias inovadoras e um relacionamento interpessoal democrático e respeitoso.

Esta constatação de formação diferenciada para a docência de egressos do PIBID chegou ao conhecimento dos coordenadores, por meio de depoimentos de professores de Educação Física, responsáveis por diver-

soos projetos na cidade de Presidente Prudente e região, que ressaltaram os trabalhos diferenciados e qualificados de professores formados no programa PIBID. No período de 2011 a 2013, foi desenvolvido, pela primeira vez, junto ao Curso de Educação Física da FCT/UNESP de Presidente Prudente o subprojeto PIBID, sendo profissionais formados com o suporte do PIBID, que atuam em instituições e projetos, portanto, as informações recebidas de atuação diferenciada referem-se a esses egressos.

A presença dos supervisores semanalmente na universidade foi outro fator decisivo para o alcance dos resultados, pois se observou que a base teórica discutida, também, influenciou as suas competências e exigências em relação ao PIBID. Entre outras, a principal destacada foi a de coformador dos bolsistas de ID, junto ao subprojeto, compreendendo as implicações geradas a partir deste posicionamento e adotando posturas peculiares ou mesmo de consenso entre participantes. A relação de parceria instalada incentivou e valorizou as iniciativas dos bolsistas de ID que buscaram conteúdos e meios para aprimorar, enriquecer e diversificar a prática educativa. Os processos de troca e parceria geraram repercussões na prática educativa, tornando as aulas de Educação Física nas escolas mais interessantes e significativas para os alunos, produzindo também a sensação de realização e de reconhecimento aos bolsistas de ID. Este aspecto foi fundamental, pois o bolsista de iniciação à docência percebeu que o trabalho docente também tem seus momentos de alegrias e realizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o compromisso e o empenho assumidos pelos integrantes do subprojeto, o respaldo oferecido pela UNESP, pelas escolas parceiras e a constituição do PIBID como “terceiro espaço” de formação (ZEICHNER, 2010), os resultados revelaram que as ações efetivadas promoveram avanços qualitativos no processo de formação de todos os envolvidos, mesmo que em níveis distintos. É consenso entre os bolsistas de iniciação à docência que a oportunidade semanal de permanência nas escolas, inseridos no ambiente escolar, vivenciando experiências ao lado dos seus pares e supervisores, é um aspecto a ser ressaltado do programa, pois proporciona a relação teoria e prática, carregando de significados con-

teúdos aprendidos na universidade e concomitantemente as experiências vivenciadas nas escolas.

Também, as análises dos dados coletados apontaram e sublinharam a importância do subprojeto PIBID na formação dos licenciandos em Educação Física, pois, o processo ampliou a base teórico-prática sobre concepções de Educação Física, de crianças e jovens, também, possibilitou o questionamento e a superação de atitudes, comportamentos, valores que os graduandos trazem para o interior da universidade e que são resultantes da sua história como alunos, nas escolas por onde passaram.

Cabe, por fim, destacar que o arcabouço teórico, as atividades dos bolsistas de ID, em parceria com os supervisores do Subprojeto, promoveram também repercussões positivas nas aulas oferecidas para as crianças e aos jovens das instituições parceiras. Os supervisores afirmaram que a presença dos bolsistas os motivaram a aprimorar e a diversificar o seu trabalho, além disso, incentivaram os futuros professores a levantar novos conteúdos que enriqueceram e diversificaram a prática educativa.

Conclui-se, tomando como referência Borges (2014), que a complexidade da profissão docente requer uma formação sólida, contínua e ininterrupta, principalmente no âmbito da graduação, entrelaçada com as escolas da Educação Básica. A formação especificada, alcançada no subprojeto PIBID de Educação Física, apoiada numa perspectiva coletiva e dialética, isto é, em movimento, buscando sempre novas sínteses, práticas intencionais, desenvolvimento de sujeitos autônomos e protagonistas, contribuiu de forma destacada para que se reduzisse a rotatividade dos bolsistas, pois reconheceram que as oportunidades e as condições oferecidas pelo PIBID foram decisivas para a qualificação do processo de formação inicial como professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BORGES, M. L. Profissionalidade docente: da prática à práxis. *Revista Investigar em educação* - IIª Série, n. 2, p. 39-53, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*: relatório do programa. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

_____. MEC. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

CARRANO, P. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia*, cidpa Valparaíso, n. 1, p. 159-184, abril, 2009.

DAYRELL, J. A escola faz a Juventude: reflexões sobre a socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out., 2007.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GARCIA, M. N.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Cultura e Currículo*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

MOLINARI, Â. M. P.; SENS, S. M. A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. *Rev. PEC*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 87-93, jul. 2002-jul. 2003. <http://www.pucrs.campus2.br/~brandt/edfisicarelacaopsicomotricidade.pdf>

PAES, J. M. A construção sociológica da juventude, alguns contributos. *Análise Social*, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 2003.

PALMA FILHO, J. C. *Síntese LDB*. www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/33/.../LDB_Sintese.pdf, 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. , Crianças e Miúdos. *Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SOARES, et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *A Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisa*. Rio Claro: Biblióetica, 2006. 352 p.

TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento. *Revista Kínesis*, v. 3, p. 19-41, 1987.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

O ENSINO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS NA ESCOLA:
ELEMENTOS E FUNDAMENTOS DE UM PROJETO
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

Roberto Tadeu Iaochite

Roraima Alves da Costa Filho

Samuel de Souza Neto

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os elementos teóricos que compõem o projeto PIBID/Educação Física do campus de Rio Claro, entre eles o referencial das crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997) e do *Spectrum* de estilos de ensino (MOSSTON; ASHWORTH, 2008) e sua relação com o desenvolvimento da prática pedagógica na escola. Para tanto, expomos o cenário atual que motivou a realização do projeto em desenvolvimento na escola. Em seguida, apresentamos o projeto PIBID/EF do campus de Rio Claro e os referenciais teóricos que fundamentam o projeto, destacando e justificando a relação com a proposta de ensino na área de Educação Física, em especial, a do ensino de hábitos saudáveis na escola. Por fim, apresentamos alguns resultados de formação e intervenção alcançados até o presente momento.

Este estudo é parte integrante de um conjunto de estudos ligados a um projeto de ensino de natureza colaborativa entre universidade e escola. Ele integra, juntamente com outros, o projeto institucional da UNESP vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa tem, como objetivo central, o incentivo à formação de qualidade de futuros professores no país. Este estudo teve a prática pedagógica como meio para se ensinar hábitos saudáveis nas aulas de Educação Física na escola.

Há quase vinte anos, pesquisas já apontavam que, num futuro próximo (2020), 73% dos adultos poderiam apresentar doenças correlacionadas com maus hábitos alimentares e práticas inadequadas de atividade física (PAMUK et al., 1998). Este cenário certamente provoca impactos para além da dimensão pessoal, atingindo os sistemas de saúde como um todo.

Uma dessas evidências é encontrada no estudo de Bahia e Araújo (2014), quando estes apresentaram os gastos que a alta incidência de sobrepeso e obesidade representam para os cofres públicos em esfera global. Nos Estados Unidos, por exemplo, o gasto médio do Estado com médicos para adultos obesos é de US\$ 147 milhões anuais e para crianças e adolescentes nessa mesma situação é US\$ 143 milhões.

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) despense R\$ 3,6 bilhões anuais para o tratamento de doenças ligadas a obesidade, como hipertensão, diabetes e colesterol alto por exemplo. Dados da Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica (ABESO) mostram que, na região sudeste, 38,8% das crianças entre 5 a 9 anos e 22,8% entre 10 a 19 anos, estão acima do peso¹. Esse cenário é bastante diferente de 30 anos atrás, pois as crianças hoje apresentam maiores níveis de gordura corporal e menor capacidade cardiorrespiratória (FERRARI et al., 2013a; 2013b).

Não faltam evidências, em diferentes países de que o nível de atividade física praticado por crianças tem sido cada vez menor (DUMUID et al., 2017; GAO et al., 2017; HALLAL ET AL., 2006; KNUTH; HALLAL, 2009). Quanto ao comportamento alimentar, os estudos de

¹ Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/atitude-saudavel/mapa-obesidade>>. Acesso em 17 abr. 2010.

Willhelm, Ruiz e Oliveira (2010) e Bugay e Bleil (2007), respectivamente, apontaram para a inadequação dos produtos oferecidos pelas cantinas de escolas da rede pública do Rio Grande do Sul, bem como para a escolha de alimentos não saudáveis pelos escolares.

Tão necessário quanto mapear e debater essa temática, está o papel da pesquisa em contribuir para que o conhecimento produzido se transforme em práticas que objetivem a reversão desse processo que avança exponencialmente e globalmente ao longo dos anos. Sabemos que a aquisição de um estilo de vida saudável perpassa por vários aspectos, entre eles, uma alimentação regrada, consumindo alimentos de alto teor nutricional e a prática regular de atividades físicas.

Estes comportamentos impactam diretamente na prevenção e manutenção de doenças crônicas, como a obesidade e suas decorrências. Entretanto, para se atingir esse ideal, é necessário construir estratégias que possam, desde a infância, proporcionar condições para que as crianças conheçam, desenvolvam habilidades práticas e transformem isso em hábitos que poderão ser praticados ao longo dos períodos seguintes de desenvolvimento.

A escola é um dos espaços mais significativos para que a aquisição de hábitos saudáveis ocorra de forma incisiva no comportamento das crianças e adolescentes. Ela é importante para o desenvolvimento de projetos de intervenção desta natureza, principalmente quando interligado à produção de conhecimento e de ensino vindos da universidade. E a Educação Física, uma área que apresenta uma interface com a saúde, também pode, por meio da cultura corporal do movimento, contribuir para o desenvolvimento de conhecimento e habilidade dos estudantes em relação à aquisição e manutenção de um estilo de vida saudável.

A seguir, apresentamos uma síntese do nosso projeto de intervenção relacionado com a aquisição de hábitos saudáveis, do referencial teórico que o fundamenta, do contexto em que ele ocorre e da prática de ensino desenvolvida. Finalmente, apresentamos alguns dos resultados encontrados e apontamentos que norteiam a continuidade do projeto.

O PROJETO E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O subprojeto PIBID/Educação Física do campus de Rio Claro tem como título “As práticas de ensino em Educação Física para um estilo de vida saudável na escola” e procura disseminação e aplicação dos conhecimentos relativos à aquisição de hábitos saudáveis pautados na teoria social cognitiva (BANDURA, 1986), junto ao processo de ensino e aprendizagem, tanto dos futuros professores em formação – bolsistas ID – quando com os alunos das duas escolas parceiras. Tendo como referência o modelo proposto por Bandura (2004), o projeto PIBID/Educação Física/UNESP/RC se configura como de formação e de intervenção na escola.

As escolas em que desenvolvemos o projeto são públicas, de Ensino Fundamental I (municipal) e Fundamental II e Ensino Médio (estadual). A equipe responsável pela realização do projeto é composta por um professor coordenador da área de Educação Física, dois professores supervisores, dez bolsistas de iniciação à docência e dois professores colaboradores.

A teoria social cognitiva destaca o comportamento humano como produto e produtor da interação recíproca entre o indivíduo e o ambiente social. Por essa perspectiva, o indivíduo é agente, proativo e possui capacidades para influenciar o ambiente que o cerca (BANDURA, 1997).

No campo da Educação Física, a teoria social cognitiva tem sido utilizada para fundamentar pesquisas na docência, no esporte, na prática de atividade física, entre outros. A visão sociocognitiva de “funcionamento humano está alicerçada num modelo da reciprocidade triádica, no qual comportamento, fatores pessoais e eventos ambientais operam de forma interativa uns com os outros” (BANDURA, 1986, p. 18). Nesse modelo, o indivíduo pode, por meio da intencionalidade e de suas capacidades humanas, agir proativamente em favor do seu próprio desenvolvimento que, de forma agêntica, opera dinâmica e reciprocamente com os fatores ambientais e comportamentais (BANDURA, 1986).

Como dito por Pajares e Olaz (2008), as crenças que temos sobre nós mesmos individual e coletivamente, são elementos críticos para o exercício do controle e da agência pessoal e coletiva. Bandura (1997) pontua que, como as crenças de autoeficácia são o fundamento da motivação e da ação humana, se as pessoas não acreditam que podem produzir os efeitos

que desejam por meio de suas próprias ações, elas terão pouco incentivo para agir ou continuar diante das dificuldades.

Contextualizando estes apontamentos no campo da saúde, Bandura (2004) afirma que a teoria social cognitiva especifica um conjunto central de fatores determinantes, os mecanismos pelos quais eles funcionam e os caminhos necessários para traduzir conhecimento em práticas efetivas de saúde. O núcleo de determinantes inclui conhecimento sobre os riscos e benefícios de diferentes práticas ligadas à saúde, autoeficácia para o exercício de hábitos saudáveis, expectativas de resultados em relação aos custos e benefícios advindos destes hábitos, os objetivos estabelecidos para a própria saúde, além dos planos e estratégias para realizá-los e, finalmente, os fatores que facilitam e as barreiras que impedem a realização das mudanças desejadas em relação aos hábitos saudáveis.

A promoção da saúde por meio da aquisição de hábitos saudáveis tem sido investigada por vários referenciais teóricos, como o modelo de crença na saúde, teoria da ação planejada, teoria da ação racional e teoria social cognitiva (BANDURA, 1986; 1997; 2004). Para facilitar a compreensão do leitor, definimos a seguir os termos e constructos comumente utilizados para se referir aos aspectos ligados ao **contexto**, entre eles: prática de atividade física e influência social; e àqueles ligados ao **referencial teórico**: autoeficácia e expectativas de resultados.

A prática de atividade física, vista como um comportamento saudável, é definida como qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso (CASPERSEN; POWELL; CHRISTENSON, 1985). *Influência social* diz respeito à influência que a família e amigos podem ter sobre o comportamento de praticar atividade física.

Autoeficácia é a crença na própria capacidade para aprender ou desempenhar ações em níveis desejados (BANDURA, 1997) relacionados a um dado domínio. *Expectativas de resultado* são julgamentos acerca das prováveis consequências que ocorrerão como resultado do desempenho ou não de um comportamento em particular. Em ambos os constructos, no presente estudo, o domínio específico da autoeficácia e o comportamento em particular das expectativas de resultados, diz respeito à prática de

atividade física. Isso significa dizer que estamos interessados em investigar o quanto os estudantes participantes do projeto se percebem capazes de praticar atividade física extracurricular, mesmo considerando alguns desafios, bem como eles autoavaliam as prováveis consequências de se aderir a esse comportamento.

O aumento da participação em práticas de atividade física, seja nas aulas na escola ou fora dela, por crianças e adolescentes tem sido um dos grandes desafios para a área da Educação Física. Estudos relatam o pouco tempo gasto com comportamentos mais ativos por crianças (DUTRA et al., 2015; LEBLANC et al., 2015)². Associado a esse comportamento está a obesidade infantil e suas decorrências, algumas delas, inclusive, de ordem psicossocial, como a baixa autoeficácia.

Estudos recentes envolvendo a influência de variáveis ligadas à teoria social cognitiva (HARMON et al., 2014; PLOTNIKOFF et al., 2013), mostram que a autoeficácia é uma das principais variáveis positivamente associada à aquisição de hábitos saudáveis e à prática de atividade física com crianças e adolescentes em idade escolar, incluindo a participação da família nesse processo.

A pesquisa de Allison, Dwyer e Makin (1999) encontrou a autoeficácia como um dos fatores preditivos da participação de crianças em práticas de atividade física. Este resultado vem, ao longo do tempo, sendo referendado por outros estudos, como o de Strauss et al. (2001) que, ao explorar as relações entre variáveis psicossociais e atividade física com crianças, encontrou que a autoeficácia e o apoio social estiveram positivamente associados com este comportamento, inclusive com níveis mais intensos de atividade física, aspecto importante para a saúde e o desenvolvimento das crianças.

O apoio social, principalmente vindo da família e amigos, pode contribuir para que crianças e adolescentes se envolvam com a prática de atividade física. A literatura tem oferecido evidências de que o apoio vindo destas fontes pode exercer alguma influência no comportamento dos filhos

² From a cohort in a city in Southern Brazil. \n\nMETHODS\nA prospective cohort study with hospital screening of all births that occurred from September of 2002 to May of 2003. This study refers to a cross-sectional analysis of data collected during the cohort's follow-up conducted at 8 years of age. To evaluate the level of physical activity, a physical activity questionnaire for children and adolescents was used (PAQ)\u2010C.

e amigos (CANTELL; CRAWFORD; DEWEY, 2012). À luz da autoeficácia, família e amigos podem ser excelentes fontes de experiências vicárias e persuasão social nessa faixa etária, uma vez, que para crianças menores, os pais são exemplos significativos de comportamento. Já, para os adolescentes, o grupo social, incluindo o da escola, geralmente, tende a ser uma referência de comportamento e influência social.

Entretanto, no cenário brasileiro, os estudos envolvendo os fatores psicossociais citados nesse estudo – a autoeficácia e o apoio social – ainda estão numa fase inicial de desenvolvimento. Isso se dá em especial, pelo fato de que a chegada deste referencial na área da Educação Física nacional é bastante recente. Em função disso, os resultados das pesquisas que envolvem o referencial da teoria social cognitiva nesta área são provenientes de outras culturas. Isso, certamente, precisa ser considerado e analisado com cuidado, uma vez que o contexto em que esses estudos são realizados é bastante diferente. Esta diferença está não apenas na cultura escolar, mas nos espaços político-econômicos em que esta cultura também se constrói. Além disso, as relações familiares e a forma como as relações sociais ocorrem na escola e fora dela podem apresentar características que, de uma maneira ou de outra, poderão influenciar como crianças e adolescentes avaliam suas próprias capacidades para agir numa dada direção. Direção esta que, no presente trabalho, diz respeito à prática de atividade física e à aquisição de hábitos saudáveis.

INTERFACES DA INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS NA ESCOLA

A prática de ensinar hábitos saudáveis na escola desenvolvidas no projeto PIBID/Educação Física do campus de Rio Claro têm sido pautadas por um conjunto de referências advindas tanto da teoria que fundamenta o projeto, como, também, da literatura que investiga programas de intervenção com foco no contexto do estudo, tanto quanto da própria Educação Física.

Um dos princípios que fundamentam o planejamento, a execução e a avaliação das práticas de ensino no projeto é a colaboração entre todos os integrantes. Coordenador de área, professores supervisores, bolsistas de iniciação à docência e professores colaboradores elaboram os pla-

nos de ensino de forma coletiva. Este princípio garante que o processo de formação para a docência se inicie antes da sala de aula propriamente dita. A literatura tem mostrado que o trabalho colaborativo entre professores é enriquecedor e contribui rapidamente na busca de soluções quando os problemas aparecem (TORRES; IRALA, 2014). Dessa forma, as práticas de ensino são organizadas em reuniões do grupo-escola (composto por bolsistas ID e professor supervisor) que, a partir das metas estabelecidas para o projeto, executam e avaliam as ações planejadas de forma colaborativa para cada escola.

Como mencionado anteriormente, o objetivo do referido projeto, do qual este capítulo se trata, é a disseminação e aplicação dos conhecimentos relativos à aquisição de hábitos saudáveis pautados na teoria social cognitiva (BANDURA, 1986), junto aos escolares, nas aulas de Educação Física. Esses objetivos foram traduzidos em metas e ações que incluem não apenas os escolares, mas a comunidade escolar – gestão, professores e família. Desta forma, cabe ao grupo PIBID – coordenador de área, supervisores, bolsistas ID e professores colaboradores – desenvolver meios para que esses objetivos sejam alcançados. O ensino é um meio. Aliás, aprender a ensinar é o meio para o grupo PIBID, tanto quanto o ensino o é para os escolares.

O conteúdo desenvolvido na prática de ensinar é planejado, executado e avaliado por meio de três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Estas dimensões, segundo Zabala (1998), contribuem para organização e desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados e estabelecem certa classificação acerca das capacidades que serão desenvolvidas para que os objetivos sejam atingidos. Traduzindo isto para o nosso estudo, a prática de ensinar hábitos saudáveis na escola se constitui a partir de três questões importantes: quais conhecimentos sobre esse tema os alunos aprenderão? (conceitual); quais habilidades e procedimentos os estudantes na escola aprenderão a fazer? (procedimental); e como os alunos devem lidar-ser-valorizar em relação ao que eles aprenderão sobre os hábitos saudáveis? (atitudinal). Portanto, ao desenvolvermos as práticas de ensinar hábitos saudáveis nas aulas de Educação Física, estamos preocupados com que os estudantes não apenas compreendam o que pode ser importante para a saúde deles, mas, sobretudo, que desenvolvam habilidades para colocar

este conhecimento em prática e assumam isso como um valor necessário para a qualidade de suas vidas, dentro e fora da escola.

Os conteúdos são compostos por atividades que apresentam um caráter lúdico, prioritariamente. Desta forma, tanto a dimensão conceitual como as demais são ensinadas a partir da cultura corporal do movimento, por meio de jogos, atividades gímnicas, gincanas, rodas de conversa, aulas expositivas seguidas de atividades de assimilação. Nestas práticas, os princípios apontados por Betti e Zuliani (2002) são incorporados; os autores sugerem que a escolha de estratégias que levem à realização dos objetivos nas aulas de Educação Física deveria seguir alguns princípios metodológicos gerais como a inclusão de todos, a diversidade de conteúdos da cultura corporal, a complexidade e a adequação às capacidades dos estudantes.

Com relação às estratégias utilizadas para ensinar, o projeto tem buscado suporte nos estilos de ensino de Mosston (MOSSTON; ASHWORTH, 2008). A proposta desenvolvida por Mosston está centrada na relação entre os objetivos estabelecidos para aprendizagem e sua respectiva realização. A partir de sua teoria educacional, Mosston propôs um modelo denominado de *Spectrum* de estilos de ensino. Esse modelo é formado por um conjunto de estilos que se complementam e ajudam no desenvolvimento de vários domínios, como o cognitivo, o afetivo, o social, o físico e o moral – canais de desenvolvimento. Os estilos estão classificados em dois grupos: reprodutores de conhecimento (estilos em que o professor é o centro da tomada de decisões) e produtores de conhecimentos (estilos em que os alunos passam a tomar decisões).

A literatura tem apresentado inúmeras evidências de que os estilos de ensino aplicados em aulas de Educação Física na escola, independentemente do cenário em que são realizados, influenciam no comportamento dos alunos em relação à participação nas aulas (COTHRAN; KULLINA; WARD, 2000). Na relação destas evidências com o nosso projeto, avaliamos como sendo relevante trazer as contribuições de Mosston. Primeiramente, porque elas nos ajudam a organizar a lógica interna que deve existir entre aquilo que objetivamos atingir e qual será o caminho adequado para isso. Como o projeto está pautado em objetivos de dimensões diferentes – cognitiva, motora e socioafetiva, compreender que há estratégias que possibilitam atingir tais dimensões com mais efetividade, pode ser um caminho

que não apenas agilize o processo de aquisição dos hábitos saudáveis pelos estudantes, como também possibilite aprendizagem e reflexão sobre a importância das estratégias de ensino por parte dos futuros professores. Em segundo lugar, porque essa diversidade de estilos leva os bolsistas a refletir sobre diferentes possibilidades, caminhos, maneiras que podem ser utilizadas para se chegar a um determinado fim.

Ainda, nessa diversidade, cabe destacar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Novamente, à luz do referencial teórico adotado, ao ensinarmos habilidades sobre hábitos saudáveis, partimos do pressuposto de que os estudantes devem, para além de possuir tais ferramentas (habilidades), acreditar que serão capazes de fazer escolhas saudáveis para sua vida. Isso inclui desenvolver práticas de atividade física, de alimentação saudável e de outros hábitos relacionados. Essas escolhas são ainda mais necessárias quando eles devem fazê-las diante dos desafios que surgem no dia a dia, como a falta de tempo, muitas tarefas para realizar, lição de casa, entre outros.

No que tange às avaliações que temos realizado ao longo do desenvolvimento do projeto, as mesmas se constituem a partir dos referenciais citados anteriormente. O que significa dizer que, ao objetivarmos o desenvolvimento das três dimensões – conceitual, procedimental e atitudinal – em relação à aquisição de hábitos saudáveis, acreditamos que esse processo avaliativo necessariamente se constituirá por diferentes possibilidades. Alguns dos princípios norteadores deste processo vão ao encontro do que Betti e Zuliani (2002), a partir das orientações de especialistas no campo educacional já o fizeram, destacaram. Dentre esses princípios está a função da avaliação como possibilidade de problematizar a ação pedagógica e de reorientar o processo de ensino.

Desde o início do projeto nas escolas parceiras, temos realizado avaliações diversas que vão desde a dimensão motora – testes padronizados de capacidades físicas, questionários específicos para identificar o nível e a frequência da prática de atividade física dos estudantes – até aqueles que objetivam avaliar o conhecimento apreendido durante a realização das aulas nas escolas. Esses, de maneira geral, têm sido construídos por meio de jogos e atividades como a produção de painéis, fotografias, relatos de experiência fora do ambiente escolar, mas relacionadas com os hábitos saudáveis.

Como já identificamos na literatura que a aquisição de hábitos saudáveis está direta e positivamente associada com a participação da família e amigos, parte de nossas avaliações tem incluído a apresentação de questionários para os pais dos estudantes. Esses questionários têm sido construídos a partir da literatura internacional, procurando adaptar aos objetivos do projeto sempre que necessário (SAUNDERS et al., 1997).

Com relação aos integrantes do projeto PIBID/EF/RC, os bolsistas têm sido avaliados por um conjunto de instrumentos. Parte desses instrumentos é de natureza quantitativa, por meio de escalas, e outra parte por meio de autorrelatos na forma de semanários e portfólios reflexivos. A escolha por essa variedade de formas diz respeito à própria natureza do projeto. Ao mesmo tempo em que temos objetivos concretos e realizáveis com os estudantes nas escolas, os temos com os bolsistas do projeto. Dito de outra forma, os objetivos estão ligados a aprender a ensinar, tanto quanto à própria aprendizagem dos estudantes nas escolas. Para os objetivos do aprender a ensinar, os indicativos da literatura se somam na perspectiva de que a produção de narrativas, por exemplo, expressas na forma de portfólios reflexivos é uma oportunidade para que os futuros professores reflitam sobre as crenças, oportunidades e desafios que afetam a sua própria capacidade para se tornarem professores (VILLAS BOAS, 2005).

Em síntese, embora o projeto PIBID/EF do campus de Rio Claro guarde estreita relação com o processo formativo, isto é, de preparação para a docência, para este trabalho optamos por apresentá-lo na perspectiva de sua vertente aplicada, ou seja, aquela ligada à prática pedagógica. Desta forma, o fizemos a partir do seu planejamento, considerando a temática e os elementos que o compõem.

É possível perceber a complexidade ao se lidar com o fenômeno, devido, entre outros aspectos, a multifatorialidade que esse processo carrega. Para atingirmos nossos objetivos em relação ao ensino de hábitos saudáveis na escola, não basta que o façamos apenas na perspectiva da dimensão conceitual. Isso poderá ajudar pouco, se os estudantes na escola não tiverem desenvolvido conhecimentos e habilidades necessárias para se comportar na direção de escolhas adequadas para a saúde deles, isto é, com atividade física regular e alimentação saudável. Por outro lado, é necessário

também que os estudantes reconheçam a importância desses comportamentos para a saúde e os valorize dentro e fora do ambiente escolar.

Para que esse objetivo possa se realizar, reconhecemos a necessidade de que o conteúdo a ser ensinado tenha significado, tanto para quem aprende, como para quem ensina. Uma das possibilidades de fazer isso acontecer se dá por meio das práticas pedagógicas, em especial, pelas estratégias que selecionamos e pela crença na própria capacidade de colocá-las em prática. Daí decorre a preocupação com a metodologia de ensino a ser aplicada e com as crenças de autoeficácia dos futuros professores em ensinar, e dos estudantes na escola em se sentirem capazes de aprender aquilo que está sendo ensinado.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, objetivamos apresentar os elementos teóricos que compõem o projeto PIBID/EF do campus de Rio Claro, entre eles o referencial das crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997) e do *Spectrum* de estilos de ensino (MOSSTON; ASHWORTH, 2008) e sua relação com o desenvolvimento da prática pedagógica na escola na área da Educação Física. Acreditamos que, por meio do ensino de hábitos saudáveis nas aulas de Educação Física, podemos deixar nossa contribuição para as escolas parceiras do projeto. Para isso, tão importante quanto a aquisição de conhecimentos ligados à promoção de hábitos saudáveis na escola, será o desenvolvimento de crenças positivas sobre a própria capacidade para colocar tais habilidades a serviço da prática regular de atividades físicas e hábitos alimentares saudáveis.

Os resultados do projeto já mostram evidências positivas em termos de pequenas mudanças relatadas pelos estudantes de ambas as escolas. Os estudantes da escola municipal (Ensino Fundamental I) apresentaram mudanças em ambos os comportamentos – atividade física e alimentação – de forma mais equilibrada entre meninos e meninas. Já, os estudantes da escola estadual (Ensino Fundamental II) apresentaram mudanças mais significativas na alimentação, em especial, as meninas (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2015). Além disso, pudemos observar que a percepção de autoeficácia para a prática de atividades físicas esteve relacionada com a

percepção de suporte social nos estudantes da escola estadual. Do mesmo modo, aqueles que apresentaram maior nível de autoeficácia também foram os que relataram praticar mais atividade física de lazer (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2017).

Já com relação aos bolsistas ID, a participação no PIBID mostra que esses têm apresentado um nível de autoeficácia moderado para ensinar, em especial, os conteúdos relacionados à Educação Física. Como fonte de informação, relatam as experiências diretas (que ocorrem ao ensinarem os alunos da escola) e as persuasões sociais (principalmente conversas e *feedbacks* de outros bolsistas ID e também do professor supervisor), como aspectos importantes da própria formação, bem como para o desenvolvimento da percepção de capacidade (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2017).

A partir das evidências observadas na participação dos estudantes nas atividades planejadas, sentimos a necessidade de conhecer melhor como se comportam em casa, fora do contexto escolar. Para isso, desenvolvemos um questionário com pais para que pudessem nos dar mais pistas acerca dos hábitos dessas crianças e adolescentes. Os dados estão sendo tabulados. No entanto, é possível aventar que o cenário não parece ser muito diferente do que a literatura apresenta em termos de tempo gasto com equipamentos eletrônicos/digitais. Isso apenas reforça o trabalho da equipe em desenvolver estratégias que possam ensinar aos estudantes como utilizar o tempo fora da escola para aprimorarem suas habilidades de gestão do tempo para a aquisição de hábitos saudáveis.

É importante ressaltar que em decorrência desse projeto outros projetos foram criados e estão em desenvolvimento ou já foram concluídos. Um desses projetos, em nível de doutorado, investiga as crenças de autoeficácia dos bolsistas ID para aprenderem a ensinar hábitos saudáveis na escola. O foco desse estudo é levantar evidências de como os bolsistas se preparam para ensinar e de como isso pode afetar/construir as suas próprias crenças para realizar esse processo. O outro projeto, já finalizado, em nível de trabalho de conclusão de curso, realizou um levantamento sistematizado da literatura sobre os programas de intervenção sobre hábitos saudáveis na escola e os principais resultados que haviam encontrado. Esse trabalho gerou um novo projeto apoiado pelo programa Núcleo de Ensino da PROGRAD/UNESP, cuja conclusão se dará no final do corrente ano.

Nesse projeto, utilizamos os jogos como conteúdo principal para ensinar hábitos saudáveis para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de tempo integral.

Ao apresentarmos esses projetos, reiteramos o valor que o projeto PIBID aqui apresentado tem gerado em termos de possibilidades formativas e, ao mesmo tempo, de aplicação na escola. Entendido como um “projeto-ponte” é possível compreender como uma ideia construída a partir de um referencial teórico sólido, desenvolvida de forma colaborativa, que pode gerar impacto em diferentes espaços. Embora, os dados ainda estejam sendo coletados, é digno de nota o amadurecimento dos bolsistas no tocante a reconhecer a complexidade do ensino, a necessidade de estudos constantes, além do desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o professor. Dentre elas destacamos a de planejamento, saber trabalhar em grupo, bem como aquelas ligadas ao domínio afetivo e motivacional, como a persistência, a paciência e a própria autoeficácia para ensinar.

Finalmente, é necessário reconhecer que o suporte recebido tanto da agência financiadora – CAPES –, quanto, e principalmente, das lideranças do programa em âmbito institucional da UNESP fazem deste programa, em especial do presente projeto, uma concreta realidade de formação em parceria com a escola. Nesse processo, estamos construindo um espaço que nos permite ser “ponte” que interliga, aproxima e promove a transposição de obstáculos. E quando pensamos nos processos de ensinar e aprender a ensinar crianças e adolescentes a se sentirem capazes de fazer escolhas saudáveis para suas vidas, esses são, certamente, aspectos pelos quais valem o esforço da construção.

REFERÊNCIAS

- ALLISON, K. R.; DWYER, J. J.; MAKIN, S. Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine*, San Diego, v. 28, n. 6, p. 608–615, 1999.
- BAHIA, L. R.; ARAÚJO, D. V. Impacto econômico da obesidade no Brasil. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 13–17, mar. 2014.

- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- _____. Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, v. 31, n. 2, p. 143–164, 2004.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002.
- BUGAY, L.; BLEIL, R. T. *Consumo alimentar de adolescentes em cantina escolar de município do Oeste do Paraná*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) - Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, 2007.
- CANTELL, M.; CRAWFORD, S. G.; DEWEY, D. Daily physical activity in young children and their parents: a descriptive study. *Paediatrics & child health*, v. 17, n. 3, p. e20–e24, 2012.
- CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, Washington, v. 100, n. 2, p. 126–131, 1985.
- COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Formação inicial de professores e crenças de autoeficácia para ensinar educação física na escola. In: IAOCHITE, R. T.; GURGEL AZZI, R. (Ed.). *Autoeficácia em Contextos de Saúde, Educação e Política*. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 67–81.
- COTHRAN, D.; KULLINA, P. H.; WARD, E. Students’ experiences with and perceptions of teaching styles. *The Journal of Research and Development in Education*, v. 33, n. 5, p. 93–102, 2000.
- DUMUID, D. et al. Health-Related Quality of Life and Lifestyle Behavior Clusters in School-Aged Children from 12 Countries. *The Journal of Pediatrics*, Saint Louis, p. 1–6, 2017.
- DUTRA, G. F. et al. Television viewing habits and their influence on physical activity and childhood overweight. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 91, n. 4, p. 346–351, 2015.
- FERRARI, G. L. M. et al. Modificações da adiposidade em escolares de acordo com o estado nutricional: análise de 30 anos. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 405–416, 30 abr. 2013a.
- _____. Cardiorespiratory fitness and nutritional status of schoolchildren: 30-year evolution. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 89, n. 4, p. 366–373, jul. 2013b.
- GAO, Z. et al. Investigating elementary school children’s daily physical activity and sedentary behaviours during weekdays. *Journal of Sports Sciences*, Londres, v. 35, n. 1, p. 99–104, 2 jan. 2017.

- HALLAL, P. C. et al. Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1277–1287, 2006.
- HARMON, B. E. et al. What matters when children play: influence of social cognitive theory and perceived environment on levels of physical activity among elementary-aged youth. *Psychology of Sport and Exercise*, Bruxelas, v. 15, n. 3, p. 272–279, maio 2014.
- IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. Crença de autoeficácia para prática de atividade física e variáveis de contexto de uma escola pública paulista. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (Ed.). *Autoeficácia em Contextos de Saúde, Educação e Política*. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 95–110.
- IAOCHITE, R. T.; SOUZA NETO, S. O ensino de hábitos saudáveis na escola: compartilhando experiências de um projeto PIBID em educação física. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 12., 2015. *Anais...* Curitiba, Brasil: 2015.
- KNUTH, A. G.; HALLAL, P. C. Temporal trends in physical activity: a systematic review. *Journal of physical activity & health*, Londrina, v. 6, n. 5, p. 548–559, 2009.
- LEBLANC, A. G. et al. Correlates of total sedentary time and screen time in 9-11 year-old children around the world: The international study of childhood obesity, lifestyle and the environment. *PLoS ONE*, v. 10, n. 6, p. 1–20, 2015.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. *Teaching physical education*. 6. ed. Jupiter: Pearson Education, 2008.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Ed.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97–114.
- PAMUK, E. R. et al. *Socioeconomic status and health chartbook*. Health, United States. Hyattsville, Maryland: National Center for Health Statistics, 1998.
- PLOTNIKOFF, R. C. et al. Social cognitive theories used to explain physical activity behavior in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, San Diego, v. 56, n. 5, p. 245–253, 2013.
- SAUNDERS, R. P. et al. Development of questionnaires to measure psychosocial influences on children's physical activity. *Preventive Medicine*, San Diego, v. 26, n. 2, p. 241–7, 1997.
- STRAUSS, R. S. et al. Psychosocial correlates of physical activity in healthy children. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, v. 155, n. 8, p. 897–902, 2001.
- TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (Ed.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar, 2014. p. 61–93.

VILLAS BOAS, B. M. F. Portfolio assesmente in teacher education: Strenghtening dialogue between teacher and student. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291–306, abr. 2005.

WILLHELM, F. F.; RUIZ, E.; OLIVEIRA, A. B. Cantina escolar: qualidade nutricional e adequação à legislação vigente. *Clinical & Biomedical Research*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 266–270, 2010.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAREFAS BASEADAS EM GÊNEROS NO
PIBID – LETRAS:
UM PERCURSO POSSÍVEL

Solange Aranha
Suzi M. S. Cavalari

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas por meio de gêneros textuais tem sido assunto constante nos estudos de Linguística Aplicada. Os gêneros, materializados em textos, são compreendidos como uma classe de eventos comunicativos com propósitos definidos e reconhecidos por quem os usa. São também motivados por propósitos sociais determinados. Segundo Swales (1990, p. 58) “exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo”. A escola busca ensinar como as pessoas, usando textos, criam novas realidades de significado, relações e conhecimentos.

O uso de gêneros que circulam socialmente, que têm relevância para o contexto do aluno, que podem propiciar situações reais de interação verbal e que tenham propósitos definidos determina critérios para a seleção de livros didáticos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Para a escolha do material didático em língua inglesa, dentre os 27 itens

citados no manual de PNLD (2008, p. 12-13), a avaliação considera se a obra: (i) contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; (ii) inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; (iii) promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade; (iv) oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio; (v) desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira; (vi) propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações. Logo, o livro didático adotado pela escola, aprovado pelo PNLD, já contempla essas questões como premissas para a escolha do conteúdo apresentado.

Além da questão teórica dos gêneros, duas outras se fazem pertinentes a esta contribuição: a análise de necessidades e a noção de tarefa. A primeira entende que o aprendiz têm desejos e necessidades para aprender uma língua estrangeira e o professor deve sabê-las para poder construir uma proposta pedagógica que seja significativa para os alunos. Entende-se que a relevância dos conteúdos esteja intimamente ligada à motivação do aluno e ao processo de aprendizagem. A segunda pode ser definida por “um evento na sala de aula que tem coerência e unidade, começo e fins claros, no qual os alunos têm um papel ativo” (Cameron, 1997, p. 346 apud GONZÁLEZ-LLORET; ORTEGA, 2014, p. 5). Trata-se de atividades comunicativas orientadas para um objetivo, com ênfase a troca de significados e não de um item linguístico específico.

A escola, idealmente, deveria contemplar as necessidades dos alunos e os gêneros relevantes a eles por meio de tarefas significativas de uso da língua. O PIBID, por sua vez, tem como dois de seus objetivos: (i) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de

educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (ii) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura¹.

O objetivo desta contribuição é apresentar o percurso teórico-metodológico e prático para a elaboração de tarefas didáticas para o ensino do gênero textual **entrevista oral** como complemento ao material proposto pelo livro didático *High Up* adotado pela escola.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo da tarefa era apresentar o gênero *entrevista oral* para os alunos do EM, como complemento ao que fora trabalhado em sala de aula pelo professor com o embasamento do livro didático e, através disso, fazer com que eles produzissem questões a serem perguntadas a alunos universitários da universidade UNESP/IBILCE. Devido à análise de necessidades feita por meio de questionários aos alunos no início do ano, sabia-se que eles gostariam de falar inglês e também que eles se consideravam “incompetentes” para ingressar em uma universidade pública porque eram oriundos de uma escola pública. A crença de que a escola pública não forma alunos para a universidade pública é séria e demanda futuras pesquisas e um processo de conscientização profundo. Com o objetivo de desmistificar o aluno universitário da UNESP e estabelecer contato entre alunos da escola pública e da universidade pública, convidamos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e Letras-Tradutor do IBILCE para serem entrevistados pelos alunos do EM em dias pré-determinados.

É importante mencionar, que ao longo do trabalho com gêneros textuais no PIBID, os estagiários leram o livro de Marcuschi, (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Apresentamos aqui o recorte pertinente à elaboração de tarefas para a entrevista.

¹ Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 17 maio 2010.

PREPARAÇÃO PARA AS AULAS

As tarefas que compuseram as quatro aulas sobre o gênero *entrevista oral* foram discutidas no grupo levando em conta a proposta do livro didático, os resultados do questionário de análise de necessidades e os propósitos do gênero e sua circulação social. Detalhamos a seguir os procedimentos metodológicos de cada uma das aulas elaboradas em conjunto.

Na primeira aula, os alunos do EM assistiram a um vídeo em que uma famosa cantora é entrevistada. A compreensão oral do vídeo se deu paulatinamente, por meio da reprodução sistemática do vídeo (reprodução ora contínua, ora pausada). O gênero foi abordado a partir desse material, com perguntas como: qual a estrutura de uma entrevista? quem entrevistamos? com qual propósito? quem entrevista? onde entrevistas são veiculadas? quais os objetivos de entrevistarmos diferentes pessoas com diferentes propósitos? como os propósitos determinam as perguntas que fazemos?. Todas essas questões visavam a compreensão da circulação social do gênero, público-alvo e seus propósitos comunicativos.

Após esse reconhecimento do gênero, os bolsistas ID pediram para os alunos se atentarem às palavras-chave de cada pergunta e resposta. Após a exibição do vídeo, os bolsistas ID fizeram um esquema na lousa explicando o que foi dito em cada pergunta e resposta a partir das palavras-chave que os alunos foram capazes de entender. Chamou-se a atenção dos alunos para algumas estruturas, como as *wh- questions*, que seriam úteis nas aulas posteriores. Discutiui-se também o conteúdo das questões para determinar se condiziam com o que uma cantora faz, o grau de formalidade das questões etc. Ao final, pediu-se para os alunos pensarem em quais questões eles gostariam de fazer para um aluno universitário (levando em consideração as questões que haviam sido discutidas), e trouxessem ao menos duas questões elaboradas para a aula seguinte. Discutiui-se a pertinência de perguntas vinculadas agora a outro entrevistado, o aluno universitário, e como as relações entre entrevistado e entrevistador, entre os propósitos e a circulação social sofreriam modificações.

Na segunda aula, pediu-se para que os alunos dissessem quais perguntas eles gostariam de fazer a alunos universitários e, a partir dessas primeiras perguntas, foram criadas outras com a ajuda dos bolsistas

ID, ajustando e/ou corrigindo o que fosse necessário, sempre chamando a atenção dos alunos para fatores que estavam envolvidos na produção dessas perguntas, como o interlocutor, o grau de formalidade, etc. A partir dessas questões, montou-se uma lista e foi solicitado que os alunos trouxessem essa lista na aula seguinte. As questões produzidas pelos alunos foram separadas por assunto (por exemplo: vida pessoal, universidade, curso escolhido etc). O quadro a seguir mostra as perguntas por eles elaboradas:

· 1) What's your name?
· 2) How old are you?
· 3) Where are you from?
· 4) What's your course?
· 5) Why have you chosen English?
· 6) Why have you chosen to become a teacher/translator?
· 7) Do you speak English fluently?
· 8) Do you speak English everyday?
· 9) Do you think English is easier than Portuguese?
· 10) How many teachers do you have?
· 11) How many students does your classroom have?
· 12) Is it hard to get into UNESP?
· 13) How did you pass in the UNESP exam?
· 14) Did your family like your choice?
· 15) Is your school good?
· 16) How did you feel when you had your first experience in college?
· 17) What do you most enjoy in college?
· 18) What was your biggest difficulty when you began to study English?
· 19) How long is the duration of your course?
· 20) Do you want to go on an exchange?
· 21) Do you like to _____ teach/translate?
· 22) Do you think you will do it well in your future career?

É importante mencionar que, embora os bolsistas tenham auxiliado a elaboração das perguntas em língua inglesa, o conteúdo delas foi proposto pelos alunos do EM, que entenderam a abrangência da noção de gênero para elaborarem perguntas que fossem pertinentes ao contexto e que atendessem os propósitos por ele estabelecidos.

Na terceira aula, houve a prática oral com os alunos, por meio de *role-plays* em que eles perguntavam as questões uns aos outros e posteriormente aos bolsistas ID. A proposta dessa tarefa visava a desenvolver a confiança no uso oral da língua inglesa.

Na quarta aula, os alunos se reuniram em grupos e cada um fez uma ou mais das perguntas da lista que haviam elaborado para alunos dos cursos de Letras e Tradução da universidade UNESP/IBILCE. Houve a cooperação dos alunos universitários de forma a responderem as perguntas pausadamente e de repetirem caso percebessem que os alunos do EM não haviam compreendido as respostas.

As tarefas que compunham as aulas dos bolsistas ID foram encerradas após a execução dessa última atividade..

CONCLUSÃO

De acordo com o relato dos bolsistas ID, a interação com os alunos universitários foi muito motivadora para os alunos do EM devido à proximidade que puderam experimentar com cidadãos que, em princípio, foram considerados muito diferentes deles e que ocupavam uma posição social e intelectual, por vezes considerada inalcançável. Através dessas tarefas, os alunos do EM aprenderam sobre a circulação social do gênero entrevista oral, foram capazes de usar a língua inglesa em uma situação real de produção e se sentiram confiantes para exercitarem a língua oralmente.

Infelizmente, não procedemos a uma avaliação por parte dos alunos do EM e só poderíamos apresentar relatos orais dos mesmos e compartilhar nossas sensações ao vermos olhos brilhantes e confiantes. Por outro lado, fizemos uma avaliação sistemática do desenvolvimento dos bolsistas, que, como futuros professores, falam de sua experiência com essa sequência de tarefas.

VISÃO DOS BOLSISTAS DE TODO O PROCESSO

ALUNA 1:

“A primeira aula foi difícil de ser dada porque nossos alunos ainda não têm confiança nas suas deduções. Ao assistem o vídeo, reclamavam que não estavam entendendo nada, que era muito difícil ver com o áudio original e sem legenda etc. No entanto, quando fizemos perguntas sobre o gênero, a classe toda soube responder com facilidade como usá-lo, as diferenças de suporte, en-

trevistadolentrevistador etc., o que me deixou um pouco mais esperançosa sobre a tarefa que passamos para eles: elaborar perguntas para universitários.”

“Essa aula [segunda] me deixou bem satisfeita com os alunos, muitos fizeram a tarefa e a maioria quis participar. Alguns no começo tinham vergonha, mas foram se soltando e no final arriscavam a falar em inglês, mesmo com medo de estarem errados!”

*“A terceira aula os deixou mais à vontade, ainda que eu e a Letícia tivéssemos que ajudá-los a pronunciar palavra por palavra. No final, eles estavam quase sem receio algum e entendiam quase por completo nossas respostas. **Interessante é que eles estão perdendo a vontade de traduzir tudo que falamos, então parafraseamos resposta por resposta até que o sentido ficasse mais claro”**.*

*“Foi maravilhosa!!!! A entrevista foi um sucesso, eles adoraram, deu tudo mais certo do que imaginávamos e **os entrevistados foram muito gentis em respeitarem nossos conselhos - eles não traduziam as respostas, apenas respondiam de formas diferentes até que os alunos induzissem o sentido**. Quando eles já tinham perguntado a lista toda, faziam novas perguntas com base nas respostas dos entrevistados e isso me deixou extremamente satisfeita porque eles, de fato, entenderam o gênero e, mais do que isso, tiveram uma experiência concreta, real. Inclusive, **estou muito orgulhosa do avanço desses alunos que tinham receio de se expressarem em outra língua e que, agora, começaram a achar divertido e se sentem capazes**. Acho que isso tem muito a ver com a confiança que tentamos passar pra eles e também com a situação real que os colocamos”*.

ALUNA 2:

*“A primeira aula foi a mais difícil porque, primeiro, nós não conhecíamos os alunos, e eles não nos conheciam; logo, **tivemos ali que não só apresentar um novo modo de ensinar e aprender inglês, mas através disso fazer com que eles confiassem em nós para, no final das contas, confiarem em si mesmos**. De todo modo, houve alguma resistência - e dificuldade -, pois nessa primeira atividade nós procurávamos trabalhar as habilidades de listening dos alunos, algo que eles não estavam acostumados a fazer,*

*e background knowledge sobre a língua. No entanto, nessa primeira atividade, os alunos também puderam fazer uso dos seus respectivos conhecimento de mundo, ao induzirem algumas das características do gênero que estávamos trabalhando. Em suma, **essa primeira aula, apesar de ter sido a mais trabalhosa, serviu para desafiar os alunos e nos desafiar, o que nos ajudou nas aulas que se seguiram***”.

“A segunda aula foi bem mais tranquila e os alunos, um pouco mais familiarizados conosco e com a nossa proposta, participaram bem mais. Alguns fizeram a tarefa que havíamos pedido, o que foi algo muito positivo, dado o fato de que éramos alunas estagiárias que eles até então nunca tinham visto”.

“A terceira aula foi incrível! A atividade que havíamos proposto foi um sucesso, e acredito que a partir da nossa interação (alunos e professoras estagiárias) como forma de praticar para a interação final realmente fez com que os alunos tivessem mais confiança em si mesmos (uma vez que eles foram capazes de não só compreender o que estávamos dizendo, mas interagir conosco) e em nós, uma vez que eles nos viram falar em inglês, e viram que quando falamos que eles são capazes, é porque eles são capazes, e se eles derem um voto de confiança à nós e à eles mesmos, eles vão perceber. A verdade é que eu e Fernanda saímos da sala muito satisfeita conosco e com eles”.

“A quarta e última aula fechou com chave de ouro todo o nosso trabalho. Os alunos em sua maioria participaram da interação como lhes foi pedido, seguindo o roteiro que montamos juntos e se arriscando ao fazer novas perguntas ao longo da entrevista, que é o que acontece numa situação real de interação. Nós ajudamos conforme foi necessário, mas no entanto, e, felizmente, quase não tivemos que fazer nada. Os alunos foram capazes de usar suas habilidades e capacidades para “se virarem”, e ao final da atividade estávamos muito satisfeitas com o nosso trabalho e orgulhosas daqueles alunos. Arrisco dizer que eles também estavam orgulhosos e satisfeitos - consigo mesmos e conosco”.

ALUNA 3:

“A primeira aula foi muito boa! Nas duas salas os alunos estavam prestando atenção e interagindo com a gente, apesar de terem se dispersado algumas vezes. Percebi que os alunos não estavam acostumados a utilizarem

multimídia nas aulas de inglês, o que pode ter causado certa euforia no início. A discussão sobre o gênero foi muito dinâmica, a maioria dos alunos estava participando da discussão, e os que não estavam interagindo com a gente estavam intrigados prestando atenção, então atingimos nosso objetivo”.

“A segunda aula foi mais difícil, pois a maioria da sala não tinha feito as questões que pedimos como tarefa, e aqueles que fizeram as questões não queriam ler. Percebi, nessa aula, que os alunos são muito inseguros e não queriam participar porque tinham medo de errar, muitos, inclusive, afirmaram que não sabiam ler em inglês. Sendo assim, resolvemos passar de carteira em carteira para ajudar os alunos, o que por um lado foi ruim, pois não conseguimos montar o roteiro de questões, mas por outro lado foi muito bom, pois conseguimos tirar dúvidas e trabalhar a confiança dos alunos neles próprios e no nosso trabalho”.

*“A terceira aula foi um grande desafio para mim e para o Cláudio, pois tínhamos que montar o roteiro de questões e treiná-lo com os alunos na mesma aula. Felizmente, tudo correu bem! Os alunos tinham as questões produzidas na aula passada e estavam mais confiantes em si mesmos, então não grande parte da sala participou! **Quando os alunos não entendiam nossas respostas, a gente tentava falar de algum modo mais simples ou fazer mímica. Saí da aula orgulhosa dos alunos e de nós mesmos,** pois conseguimos montar um roteiro com cerca de 20 questões, todas lidas em voz alta pelos alunos e respondidas por mim ou pelo Cláudio”.*

*“A quarta aula foi a mais gratificante de todas! No início, alguns alunos estavam tímidos e outros estavam muito animados com a experiência de falar com alguém somente em inglês. **A maioria dos entrevistados seguiu nossos conselhos: parafrasearam, fizeram gestos, mímicas e evitaram ao máximo a tradução!** Apenas um entrevistado não seguiu nosso conselho e utilizou-se muito da tradução, o que me decepcionou um pouco, pois eu sabia que não era necessário. No geral, foi uma aula muito dinâmica, divertida e todos os alunos participaram (alguns mais que outros). Quando anunciei que só voltariamos no segundo semestre, os alunos ficaram desapontados e elogiaram muito nosso trabalho, o que me deixou emocionada. Além disso, a turma adorou os entrevistados e pediram para eles retornarem no segundo semestre também!”.*

Nota-se que os relatos podem ser divididos em dois grupos: alunas 1 e 2 (grupo 1) e aluna 3 (grupo 2). Ambos salientam a motivação delas e dos alunos do EM, embora relatem pequenas intercorrências. Parece-nos muito salutar a conscientização dos bolsistas ID sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no que se refere ao uso desnecessário da tradução em sala de aula e a importância da motivação dos alunos para a aprendizagem. A percepção positiva das bolsistas em relação ao ensino de gêneros textuais em sala de aula, previsto pelos PCN desde 1998, é muito salutar, ou seja, compreender que a língua funciona em gêneros específicos, que circulam socialmente, que têm relevância para contextos específicos e que pode ser ensinada fora de estruturas gramaticais convencionalizadas nos parece crucial para a atuação do futuro professor de línguas estrangeiras. Ambos os grupos acharam profícua a participação dos alunos universitários nas entrevistas feitas pelos alunos do EM, o que enfatiza a importância de pensarmos na atuação da universidade na e para a escola pública. Além disso, percebemos alto grau de autonomia quando os bolsistas relataram que haviam “sugerido” determinado procedimento para os participantes universitários durante as entrevistas. Esse item não foi acordado durante as reuniões do PIBID e foi uma ação dos bolsistas a partir das leituras que fizeram e da experiência que já haviam tido em sala de aula.

Entre os dois grupos, entretanto, percebemos uma diferença no calendário de execução das atividades propostas devido a fatores específicos das classes em que atuaram. Enquanto o grupo 1 conseguiu seguir o planejamento feito com o grupo do PIBID (coordenadores, tutor e bolsistas ID), o grupo 2 teve problemas em seguir o calendário e o fez de acordo com o contexto e com a resposta da sala de aula na qual atuaram. Isso, a nosso ver, demonstra maturidade em relação ao ofício de professor, uma vez que levam em conta as necessidades do grupo de alunos em determinado contexto específico, demonstra um grau de maturidade elevado e capacidade de gestão da autonomia, já que as decisões foram tomadas *in loco* e não de acordo com o planejamento prévio. A relevância do PIBID na formação de futuros professores foi atestada pelos orientandos, pelos alunos do EM, pela coordenação e pelo tutor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_lingportuguesa.pdf>

GONZÁLEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. *Technology-mediated TBLT -Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LÍNGUA, CULTURA E TECNOLOGIA:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ITALIANO (LE)

Araguaia S. de Souza Roque

INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por transformações cada vez mais profundas em uma velocidade considerada improvável há algumas décadas. Mudam os tempos, mudam as formas de ver as coisas, pois o avanço nas ciências tem permitido adentrar um universo microscópico cada vez mais invisível a olho nu, ao mesmo tempo em que amplia o enfoque para além dos limites espaciais, descobrindo e até explorando corpos celestes anos luz distantes da Terra.

Nesse cenário de constante evolução, a velocidade da informação alcança quase que a instantaneidade dos fatos, novos aplicativos aceleram e dinamizam a comunicação qualquer que seja a distância entre os interlocutores. Há uma revolução em curso, vivemos um turbilhão de acontecimentos, próximos ou distantes de nós.

Os avanços tecnológicos não conferem somente celeridade à comunicação, mudam as formas de interação pessoal por meio das redes sociais e também mudam a interação dos sujeitos com a informação e o conhecimento:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. (MORAN, 2000, p. 137).

No mundo em constante transformação, é preciso pensar a escola, pensar o processo de ensinar e aprender, pensar os sujeitos diretamente atuantes: aluno e professor. Em que pese ainda haver contextos nos quais a tecnologia não tenha sido incorporada ao ensino, seja por questões de ordem metodológica, por ausência de recursos, ou por alguma relutância quanto à sua utilização, parece-nos inquestionável que a familiaridade da tecnologia enquanto ferramenta para o ensino seja gênero de primeira necessidade no contexto de formação de professores.

Quando falamos sobre o uso da tecnologia na educação, não pensamos em simplesmente dominar as “técnicas”, mas em considerar a sua potencialidade para modificar as formas de ensino. Não há dúvidas de que o desafio é enorme, mas é um esforço necessário, precisamos antes de tudo abrir mão da forma de pensar o ensino segundo uma perspectiva hierárquica (centrada no professor) e, sobretudo, depositária e passiva, para empreender uma fórmula que permita instituir uma nova ordem mais colaborativa, coletiva e participativa por parte de professores e, principalmente, aprendizes.

Nesse sentido, urge que se reflita sobre os usos da tecnologia na construção do conhecimento desde a formação inicial de professores. A partir de algumas considerações emergentes da reflexão sobre esse cenário, relatamos no presente capítulo, algumas das experiências vivenciadas no Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de Ensino de Língua e Cultura Italianas, do qual participam uma docente da UNESP, uma professora de Inglês que atua na escola como professor efetivo e oito estudantes do Curso de Licenciatura em Letras-Italiano, todos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), financiado pela CAPES. O projeto atua em 6 turmas de alunos do Ensino Fundamental II, com aulas semanais inseridas no horário das aulas de língua estrangeira.

LÍNGUA E IDENTIDADE

Não é só no âmbito da comunicação que temos assistido a mudanças, também a configuração política e financeira mundial têm se mostrado inconstante. O conceito de limite, de fronteira, seja no contexto geográfico, seja no contexto da comunicação pessoal, passa por uma reformulação e a globalização coloca em discussão a ideia de desterritorialização.

No contexto político mundial, grandes blocos de países foram divididos e não são poucas as guerras motivadas pela reivindicação de povos na busca incessante por terras pátrias. Mesmo países que mantiveram inalteradas suas configurações políticas não estão alheios e nem imunes a essas transformações, pois a complexidade poliédrica do mundo também se faz sentir nos sujeitos, onde quer que estejam, tendo em vista que nessa aldeia global, John Donne já anunciava que “nenhum homem é uma ilha”.

O conceito de identidade, de alteridade, as relações entre o “eu” e o “outro”, o nacionalismo, o pátrio, o igual e o diferente, a xenofobia estão na ordem do dia da contemporaneidade. Muros são derrubados, outros se erguem enquanto tragédias sociais, conflitos armados, a fome e a miséria continuam impelindo a migração de milhares de pessoas rumo ao desconhecido.

Imbricadas nessas questões, duas instâncias germinais que fundam a identidade dos sujeitos: língua e cultura. Não há como dissociá-las, pois é pela linguagem que se constroem as identidades, sejam elas individuais ou coletivas. E o coletivo, ainda que organizado de forma a agrupar os sujeitos, desdobra-se em mosaicos que extrapolam os limites geográficos e políticos estabelecidos para delimitar um país.

Conhecer ou aprender uma língua não se reduz, portanto, a compreender ou a dominar seu sistema linguístico, deve-se alargar o olhar para além das palavras (pois a linguagem se vale do que é verbal mas também do não verbal) e, mais que isso, deve-se alargar o olhar para além dos sentidos das palavras, para quem lhes dá voz, os sujeitos que se valem da linguagem para se comunicar, organizar pensamentos, expressar sentimentos; daí a indissociabilidade entre língua e cultura, conforme visto:

As línguas humanas são, em verdade, mais do que excelentes instrumentos de comunicação. São, também, reflexo da cultura de um povo. São, além disso, parte da cultura de um povo. São ainda mais do que isto: são mecanismos de identidade. Um povo se individualiza, se afirma e é identificado em função de sua língua. (SCHERRE, 2005, p.10).

A língua é representação e significação para seus falantes. E é pela língua que se instituem os sujeitos. Nesse sentido, poderíamos aqui traçar um paralelo com o tão famoso quadro do pintor surrealista belga René Magritte em que o artista alerta para a representação na sua pintura por meio da incômoda negação que salta aos olhos descrentes dos espectadores: “*Isto não é um cachimbo*” (*Ceci n’est pas une Pipe*). “Como não?” É a pergunta imediata que irrompe nos lábios do observador no primeiro momento de ingênua contemplação, até que por meio da reflexão, finalmente possa compreender a irônica armadilha de que, de fato, não se trata de um cachimbo, mas de sua representação por meio da pintura.

Considerar a língua enquanto representação demanda não perder de vista seu vínculo cultural e sua ligação com o mundo exterior, a língua em sua dinamicidade, viva, vibrante, mutante. Para tal, a língua não pode ser reduzida a listas de palavras, a regras gramaticais ou restritas a objetivos utilitaristas ou a funções comunicativas.

Historicamente a concepção de língua varia no cenário do Ensino de Línguas e invariavelmente se atrela a uma nova metodologia de ensino, os “métodos de ensino”, propondo formas de apresentar os elementos linguísticos e didáticos uma determinada língua. O método pode, pelo menos inicialmente e para os mais desavisados, ser tido como a receita segura (quase infalível) para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, apresentando de maneira simplista a solução para duas incógnitas fundamentais da fórmula ensinar-aprender: “o quê” e “como”, contudo, superada a desilusão de que o método seria a solução ideal para os problemas, é hora de enfrentar os desafios, entre os quais, refletir sobre qual a concepção de língua e dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Passa-se a considerar a língua sob outro viés, não mais de maneira simplista como se fosse algo exato em que tudo está dado a conhecer, tudo

está claro como a verdade, como se a própria verdade não fosse um constructo segundo determinado ponto de vista (pensemos em Einstein e suas constatações acerca da relatividade). Os sujeitos também são revestidos de significativa relevância nesse processo, não mais o sujeito que ensina como sendo aquele que detém o conhecimento, ao mesmo tempo em que não mais aquele que aprende é visto como planar, linear, totalmente receptivo ao que lhe for proposto, sem que se adentre a sua complexidade; é preciso reconhecer que o sentido das coisas provém de se e como o que se aprende dialoga e encontra eco no sujeito.

Sob esse prisma, a experiência PIBID tem sido extremamente significativa para os licenciandos, de sorte que lhes permite refletir sobre se e até que ponto sua formação como futuros professores de língua estrangeira promove a reflexão e a conscientização acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas sem dissociá-las de suas respectivas culturas ou sem que o aspecto cultural seja explorado na forma de apêndices.

LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando se trata de aprender uma nova língua, tomando como base o panorama histórico do ensino de línguas no Brasil, vemos que muitas nomenclaturas são utilizadas: língua estrangeira, segunda língua, língua internacional, entre outras. Concordamos com Leffa (2014) que distingue entre as várias nomenclaturas, o termo “adicional” para nomear a língua que o aprendiz aprende por acréscimo e acreditamos que o conceito de “língua adicional” seja o mais apropriado para a reflexão que aportamos neste trabalho, em virtude de que se trata de pensar o ensino e aprendizagem da língua italiana como uma nova língua por aprendizes brasileiros.

Segundo Leffa “[...] o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam” (LEFFA, 2014, p. 22). Tal como acontece com a língua adicional, em que o aprendiz quando se lança na tarefa de aprendê-la tem como ponto de partida a própria língua, acreditamos que, sendo esta indissociável da cultura, também a cultura nativa sirva como ponto de referência (de partida ou de chegada) para o aprendiz formular suas hipóteses.

Antes de nos lançarmos na reflexão sobre ensinar e aprender Italiano, tomemos por base o Brasil e imaginemos um aprendiz estrangeiro que deseje aprender a língua portuguesa segundo a variante brasileira. Qual língua ensinar? Existiria um falar brasileiro, um “sotaque” oficial? Pensemos, por exemplo, nas grandes redes televisivas e nos programas que vão ao ar em cadeia nacional, nos telejornais, nos programas de auditório; pensemos nos programas oficiais do governo veiculados nas rádios como a Hora do Brasil; qual língua portuguesa-brasileira considerar?

Nós, que conhecemos relativamente bem a diversidade brasileira damos conta do quão complexa pode ser a tarefa de ensinar e aprender uma língua quando focalizada segundo sua indissociável articulação com a respectiva cultura. Como descrever os falares, os sotaques e as crenças do brasileiro, sem considerar a região da qual é proveniente? Quais usos, costumes, as manifestações culturais, os pratos típicos, as peculiaridades consequentes da geografia de cada região, seca ou alagada, de arranha-céus ou de florestas? A diversidade é a marca da riqueza nacional, mas será que pelo menos em parte essa heterogeneidade é explorada quando se trata de ensinar a estrangeiros o português do Brasil? Como será que tais questões são exploradas nos materiais didáticos que têm como destinatários estrangeiros desejosos de aprender sobre a língua portuguesa do Brasil?

Questões da mesma ordem são formuladas em relação à Itália quando pensamos no ensino-aprendizagem de italiano por aprendizes brasileiros. Temos, portanto, duas instâncias a serem abarcadas na reflexão sobre o ensino e aprendizagem da língua italiana como língua adicional: a língua em si (e é sempre bom reforçar a ideia de que a cultura lhe é indissociável) e o sujeito aprendente, com sua língua e cultura nativas, referências para a construção de hipóteses sobre a língua-cultura estudada.

A cultura de um povo é a consequência de uma herança complexa que entrelaça a história dos sujeitos na construção da história coletiva. O grande movimento migratório dos países da Europa para o Brasil no final do século XIX fez da Itália um país relativamente conhecido e familiar aos brasileiros. Alguns costumes e especialmente a gastronomia italiana entraram para a vida dos brasileiros, principalmente em algumas regiões como sudeste e sul do país. Mas e quando se trata de ensinar italiano como língua adicional, será que a complexidade intrínseca ao binômio língua-cultura

tanto da língua objeto de estudo quanto dos sujeitos aprendizes é contemplada nas ações de ensinar e aprender?

O país Itália abarca sob a denominação de “italianos” milhares de indivíduos com histórias e culturas muito diferentes entre si. O processo de unificação italiana durou longos anos, foi alcançado por meio de batalhas e ainda que hoje o país seja reconhecido como nação, com suas vinte regiões, é notório que ainda sejam muitas as diferenças, dos dialetos aos costumes, das crenças aos estilos de vida. A complexidade identitária italiana foi bem retratada na frase do general francês Charles De Gaulle ao dizer que “não se pode unificar um país que conta com 256 tipos de queijo”.

Que Itália é apresentada aos aprendizes brasileiros nos cursos de línguas, que Itália está representada nos materiais didáticos quando se trata de ensinar e aprender italiano como língua estrangeira? Obviamente no caso da Itália há uma língua oficial, o italiano *standard*, utilizado pelos próprios italianos como segunda língua, especialmente entre os mais idosos que utilizam os dialetos para a comunicação por não terem frequentado a escola ou então por grupos de jovens que, mesmo conhecendo o italiano *standard* na variante padrão, buscam resgatar a língua de seus ancestrais como uma maneira de reforçar a identidade, de se reconhecerem em grupos, em “tribos”.

Implementar o ensino sob a perspectiva da articulação língua-cultura implica um posicionamento que não considere a língua de forma endógena, ou seja, desvinculada do mundo exterior, como se fosse apenas um código (ainda que *a priori* a língua seja mesmo por sua natureza, arbitrária). Ainda assim, é preciso que a língua-alvo não seja vista como um código fechado com fim em si mesmo a ser aprendido para ser decifrado, pois há que se considerar que o sentido vai além da superfície das palavras.

No caso do ensino e aprendizagem da língua italiana, língua co-irmã do português, compartilhando também esta o berço latino, acreditamos ser relevante pensar no ensino a partir de um ângulo que contemple, sempre que possível, as duas línguas-culturas, promovendo uma abordagem contrastiva.

Uma vez superado o temor de abrir mão da “segurança” de seguir o roteiro estabelecido por este ou aquele livro didático, ter a liberdade

para elaborar percursos didáticos ao longo do curso, pode se converter em benefícios que vão além da proficiência linguística, por exemplo, estimulando a curiosidade, aguçando o senso crítico, promovendo a conscientização social-política-ecológica, em relação aos temas culturais explorados nas duas línguas-culturas.

Essa perspectiva enviesada permite considerar a língua italiana sob outro ponto de vista, não mais língua estranha (estrangeira), pois se pode reconhecer suas semelhanças com a língua materna; ao mesmo tempo em que se reflete sobre a língua-cultura portuguesa (variante brasileira), rompendo com o automatismo que por meio do processo natural de aprendizagem dos falantes brasileiros, vai-se pouco a pouco a tornando familiar até que seja aceita sem questionamentos.

Um caso interessante que ilustra bem essa situação, tanto em relação à proximidade com a língua italiana, quanto do automatismo que nos faz usar a língua portuguesa para nos comunicarmos sem questionamentos, é o uso da saudação “tchau”. A palavra, que originalmente provém do dialeto vênето, chegou aqui com os imigrantes italianos por volta do ano de 1880. A palavra em português nada mais é do que a representação da pronúncia da palavra italiana (ciao) e é utilizada por milhões de brasileiros, muitas vezes ao dia, sem que se questione sua origem ou significado.

A palavra italiana carrega em sua etimologia a história das conquistas do Império Romano (etimologicamente deriva da palavra “schia-vo”, que quer dizer “escravo”) e talvez não tivesse sido assimilada com tanta naturalidade pelos brasileiros se não fosse o processo natural de aquisição linguística a que estão sujeitos os falantes de um lugar. Sua origem etimológica explica por que na Itália a palavra “ciao” é utilizada tanto para cumprimentar alguém ao se iniciar uma conversa, quanto para despedir-se, tendo em vista que os escravos, enquanto eram conduzidos de uma cidade a outra como prisioneiros de guerra, deviam apresentar-se aos comandantes das tropas dizendo: “Sono suo schiavo” (Sou seu escravo). Com o passar do tempo e à medida que a frase ia sendo repetida durante as longas jornadas, influenciadas inclusive pelas línguas locais, a frase foi sofrendo modificações até ser reduzida à palavra “ciao”.

Assim como nos apropriamos de palavras italianas como a saudação “tchau”, familiarizamo-nos de tal maneira com outras, que chegamos a perder de vista sua história e passamos então a considerá-las como próprias, como nossas, não mais como estrangeiras. Partir da reflexão sobre a influência da língua italiana sobre a língua portuguesa tem surtido um resultado interessante nos aprendizes. De maneira semelhante ao que CHKLOVSKI (1999) sistematiza nas artes com a sua teoria do estranhamento, do ponto de vista da desautomatização do olhar, percebemos um processo interessante que inverte a noção de lógica esperada, tornando familiar o que é estranho e estranho o que é familiar, colocando, portanto, em posições inesperadas a língua materna e a língua estrangeira.

Ao provocarmos os aprendizes com reflexões sobre a própria língua para apresentar a língua italiana, percebemos como consequência do espanto, um aumento da curiosidade deles extensivo a todos os conteúdos que lhes são apresentados, sejam eles linguísticos (vocabulário relacionado a dias da semana, meses, palavras do dia a dia, da culinária brasileira e italiana) ou mesmo à cultura. Podemos dizer que a mudança principal que temos observado nas falas dos aprendizes é a frequência com que cada novo assunto que lhes é apresentado vem invariavelmente acompanhado pela pergunta “por quê?”.

A língua e sua indissociabilidade com a cultura, os materiais didáticos, língua materna e língua estrangeira como complementares, essas e outras tantas questões têm nos movido a refletir e a buscar respostas coletivamente ao longo do trabalho que desenvolvemos por meio do projeto de Ensino de Língua e Cultura Italianas.

DE ALUNO A PROFESSOR: APRENDER A ENSINAR E ENSINAR PARA APRENDER

Desde o planejamento inicial do Projeto PIBID – Ensino de Língua e Cultura Italianas, uma constatação incômoda emergiu dos relatos dos licenciandos bolsistas pouco antes das aulas efetivamente começarem: a insegurança (algumas vezes beirando o pânico) de se assumirem como professores.

Nada mais natural, se pensarmos que toda nova empreitada exige além do esforço, muita coragem e responsabilidade, qualquer que seja a área de atuação. A apreensão por si só não significa algo negativo, pois a conhecida expressão “frio na barriga” é mencionada em relatos até mesmo de professores experientes, alguns até próximos da aposentadoria, pois essa sensação pode estar diretamente ligada à própria paixão pelo ensino, pelo anseio por fazer um bom trabalho, do contrário haveria uma indiferença consequente do automatismo e do “tanto faz”.

Contudo, para além desse “frio na barriga”, durante o planejamento do Projeto de Ensino de Língua e Cultura Italianas, percebemos que à insegurança inicial seguiam-se muitos questionamentos: “Por onde começar?”, “Como preparar uma aula?”, “Qual livro didático utilizaremos?”, “Começamos pelo alfabeto?”. E a resposta, na maioria das vezes, talvez ainda mais incômoda para os licenciandos do que seus próprios questionamentos era: “Depende”. Afinal, que outra resposta possível para as questões colocadas, levando-se em conta tantas variantes?

No ensinar e aprender uma nova língua há que se considerar os sujeitos aprendizes, seus interesses e dificuldades; há que se traçar as metas (afinal é preciso pensar em quais objetivos se deseja alcançar e em quanto tempo); há que se considerar os recursos disponíveis; quais fatores podem concorrer para contribuir ou prejudicar os resultados; há que se mapear e selecionar os materiais que serão utilizados ao longo do curso; conhecer e se alinhar às correntes teóricas que se adequem aos propósitos estabelecidos e em meio a tudo isso, há ainda que se considerar o sujeito licenciando, professor em formação que aprende ao mesmo tempo que ensina, e que ensina ao mesmo tempo em que aprende a ensinar.

Não existe uma receita pronta, um método de ensino perfeito, infalível, um livro ideal, nem sujeitos planares, esvaziados de outros saberes ainda que a língua a que se propõem a aprender lhes soe como desconhecida. Tudo está por fazer, mas aos poucos, à medida que o trabalho começa e avança, a sensação de caos do desafio inicial da empreitada dá lugar ao prazer de se arriscar em algo novo, uma liberdade didática e metodológica que permite construir e desenvolver coletivamente os conteúdos, não mais algo imposto ou reduzido a ser seguido

no roteiro apresentado por este ou aquele livro didático, mas percursos formativos escolhidos e elaborados pelos próprios sujeitos envolvidos no processo: licenciandos e alunos da escola.

A experiência realizada pelos licenciandos por meio do PIBID nesse ambiente de atuação tem lhes proporcionado muito mais do que vivenciar um contexto real de ensino, permite-lhes refletir sobre sua própria formação, sobre a própria práxis pedagógica, sobre a utilização da tecnologia como ferramenta para o ensino, sobre a língua e a cultura estrangeiras e também sobre a língua e cultura brasileiras (e por que não?).

Esse entrelaçamento entre o que se aprende e o que se ensina, esse constante “experienciar” a construção do conhecimento, refletem-se tanto na formação dos licenciandos quanto na dos alunos da escola participante do projeto: ensina-se ao mesmo tempo em que se aprende. A essa experiência de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem Moran (2004) chamou de aprendizagem significativa:

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e os professores precisam organizar nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso. (MORAN, 2004, p. 248).

Superada a crise inicial de que não existe livro didático ideal, que não há um roteiro pronto a ser seguido, mas ao contrário, que deve ser construído pelos sujeitos interagentes no processo de ensino-aprendizagem segundo suas necessidades e interesses, e que o professor não encerra em si todo o conhecimento sobre o conteúdo explorado, empreende-se uma jornada de mudança de perspectiva por meio da qual os licenciandos, de fato, alternam o ponto de vista deles mesmos enquanto aprendizes da língua que ensinam e, ao mesmo tempo, professores. Entende-se, portanto, que o conhecimento é complexo e não unidirecional, que não pode advir do simples processo de transmissão baseado no instrucionismo. Segundo Leffa (2014):

O instrucionismo está centrado na ideia de que o aluno é o receptor do conhecimento, que tradicionalmente emana do professor, mas pode também ser transmitido pelo livro e mais recentemente por outros recursos como o rádio e a televisão e a internet. Caracteriza-se por ser um procedimento didático que emana de uma fonte única para vários destinatários: do professor para seus alunos, do rádio para seus ouvintes e da televisão para seus espectadores. (LEFFA, 2014, p. 28).

No desafio de provocar, de construir o conhecimento de maneira coletiva, de dar o norteamento ao trabalho conforme seu desenvolvimento, a tecnologia se torna grande aliada. Acostumamo-nos a pensar nos recursos tecnológicos como sendo aqueles associados a algum aplicativo de telefonia móvel, ou a aparelhos eletro-eletrônicos (frequentemente estamos pensando em Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs), quando, na verdade, tecnologia engloba o uso de técnicas voltadas para um campo específico de aplicação que vai muito além da comunicação.

A tecnologia tem revolucionado também o campo da educação, por exemplo, transformando os suportes dos livros que agora podem ser lidos em formato eletrônico nos mais diversos aparelhos eletrônicos, ou então disponibilizando informações por meio do compartilhamento em rede, em formatos de áudio e de vídeo, entre outros. Considerar o sujeito aprendiz como um dos atores principais, não mais coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem, implica em reconhecer sua familiaridade com os recursos tecnológicos, uma vez que na maior parte dos casos, independentemente do contexto social, os alunos fazem jus à denominação “nativos digitais”.

Mas será que esses recursos têm alterado ou influenciado a maneira de se ensinar e aprender? Será que os professores dominam e, mais que isso, incorporam as TICs ao processo de ensinar e aprender? Talvez a rapidez com que a tecnologia tem avançado não nos tenha permitido incorporar muitos recursos à educação, pelo menos não na mesma velocidade com que são disponibilizados todos os dias. Talvez não tenhamos a familiaridade necessária para dominar ferramentas e aplicativos e, quem sabe, ainda não tenhamos uma formação que nos permita pleitear o uso mais efetivo da tecnologia no contexto educacional.

Muitas são as questões que se colocam quando o assunto é a utilização das TICs na educação e as respostas para tais perguntas talvez sejam tanto ou mais complexas. Incorporar a tecnologia à sala de aula vai muito além de exibir vídeos, ou de substituir a lousa e giz pelo projetor multimídia. Há que se pensar em modos efetivamente mais interativos, mais colaborativos e mais eficientes de ensino e aprendizagem, de modo a estabelecer uma nova ordem nas várias relações estabelecidas no contexto escolar, professor-aluno, aluno-aluno e destes com o conhecimento.

Não se trata apenas de adaptar o olhar aos novos suportes, é preciso um redirecionamento, um reaprender a aprender para aprender a ensinar, almejar um novo letramento que dê conta da leitura dos objetos e dos textos. É preciso instituir uma nova forma de interagir com a informação, com o texto, articular à leitura linear a leitura que é pluridimensional, literalmente proporcionando ao leitor a experiência de mergulhar em seu conteúdo.

Incorporar a tecnologia ao ensino requer do professor a busca e a mobilização de saberes que mudam constantemente, ao saber conteudístico, didático, teórico e prático, associa-se também o saber tecnológico, necessidade de primeira grandeza quando se trata de ensinar para a geração dos nativos digitais.

Perrenoud (2000) ao tratar das dez novas competências para ensinar, elenca três que estão diretamente relacionadas a essa necessidade: a) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; b) utilizar novas tecnologias e c) administrar a própria formação contínua. Alcançar essas competências está na ordem do dia dos licenciandos que participam do Projeto PIBID Ensino de Língua e Cultura Italianas.

Ao ensino baseado no instrucionismo, em que o professor é o centro das ações e o detentor do saber e do poder, temos procurado implementar o construcionismo buscando envolver os alunos participantes por meio de ações que estimulem a colaboração, a interação, a auto estima e a afetividade essas últimas considerando a relevância da questão do filtro afetivo (conforme estabelecido por Krashen, 1987) no ensino de línguas.

Considerar a indissociabilidade língua-cultura exige a elaboração de roteiros didáticos construídos a partir da sistematização e organização

de informações acerca de um determinado tema e um trabalho dessa ordem tem sido possível graças aos recursos disponibilizados gratuitamente na internet. Nesse sentido é primordial que os licenciandos se familiarizem com os recursos de busca, captura, sistematização e apresentação de textos, áudios, imagens estáticas e vídeos, além das ferramentas de comunicação e de compartilhamento de arquivos.

Além disso, os aplicativos de comunicação (whatsapp) e as redes sociais (Facebook) também têm se revelado grandes aliados nesse processo de ensinar e aprender, pois permitem o contato direto com falantes nativos que, além de permitirem a utilização da língua em contextos reais de comunicação (não simulados, como normalmente acontece nas aulas de LE), participam ativamente do processo como interagentes questionando os licenciandos sobre aspectos específicos da cultura brasileira ao mesmo tempo em que oferecem um ponto de vista sobre os mesmos aspectos na cultura italiana.

O domínio sobre os recursos tecnológicos, aliados ao conhecimento que se pretende construir, constituem, portanto, a terceira competência citada por Perrenoud (2000) porque implica em investir e administrar a própria formação de maneira contínua, dada a dinamicidade com que se atualizam os recursos e ao fato que o conhecimento estar atrelado a uma consciência crítica que não é estática, é dinâmica e articula na sua essência reflexão e ação:

A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser. Feita esta reflexão, parte-se para a ação, buscando transformar o mundo real no mundo possível. Conseguido este objetivo, volta-se para a reflexão e inicia-se um novo ciclo, porque a História, na perspectiva da consciência crítica, não para; o que seria um possível ponto de parada, um estado ideal de evolução na visão do presente, já não o será quando o futuro chegar. Circunstâncias inesperadas vão aparecer e modificarão o entorno e a consciência das pessoas, fazendo surgir necessidade se desejos que não podem ser previstos hoje. (LEFFA, 2014, p. 28).

A consciência crítica tal qual citada por Leffa (2014), em suas duas instâncias constituintes (reflexão e ação), instiga-nos a refletir sobre outras questões que se entrelaçam e que estão imbricadas no processo de ensino e

aprendizagem de línguas. Pensemos por exemplo no tratamento do erro ou nas formas e tipos de avaliação, afinal, em um processo de ensino que se quer construtivista e não depositário, como eleger mecanismos que permitam avaliar de maneira coerente a esses princípios e não capitalizar o conhecimento?

Quando se trata de ensinar e aprender uma língua, conferindo a devida importância à cultura que lhe é indissociável e, ainda, pensar o ensino a partir de uma perspectiva que não utilize a tecnologia como acessório, mas para de fato alterar a perspectiva da ação de ensinar e de aprender, é inegável que tenhamos um longo caminho a percorrer, mas é preciso coragem para prosseguir e não recuar, lançar luz para o que está à frente, direcionar os faróis para o que está por vir e não esmorecer frente aos obstáculos. Drummond em sua sabedoria já vislumbrava a pedra no meio do caminho, mas ele fez dela o pretexto para arquitetar a beleza da poesia. É preciso a coragem dos poetas para resgatar a beleza na educação, inovar, ousar e assim, promover o encantamento que compõe o universo do ensinar e do aprender.

CONCLUSÕES

Urge pensar no ato de ensinar segundo envolvido por toda essa complexidade. Não como produção em escala, segundo um mesmo método ou livro didático para alunos diferentes, aproximando o ensino do modelo fordista de produção em série. É preciso se considerar as especificidades da língua, do contexto e dos interagentes no processo.

Em se tratando de didática, não se pode abarcar sob um mesmo teto as línguas não-maternas nomeando-as segundo a categoria de línguas estrangeiras. Ensinar inglês, ensinar mandarim e ensinar italiano demanda ações diversificadas, sendo preciso, portanto, considerar cada língua e, conseqüentemente, sua didática, segundo suas especificidades.

Tão relevante quanto o domínio de conteúdos na construção do conhecimento, é a incorporação da tecnologia como ferramenta didática que, como tal, deve estar incluída nos saberes do professor desde a sua formação inicial. Nessa perspectiva, trouxemos à baila algumas reflexões germinais acerca das identidades do professor e do aluno no contexto educacional moderno, perpassado pelas constantes inovações midiáticas.

Percebe-se que para além dos métodos, do currículo, dos livros didáticos, da incorporação dos recursos tecnológicos, cabe aos sujeitos envolvidos no processo a tarefa de tornar o ensino e a aprendizagem significativos refletindo sobre o mundo a partir de uma consciência crítica sobre o que é real e o que pode se tornar real.

Tornar o processo mais colaborativo, participativo, sem imposições, sem autoritarismo, sem delimitar o que é central e o que é periferia, promover o ensino a partir dos sujeitos que participam do processo, incluindo-os segundo a complexidade que engendra sua essência é um desafio para alunos, professores e futuros professores, mas são questões cruciais para compreender que o reencantamento reside nos sujeitos, reside:

[...] em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso. É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. É frustrante, por outro lado, constatar que muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias. O reencantamento, em grande parte, vai depender de nós. (MORAN, 2000, p. 139).

A configuração do mundo moderno reivindica uma educação que abarque em si os sujeitos e suas complexidades, que se assuma pluri-dimensional, labiríntica e poliédrica e, como tal, é preciso que professores e futuros professores aceitem enfrentar desde sua formação inicial, da decisão germinal de ser professor, os desafios, as incertezas e os obstáculos que o caminho apresenta, mas com a mesma atitude corajosa do poeta que soube transformar a pedra em pretexto para engendrar o poético.

É preciso, de fato, incluir o sujeito aprendiz no processo de ensino e de aprendizagem, considerar seus interesses e necessidades, seu contexto e suas dificuldades, para que não se supervalorize a estrutura linguística em detrimento da língua e seus significados, similarmente impondo aos aprendizes conteúdos desmotivadores e vazios de significado do tipo “vovô viu a uva”.

É preciso que se enfoque no percurso, mais do que no discurso, na apropriação e construção do conhecimento mais do que no currículo. E é preciso que se formem professores que tenham autonomia e discernimento

para que, durante o processo, sejam capazes de ajustar as velas tanto nos momentos de calma, quanto nos momentos de tempestade diante dos desafios e dificuldades que lhes são apresentadas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- CHKLOVSKI, V. A arte como processo. In: TODOROV, T. *Teoria da Literatura*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J. ; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004. V. 2, p. 245-253.
- _____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHERRE, M. M. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOBRE OS AUTORES

ANDRESA DE SOUZA UGAYA

Graduação (1999), mestrado (2008) e doutorado (2011) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente do curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Bauru. Coordena o LACCA (Laboratório Corporeidade, Cultura e Arte), o Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas da Cultura Popular Pávio de Candieiro, Grupo de Trabalho do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE) da UNESP – câmpus de Bauru e o projeto de extensão “Cada um é cada eu: Saúde Mental e Poética corporal no CAPS Bauru.

ARAGUAIA S. DE SOUZA ROQUE

Graduação em Licenciatura em Letras (habilitação em Português e Italiano) pela UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pós-Graduação em Letras pela UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, nível de Mestrado e Doutorado em Letras, Área de Concentração em Teoria da Literatura. Atualmente é Professor Assistente Doutor da de São José do Rio Preto/SP, onde ministra aulas de Língua e Literatura Italianas. Docente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Multidisciplinar Interunidades “Ensino e Processos Formativos” - (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), orientando projetos na Linha de Pesquisa “Tecnologias, Diversidades e Culturas”. Desenvolve pes-

quisas nas Linhas de Pesquisa Língua e Literaturas Italianas, Tecnologias aplicadas ao ensino de Língua e Literatura Italianas.

DENISE APARECIDA CORRÊA

Graduada em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco, Mestre e Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil e Pós-Doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra - Portugal. É Sócia-fundadora, Pesquisadora e atual Diretora Científica da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (NEFEF/UFSCar). Atualmente é docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (DEF/UNESP-Bauru). Desenvolve pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos e Estudos Socioculturais do Lazer, com artigos apresentados e publicados em periódicos ou eventos científicos no Brasil, Chile, Cuba, Espanha e Moçambique.

FERNANDA ROSSI

Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP câmpus de Bauru. Possui Pós-doutorado pela UNESP Bauru (2014). É Doutora (2013) e Mestra (2010) em Ciências da Motricidade - Área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, pela UNESP câmpus de Rio Claro. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física, UNESP Bauru (2007). Realizou estágio de pesquisa na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal (2012). É docente pesquisadora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade - UNESP Interunidades, na área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana e linha de pesquisa Formação Profissional, Campo de Trabalho e Ensino de Educação Física, e no Programa de Mestrado Profissional - Docência para a Educação Básica - UNESP Bauru-FC. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociológicas e Pedagógicas em Educação Física, cadastrado no CNPq.

JOSÉ MILTON DE LIMA

Possui Licenciatura em Educação Física e Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília. Concluiu o primeiro Pós-Doutorado em 2008, junto à Faculdade de Ciências de Bauru, abordando o tema: Cultura Lúdica e Televisão na Infância: implicações para a prática educativa e o segundo Pós-Doutorado na Universidade de Salamanca na Espanha, no ano de 2013. Foi aprovado no Concurso de Livre docência em Educação Física Infantil, no ano de 2018. Atualmente atua como Docente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - Câmpus de Presidente Prudente. É líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal: saberes e fazeres e coordena o Centro de Estudo e Pesquisa em educação ludicidade, infância e juventude.

KARIN ADRIANE HENSCHEL POBBE RAMOS

Possui doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e mestrado em Letras, pela mesma instituição. Possui licenciatura em Letras, habilitação Português e Inglês, bacharelado em Psicologia e formação de Psicólogo, todos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP e atua na disciplina de Texto e Ensino do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/CAPES/UNESP). Desenvolve pesquisa na área Linguística Aplicada, atuando principalmente na linha do ensino do português como língua materna e como língua estrangeira e faz parte dos seguintes Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq: Teletandem: transculturalidade das interações online via webcam e Grupo de Estudos Discursivos (GED).

KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Letras pela

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Atualmente, é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCL - UNESP/Assis), junto ao departamento de Letras Modernas, no conjunto das disciplinas de Língua Espanhola. Atua no programa de pós-graduação PROFLETRAS - UNESP e integra os Grupos de Pesquisa: Teletandem: Transculturalidade das interações online via webcam e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores.

LÍLIAN APARECIDA FERREIRA

Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (1995), mestrado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). É professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC), cadastrado junto ao CNPq e certificado pela UNESP. Coordena o Laboratório de Pedagogia das Práticas Corporais. Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e da Associação Internacional de Praxiologia Motriz (AIPRAM). Docente credenciada ao Programa de Pós-Graduação, mestrado profissional, em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru.

LUIZ ROGÉRIO ROMERO

Doutorado em Saúde Coletiva UNESP/Botucatu; Professor no Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Física Escolar - PROEF em Rede Nacional; Mestre em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina de Botucatu/UNESP; Especialista em Atividade Física e Qualidade de vida pela Faculdade de Educação Física/UNICAMP; Licenciatura Plena em Educação Física pela FC/UNESP. Atualmente é Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente. Professor colaborador no Programa de

Residência Multiprofissional em Saúde da Família, Faculdade de Medicina de Botucatu - UNESP; Linhas de pesquisa: Saúde Coletiva; Formação de professores; Educação Física; Voleibol; Atividades Aquáticas.

MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Livre Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Câmpus de Presidente Prudente. Graduada em Educação Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente. cursou o mestrado e doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília. Fez o Pós-Doutorado no ano de 2012 na Universidade de Salamanca na Espanha, tendo como tema: “Culturas Juvenis na Escola: Uma Interlocação com a Produção De Pesquisadores Espanhóis”. Coordena o Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ) e é Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal, Saberes e Fazeres, cadastrado no CNPq.

MARLI NABEIRO

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1993); doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1999); Pós Doutorado pela State University of New York, SUNY (2002). Foi representante da América do Sul da IFAPA (International Federation of Adapted Physical Activity) de 2009 a 2015. É Presidente da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada - SOBAMA desde maio de 2014. Atualmente é professora assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física adaptada, educação física inclusiva, atividade física, qualidade de vida e deficiência visual.

NILDICÉIA APARECIDA ROCHA

Pós-doutora em Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, câmpus de Araraquara (SP), Mestre em Estudos Literários também pela UNESP de Araraquara, pós-graduada em Língua, Literatura e Ensino de Língua Espanhola pela Unioeste de Foz do Iguaçu (PR), pós-graduada em Docência Universitária pela Universidad Nacional de Misiones, UNaM (Argentina), licenciada em Letras Português e Inglês pela UNESP de São José do Rio Preto (SP), e licenciada em Letras Português e Espanhol pela Facemed (Faculdade de Medianeira, PR). É professora do Departamento de Letras Modernas e da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, de Araraquara (SP). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (GPEALE).

ROBERTO TADEU IAOCHITE

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (1994), Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (1999) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Realizou Estágio de Pesquisa na área de Educação Física, Currículo e Saúde no Pedagogy Laboratory - Department of Kinesiology of the University of North Carolina at Greensboro, EUA (2014), no Department of Kinesiology - University of Maryland, EUA (2012) e na área de Formação de Professores no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2011). É Professor Assistente Doutor no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, câmpus Rio Claro. É líder do Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (DGP/Lattes) e participa como Pesquisador do NEPEF/UNESP e DOFPEN/UNESP.

RORAIMA ALVES DA COSTA FILHO

Estudante de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (Doutorado) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - Câmpus de Rio Claro. Possui graduação em Educação Física pelo

Centro Universitário Moura Lacerda (2008) e Mestrado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - Câmpus de Rio Claro (2014). Especialista em Teoria Social Cognitiva em contexto Educativo pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atualmente participa como colaborador dos grupos reconhecidos pelo CNPq, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física - Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCT) e Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE), investigando o construto da autoeficácia docente ao longo da formação e desenvolvimento da carreira docente em Educação Física.

ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA GILENO

Doutora em Letras na área de Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara (2002). Mestre em Letras na área de Estudos Literários pela UNESP/Araraquara (1996). Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela UNESP/Araraquara (1987). Graduada em Licenciatura Plena em Espanhol pela UNESP/Araraquara (2012). Bacharel em Italiano (2013-2017). Professora Assistente Doutor do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara e professora no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas. Realizou Estágio de Pós-doutorado no Departamento de Letras da UFSCAR, na área de Formação de Professores de Língua Estrangeira. Atualmente é vice-líder do grupo de pesquisa GPEALE (Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira) e líder do grupo de pesquisa GPFPL (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas) - ambos certificados pela UNESP.

SAMUEL DE SOUZA NETO

Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro (RC) com Livre-Docência na UNESP-RC, Doutorado em Educação - FE-USP (SP), Mestrado em Educação - UFSCar (SP), Graduação em Educação Física e Pedagogia no PIME-Assis (SP) e Letras na UNESP-Assis (SP). Realizou Pós-Doutorado no Centre

de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante (CRIFPE)- Université de Montréal com bolsa CAPES - Estágio Sênior e bolsa UNESP - Estágio Exterior (2011-2012). Foi Vice-Coordenador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP/Rio Claro, e no CNPq foi Bolsista PQ-2 (2010-2013) e PQ-1D (2013-2017).

SILVANA VIEIRA DA SILVA

Possui graduação em Letras (LICENCIATURA E BACHARELADO - FRANCÊS-PORTUGUÊS-GREGO) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1984), mestrado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Fez pós-doutorados de curta duração (em 2001, 2005/2006) nos Estados Unidos e França (2010-2011, de 12 meses). Atualmente é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da FCLAr (UNESP).

SOLANGE ARANHA

possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho . Atualmente é professora assistente doutora de língua inglesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em nível de Graduação. Na Pós-Graduação, ministra cursos de metodologia de pesquisa, gêneros textuais, escrita acadêmica e aprendizagem em teletandem. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, ensino e aprendizagem mediada por computador e análise de gêneros textuais e discursivos. Possui dois pós-doutorados em ensino e aprendizagem em teletandem.

SUZI M. S. CAVALARI

Possui graduação em Bacharelado em Letras Com Habilitação de Tradutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Atualmente é professora assistente doutora de língua inglesa da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, em nível de graduação. Na pós-graduação, atua na área de Linguística Aplicada, linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, enfocando principalmente os seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua estrangeira em ambientes mediados por tecnologias, teletandem, autonomia e autoavaliação.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização e Revisão

Karenina Machado

Capa e diagramação

Gláucio Rogério de Moraes

Produção gráfica

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

Assessoria Técnica

Maria Rosângela de Oliveira
CRB - 8/4073
Renato Geraldi

Oficina Universitária

Laboratório Editorial
labeditorial@marilia.unesp.br

Formato

16X23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m² (miolo)
Cartão Supremo 250g/m² (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

1.000

Impressão e acabamento

Gráfica Shinohara
Marília - SP

2018

“É na atmosfera de mostrar algo que existe, que a escola faz políticas e inova, que a escola é um lugar de possibilidade e que a escola e a formação de professores podem ser pensadas em parceria que apresento essa obra. É também na tentativa de aproximar os leitores de uma discussão, um fazer, vários movimentos, experiências na e com a escola e a formação de professores que a obra “PIBID/UNESP FORMA (A) AÇÃO DE PROFESSORES se apresenta para os leitores. Transita por uma discussão sobre o que é “Ser professor” em tempos tão complexos. Uma obra que se move e que nos move com ela.”

Gicele Cervi

ISBN: 978-85-7983-980-1



9 788579 839801

PIBID - CAPES (Processo n. 23038000787/2014-91)