

# PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UNESP

forma(a)ção de  
professores em  
**Linguagens**  
em tempos de pandemia

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA  
RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA  
ORGANIZADORAS



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



**Pibid**  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Residência  
**Pedagógica**

Pró-reitoria de Graduação / UNESP  
**prograd**

PIBID E  
RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA/UNESP

forma(a)ção de  
professores em

**Linguagens**

em tempos de pandemia



SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA  
RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA  
ORGANIZADORAS

PIBID E  
RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA/UNESP  
forma(a)ção de  
professores em  
**Linguagens**  
em tempos de pandemia

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2024



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*





**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**  
Campus de Marília

*Diretora*

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Profa. Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Parecerista:*

Profa. Dra. Fernanda Silva Veloso

Professora Adjunta III do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

*Ficha catalográfica*

---

P584 Píbid e Residência Pedagógica/UNESP : forma(a)ção de professores em linguagens em tempos de pandemia / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Raquel Lazzari Leite Barbosa, organizadoras. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.  
196 p. : il.  
Apoio: CAPES  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5954-462-2 (Impresso)  
ISBN 978-65-5954-463-9 (Digital)  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9>

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2. Programa de Residência Pedagógica. 3. Professores - Formação. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 5. Tecnologia educacional. 6. Universidade Estadual Paulista (Unesp). I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Barbosa, Raquel Lazzari Leite.

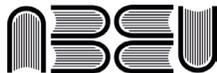
CDD 370.71

---

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Imagem capa: <https://stock.adobe.com/br> - Arquivo "AdobeStock\_168058274". Acesso em 10/04/2024

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



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

*Este livro é dedicado a todas e todos, professoras e professores, que tiveram de se reinventar e resistir para exercer seu compromisso com a docência em tempos tão difíceis!*



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	11
<i>Thaís Ludmila da Silva RANIERI</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<i>Sueli Guadalupe de Lima MENDONÇA</i> <i>Raquel Lazzari Leite BARBOSA</i>	
<b>AÇÕES DO PIBID ESPANHOL FCL/ASSIS: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	19
<i>Kelly Cristiane Henschel Pobbe de CARVALHO</i>	
<b>MOVIMENTO QUE TRANSFORMA: O PLANEJAMENTO E REALINHAMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FCT/UNESP (2020-2022)</b> .....	37
<i>Luiz Rogério ROMERO</i> <i>Jade de Jesus TOGHI</i> <i>Heitor Perrud TARDIN</i>	
<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS – ESPANHOL, ARARAQUARA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL)</b> .....	51
<i>Rosangela Sanches da Silveira GILENO</i> <i>Maria Sylvia Celli ROGÉRIO</i>	

<b>O PIBID ESPANHOL NA UNESP/IBILCE: EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS .....</b>	<b>65</b>
<i>Talita Storti GARCIA</i>	
<b>O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO .....</b>	<b>85</b>
<i>Marina Célia MENDONÇA</i>	
<i>Cleber Ederson SOARES</i>	
<i>Flávia Maria de Aquino MARTINS</i>	
<b>O PROGRAMA PIBID NO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP: ARTE, ESPERANÇA E RESISTÊNCIA COLETIVA .....</b>	<b>99</b>
<i>Felipe Augusto Michelini da SILVA</i>	
<i>Cecilia Rachel Loscheck de SOUSA</i>	
<b>LITERATURA NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>119</b>
<i>Karin Adriane Henschel Pobbe RAMOS</i>	
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID: DESAFIOS NA PANDEMIA DE COVID-19 .....</b>	<b>133</b>
<i>José Milton de LIMA</i>	
<i>Camila Buonani da SILVA</i>	
<i>Márcia Regina Canhoto de LIMA</i>	
<i>Jéssica Kurak PONCIANO</i>	
<i>Moises Moreno Acácio Fornazier MAGALHÃES</i>	
<i>Michele da Silva CARLOS</i>	
<i>Ana Carolina FURINI</i>	
<i>Clara da Silva BORREGO</i>	
<i>Gabriel Ricci MAGOZZO</i>	
<i>Gabriel Zangirolami JURAZEK</i>	
<i>Júlia GUARNIERI</i>	
<i>Lucas Crevelli da Silva CRESCENCIO</i>	
<i>Nicole Cristina Catija PESSOA</i>	
<i>Rodrigo Godoy CARVACHE</i>	
<i>Veronica Zinza CUSTÓDIO</i>	
<i>Patrícia Miguel CRUZ</i>	
<i>Elaine Santos MENEZES</i>	
<i>Luciana Zocante SANTOS</i>	
<b>PIBID INGLÊS E PANDEMIA: A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS .....</b>	<b>155</b>
<i>Daniela Nogueira de Moraes GARCIA</i>	

**EDUCAÇÃO QUE PENSA O COLETIVO E UM COLETIVO QUE PENSA  
ARTE/EDUCAÇÃO ..... 169**

*Rejane Galvão COUTINHO*

*Sidiney Peterson Ferreira de LIMA*

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS – ESPANHOL, FCL/ASSIS:  
PLANEJANDO AULAS, RELACIONANDO CONCEITOS E CRIANDO  
CONTEXTOS DE ENSINO EM ÉPOCA DE EXCEÇÃO ..... 183**

*Rozana Aparecida Lopes MESSIAS*

*Ariadne Beatriz ÁVILA*

*Gabriel Alfredo Ramos SILVA*

*Guilherme Tardelli FUJIKAWA*



# PREFÁCIO

O ano de 2020 foi um divisor de águas na história recente da humanidade. Foi o ano que se iniciou com o anúncio de uma pandemia que até então era algo visto mais frequentemente nas telas do cinema. Na vida real, a última foi a pandemia da gripe espanhola no início do século XX. Mais de um século depois, o mês de março de 2020 mudou o nosso cotidiano. Com a proliferação do vírus da Covid-19, o isolamento social foi uma das estratégias para se fazer o controle da doença e se tornou parte de nossa rotina. O restante da história todos nós sabemos.

Neste mesmo ano no mês de janeiro, tinham sido lançados os editais para os programas PIBID e Residência Pedagógica da Capes. O mês de março até então era o mês de inscrição das instituições de ensino superior nos sistemas da Capes. Nos meses seguintes, o calendário de seleção das IES seguia de acordo com o cronograma, com poucas intercorrências. A previsão de início era o mês de agosto.

Nesse turbilhão de mudanças e de tarefas que passaram a ser realizadas pela internet e por trás de aparelhos eletrônicos que nos conectavam ao mundo, a grande questão era como iniciar um novo edital de forma totalmente remota. Escolas e Universidades já estavam se adequando a essa realidade que nos foi imposta: *o ensino emergencial remoto* (Mendonça; Andreatta; Schlude, 2021).

Em nosso caso, não sabíamos como começar novos projetos voltados para a formação inicial de professores nesse novo contexto. Eram muitas dúvidas e incertezas que pairavam sobre todos os sujeitos envolvidos. Os desafios que se avistavam eram bastantes: desde o acesso sem qualidade à internet, a precariedade dos aparelhos tecnológicos de alunos e bolsistas até a falta de intimidade com os recursos digitais que eram necessários para que as interações acontecessem. Além disso, sabíamos que era urgente dar o pontapé inicial nas atividades dos projetos para que os alunos passassem a receber os valores, uma vez que no período pandêmico muitas famílias foram afetadas economicamente.

Outubro e novembro foram os meses aprovados pela Capes para que os projetos começassem. Desde agosto, a seleção das IES tinha sido finalizada e esperávamos pela autorização para o início. Esperávamos também que a nossa rotina voltasse para as atividades presenciais. Nem imaginávamos que teríamos a execução de projetos institucionais do Pibid e do Residência Pedagógica quase que totalmente remota.

Sabemos que as interações face a face e olho no olho são imprescindíveis para a construção das relações sociais e emocionais dentro do espaço da escola. Mas a escola no ano de 2020 era outra. A escola passou a ser para além do físico. O chão da escola passou para a ser o chão virtual de uma escola que se constituía não só pelo espaço físico, mas pelos laços afetivos que existiam entre os sujeitos que a integravam.

Os 18 meses de execução dos editais Capes 01 e 02 de 2020 foram um exercício de resiliência e de resistência para professores em formação inicial, para os professores que já atuavam nas escolas básicas e para os professores formadores das IES. O desafio que se vislumbrava era grande, mas não houve desistência diante do momento delicado pelo qual

passávamos. Este livro representa muito bem os sujeitos que lutaram para que o ensino público não esmorecesse nem mesmo em uma pandemia que levou, pela irresponsabilidade de um governo federal, pessoas queridas que hoje nos fazem falta.

*Thaís Ludmila da Silva Ranieri*

*Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade  
Federal Rural de Pernambuco (UFPE)*

## **REFERÊNCIA**

MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor. Apresentação. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 8-18.



# APRESENTAÇÃO

Entre a diversidade de problemas que envolvem a dinâmica da formação de professores e também entre as incontáveis transformações sociais ocorridas ao longo do século XX e início desse século XXI, insere-se a necessidade de permanente discussão dos objetivos, das funções do professor, e de como tais questões podem ser vistas para se atingir um desempenho cada vez mais satisfatório, tanto sob o ângulo pedagógico-científico quanto sob o político social. Pode-se afirmar que a presença da escola no cotidiano das pessoas figura entre os aspectos mais impactantes da experiência da contemporaneidade. A tendência à universalização da educação gerou debates crescentes a respeito do papel da escola e conseqüentemente da formação de professores.

Nesse contexto cabe ressaltar a atualidade e a relevância das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), sobre os quais apresentamos os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos editais CAPES

01/2020 e 02/2020, respectivamente, que tiveram início em outubro de 2020 com 1.008 bolsistas, 15 campus e todas as licenciaturas da Unesp.

Assinalamos que os objetivos dos programas são:

## **PIBID**

I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

II - Contribuir para a valorização do magistério.

III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

IV - 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.

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

## **RP**

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Os trabalhos aqui relatados foram apresentados em seminários realizados por áreas, culminando no seminário geral, realizado em março de 2022, momentos onde foi possível discutir e avaliar as ações desenvolvidas. Nos encontros foi possível verificar o desenvolvimento das atividades de cada licenciatura, com destaque para a grande produção que as licenciaturas desenvolveram, em que pese as dificuldades de acesso aos alunos das escolas da rede pública, que tiveram devido à pandemia. Os contatos com as escolas se deram de modo remoto, via encontros em diferentes formatos, com a participação dos docentes da rede pública e da Unesp. As atividades, desenvolvidas, foram no campo da formação teórica na área pedagógica e de conteúdos específicos, visando à formação ampla dos alunos e também na elaboração de atividades, às mais diversas, enriquecendo as aulas e trabalhando de forma que os licenciandos obtivessem uma formação rica e ampla. Os trabalhos foram sempre realizados em parceria com o professor da escola básica que atua como coformador.

As experiências — que os livros *Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)AÇÃO de professores em ciências humanas em tempos de pandemia*, *Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)AÇÃO de professores em linguagens em tempos de pandemia* e *Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - FORMA(A)AÇÃO de professores em ciências exatas e da natureza em tempos de pandemia* trazem — põem em relação problemas e questões extremamente pertinentes para a educação brasileira. Assim é que as atividades centrais nas licenciaturas são objeto de exame em várias modalidades de práticas, experiências e configurações.

Os estudos das coformações e da presença de diferentes especificidades nas experiências constituem o eixo que permeia os trabalhos apresentados os quais versam sobre temáticas estruturadas de forma coerente e fértil.

A forma de organização dos estudos favorece pela compreensão, por parte dos autores, da complexidade das questões envolvidas na formação de professores. Assim, as retomadas das práticas e os contributos teóricos evocados permitem ao leitor situar-se perante os problemas centrais que circundam a organização dos trabalhos nas licenciaturas e abarcar práticas escolares ocorridas em diferentes componentes curriculares, além de trazer experiências que contemplam o momento pandêmico que transformou a realidade das escolas.

Ao reunir as experiências ocorridas nos programas Pibid e RP na Unesp os livros se tornam um importante documento que nos traz proposições relativas à atuação e formação de professores. Assim, a Unesp dá continuidade à socialização de conhecimentos decorrentes de sua participação nestes programas estratégicos contribuindo para a melhoria da formação de estudantes e docentes da educação básica e ensino superior públicos, avançando no embate com as dificuldades estruturais da sociedade brasileira.

*Sueli Guadalupe de Lima Mendonça*  
*Raquel Lazzari Leite Barbosa*

# AÇÕES DO PIBID ESPANHOL FCL/ASSIS: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Kelly Cristiane Henschel Pobbe de CARVALHO<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Neste capítulo, propomos apresentar e discutir o desenvolvimento de ações do núcleo Pibid Espanhol FCL/Assis, tendo em vista a conjuntura da pandemia de Covid-19, por todos nós vivenciada. Tal projeto teve como objetivo instaurar um contexto necessário para a formação inicial e continuada de professores de espanhol/língua estrangeira (LE) e promover o ensino de língua espanhola e sua cultura, com o objetivo de criar espaços mais democráticos e inclusivos de acesso aos bens culturais, tais como a aprendizagem de idiomas, considerando-se a importância dessa língua em nosso contexto, a necessidade de inserção regional do Brasil entre seus países vizinhos e a consequente integração sociocultural. Para o seu desenvolvimento, os bolsistas de iniciação à docência (graduandos em Letras/Espanhol) entraram em contato com a escola de educação básica exclusivamente de forma remota, de modo que tiveram a oportunidade de a ela se integrarem, ainda que com muitas restrições. Com relação às ações didáticas, orientamo-nos pela pedagogia dos multiletramentos que está vinculada, ao mesmo tempo, à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica e multimodal dos textos, as quais em muito caracterizam as sociedades urbanas, atualmente (Rojo, 2012, p. 13). Entre os resultados, podemos confirmar, por meio da análise de excertos extraídos dos relatórios finais, que o programa, mesmo em meio a muitas dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, contribuiu para a formação inicial e continuada dos participantes; outrossim, os desafios que se apresentaram impulsionaram, de certo modo, o desenvolvimento de novas práticas com a necessária utilização dos recursos tecnológicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pibid; formação docente; ensino e aprendizagem de espanhol; contexto da pandemia.

---

<sup>1</sup> Departamento de Letras Modernas/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Assis/SP/Brasil/kelly.carvalho@unesp.br

## **INTRODUÇÃO**

Em todas as áreas de nossa vida, os anos de 2020 e 2021 foram intensamente marcados pela pandemia de Covid-19 que, por razões sanitárias e de preservação da vida e da saúde, exigiu o isolamento social. Na Educação, não foi diferente: presenciamos o fechamento das escolas e das universidades, o que provocou uma série de mudanças e adequações necessárias à “manutenção” das atividades com o intuito de amenizar as consequências de tamanha tragédia, ao menos nesse contexto.

Foram muitas as dificuldades enfrentadas, logo de início, especialmente em uma conjuntura com muitos alunos em situação de vulnerabilidade, tanto nas escolas quanto nas universidades. Entre alguns fatores que causaram problemas, destacamos: a falta de acesso à internet para as atividades remotas; a falta de equipamentos (computadores e celulares); as dificuldades de uso dos recursos tecnológicos e plataformas digitais; além da insegurança emocional de todos os envolvidos, diante do estado de constante ameaça à vida, dos casos frequentes da doença entre os alunos e seus familiares, alguns inclusive com perdas. Também houve dificuldades em relação às instabilidades na forma como as aulas foram ministradas na escola, ao longo desse período: ora de forma totalmente remota, ora em modelo híbrido, por vezes com a suspensão das atividades. Enfim, foram dois anos muito difíceis para as ações educacionais como um todo, mas que, ao mesmo tempo, acarretaram muitos e novos desafios às instituições, aos funcionários técnico-administrativos, docentes, discentes e às suas famílias.

Nesse contexto, iniciamos as ações do Pibid (Edital 02/2020), núcleo Letras/Espanhol (FCL Assis/Unesp), com imensos obstáculos a superar, nem todos previstos em sua proposta inicial. Afinal, nenhum de nós imaginaria que viveríamos tanto tempo nessas condições, em decorrência da pandemia. Em meio a todas as dificuldades impostas, novas estratégias precisaram ser pensadas para viabilizar o desenvolvimento das ações, desde a formação da equipe e planejamento à implementação das atividades formativas e didático-pedagógicas, bem como todo o processo de acompanhamento e avaliação do projeto.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir acerca do desenvolvimento das ações do referido núcleo, tendo em vista o panorama brevemente descrito. Importante observar que a proposta do núcleo, desde sua origem, foi a de instaurar um contexto necessário para a formação inicial e continuada de professores de espanhol como língua estrangeira e valorizar seu ensino, de modo a criar espaços mais democráticos e inclusivos de acesso aos bens culturais, tais como a aprendizagem de idiomas – nesse caso, o espanhol, tendo em vista a importância dessa língua em nosso contexto, a necessidade de inserção regional do Brasil entre seus países vizinhos e a consequente integração sociocultural.

Mais especificamente, a proposta incluiu como objetivos: constituir um contexto para o desenvolvimento da práxis docente (Pimenta; Lima, 2006) como campo de produção de conhecimento pedagógico que rompe com a dicotomia teoria e prática, desde os anos iniciais da licenciatura (Letras/Espanhol); construir uma relação de envolvimento do licenciando no contexto escolar, contribuindo, assim, para a constituição de identidades docentes de sujeitos que atuem, se reconheçam e sejam reconhecidos como profissionais; utilizar instrumentos teóricos e metodológicos que permitam a reflexão e a ação docentes no ensino de língua estrangeira/espanhol; compreender e utilizar conceitos básicos da disciplina de língua espanhola, bem como conhecer e empregar métodos de ensino e de aprendizagem, além de propostas curriculares e instrumentos avaliativos constantes nas orientações oficiais para a Educação no país; promover o ensino da língua espanhola na Educação Básica, no contexto considerado. Evidentemente, todas essas ações necessitaram ser reconfiguradas, tendo em vista o contexto da pandemia.

Para a apresentação das reflexões aqui empreendidas, organizamos o capítulo da seguinte maneira: inicialmente, elencamos as etapas ou estratégias metodológicas para levar a cabo o desenvolvimento das ações do núcleo, bem como os referenciais teóricos que subsidiaram as atividades formativas e encaminhamentos didáticos; na sequência, apresentamos e discutimos alguns resultados por meio da análise de dados extraídos dos registros de acompanhamento do projeto (relatórios), considerando o contexto considerado, bem como os desafios que o constituíram.

## **METODOLOGIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Nesta seção, discorreremos sobre as etapas de desenvolvimento do projeto, a saber: estratégias de formação da equipe e planejamento; formas de acompanhamento; recursos para implementação das atividades formativas e didático-pedagógicas; e avaliação do projeto.

O primeiro desafio que se interpôs foi a constituição da equipe, uma vez que a suspensão das atividades presenciais na universidade também nos impediu de conhecer melhor os alunos, especialmente os ingressantes, considerando que o Pibid é direcionado aos graduandos da primeira etapa do curso – em geral, discentes de primeiro e segundo ano. Assim sendo, desde a divulgação do edital, todas as etapas de seleção aconteceram de forma totalmente remota; também o contato com as escolas da Educação Básica precisou de um esforço maior, dadas as limitações de comunicação impostas pelo momento. A divulgação se efetivou por meio das listas de alunos e docentes, via sistema da universidade; na sequência, os candidatos enviaram seus formulários de inscrição e documentos por e-mail institucional e as entrevistas inauguraram um período sucessivo de muitos encontros virtuais pelo Google Meet, também institucional. Apesar das dificuldades, tivemos vinte alunos interessados para oito bolsas de iniciação à docência e seis professores supervisores se candidataram para uma única vaga no núcleo Letras Espanhol FCL/Assis.

Após a seleção dos bolsistas de iniciação e da professora supervisora (constituição e formação da equipe), iniciamos as primeiras atividades para a articulação do grupo. Nessa etapa, foram realizadas duas reuniões iniciais, em ambiente virtual (Google Meet), dedicadas à apresentação, ao (re)conhecimento dos integrantes, à explanação acerca dos objetivos do projeto e à definição de estratégias, considerando principalmente a necessidade de adaptação das atividades ao modo totalmente remoto, tanto em relação às ações de formação quanto às relacionadas à aproximação ao espaço escolar, ainda que virtualmente.

Ainda no âmbito de formação e integração da equipe, realizamos algumas reuniões virtuais com a gestão escolar e com a coordenação do Centro de Línguas EE “Professor Carlos Alberto de Oliveira” (CEL), Assis-

SP, nossa escola parceira, antes do início das ações, para contextualização do projeto e apresentação da equipe. Esse momento foi fundamental para o entendimento e planejamento das atividades, tendo em vista que as aulas na escola aconteceram de forma remota, inicialmente, e se estenderam dessa forma ao longo do primeiro semestre de 2021.

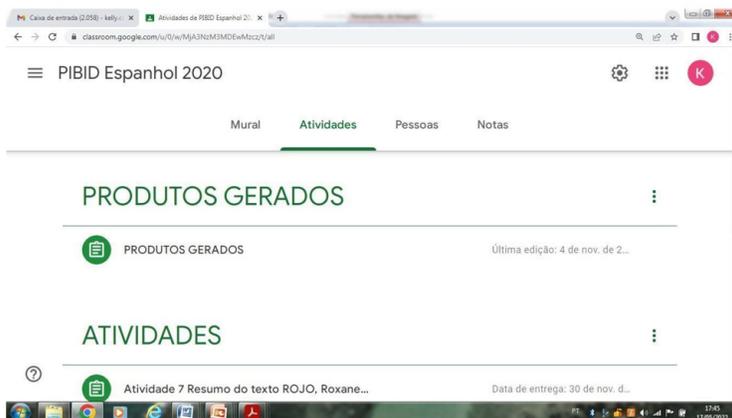
A partir daí, os alunos bolsistas também foram inseridos nos grupos institucionais de WhatsApp criados para as atividades específicas da escola. Por meio desses grupos, os bolsistas tinham acesso à professora supervisora, à gestão escolar (coordenação do CEL), as quais encaminhavam os materiais aos alunos, conforme as turmas. A participação e a assiduidade dos bolsistas foram observadas também pelo envio das atividades e pela cooperação em alguns encontros síncronos através do Google Meet institucional da escola parceira. Também por intermédio dessa ferramenta, foi possível ao supervisor promover a inserção dos bolsistas na escola, orientar e facilitar a sua participação no planejamento e no desenvolvimento das atividades, além de na integração com os alunos das turmas. Desse modo, os bolsistas foram se apropriando do conteúdo e planos de ensino específicos de suas turmas e iniciaram o processo de planejamento com vistas à elaboração de propostas didáticas, conforme mais adiante ilustraremos.

Importante ressaltar que, embora na escola tenha havido constante alternância entre os modelos totalmente remoto, híbrido e, ao final, presencial (para os alunos da Educação Básica), os bolsistas do projeto participaram das ações única e exclusivamente de forma remota, tendo em vista as orientações da Unesp. Isso gerou a necessidade de diversas adequações e da reorganização do planejamento, ao longo de todo o ano, especialmente ao final, quando a escola já estava em atividades presenciais e os bolsistas apenas atendiam às demandas remotamente.

Desde o princípio, foi criado um grupo com todos os integrantes da equipe no Google Classroom, o que viabilizou o compartilhamento das informações iniciais, o estabelecimento de um link exclusivo para todos os encontros síncronos pelo Google Meet, a organização dos materiais e a disponibilização dos textos teóricos. Foi também por meio dessa plataforma que se deu o envio e o registro das atividades de formação, tais como: elaboração de resenhas e resumos das leituras teóricas,

produção dos relatórios (parcial e final), atividades e propostas didáticas desenvolvidas (produtos gerados) etc. Todos esses dados foram inseridos em pastas específicas do Google Classroom, a saber: Materiais para leitura, Atividades/Resumos, Relatórios, Produtos gerados, e Certificados; como se pode observar na figura abaixo.

**Figura 1** - Grupo Google Classroom Pibid Espanhol 2020



Fonte: Própria autora

Tal ferramenta foi fundamental para o desenvolvimento do projeto, no que se refere às ações entre os integrantes do grupo, uma vez que estávamos impossibilitados de nos encontrarmos presencialmente. Além do Google Classroom, foi criado também um grupo privado no WhatsApp, o que contribuiu sobremaneira para a comunicação mais rápida entre os participantes da equipe, especialmente para os lembretes e avisos rotineiros. Além de constituir-se como estratégia fundamental para levar adiante a implementação das ações, essas plataformas digitais e de comunicação viabilizaram o acompanhamento de todo o processo.

Com a utilização de tais recursos, a supervisão das atividades desenvolvidas se deu especialmente por meio de encontros virtuais, síncronos e periódicos com todo o grupo do núcleo, a cada semana. As

reuniões constituíram espaços para a discussão de textos científicos do campo de ensino e aprendizagem de espanhol/LE, de possíveis dúvidas e problemas encontrados, e também para a organização e o (re)planejamento do trabalho no programa, de acordo com os planos e conteúdos.

Desse modo, foi possível a implementação das atividades formativas e didático- pedagógicas. Os referenciais com os quais trabalhamos ao longo de todo o projeto tiveram a finalidade de fundamentar teórica e metodologicamente o planejamento e o desenvolvimento das ações no espaço escolar, o qual se constituía de forma muito singular e diferenciada, neste momento da pandemia. Se os professores da escola não estavam preparados para enfrentar tamanho desafio de dar continuidade às aulas exclusivamente por meio das plataformas e/ou aplicativos e dos recursos digitais, tampouco o estávamos nós na supervisão das ações no contexto do Programa Pibid. Parafraseando o poeta espanhol Antonio Machado, em seu conhecido verso *“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”*, tivemos que, juntos, construir o caminho caminhando.

Em princípio, as leituras realizadas e as reflexões empreendidas buscaram articular-se com os principais estudos do campo do ensino de língua espanhola no Brasil que contemplassem os objetivos estabelecidos no Edital do Pibid, especialmente no sentido de *“III– elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”*<sup>2</sup>. Nesta etapa, também foi realizada a leitura de textos sobre o hispanismo no Brasil (PARAQUETT, 2010; PARAQUETT, 2020; PARAQUETT, SILVA JUNIOR, 2019), além da análise de documentos oficiais da Educação Básica no que tange ao Ensino do Espanhol (BRASIL, 2006), assim como a avaliação de alguns materiais didáticos.

Com o objetivo de discutir sobre a natureza das propostas didáticas e refletir sobre os critérios a serem considerados para seleção, análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol/LE, partimos das reflexões estabelecidas por Barros e Costa (2010), em seu capítulo *“Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol”*,

---

<sup>2</sup> <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>.

da “Coleção Explorando o Ensino” (v. 16). Tal capítulo apresenta os fundamentos teóricos e as pautas para a preparação de 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 a necessidade de se considerar 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/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 do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural. (BARROS; COSTA,, 2010, p. 87).

Nessa mesma perspectiva, também observamos os pressupostos do letramento crítico, a partir das considerações de Baptista (2010), extraídas do capítulo “Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol”, da mesma coleção. Segundo a autora, com relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, alguns elementos não podem mais estar ausentes, se almejamos 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).

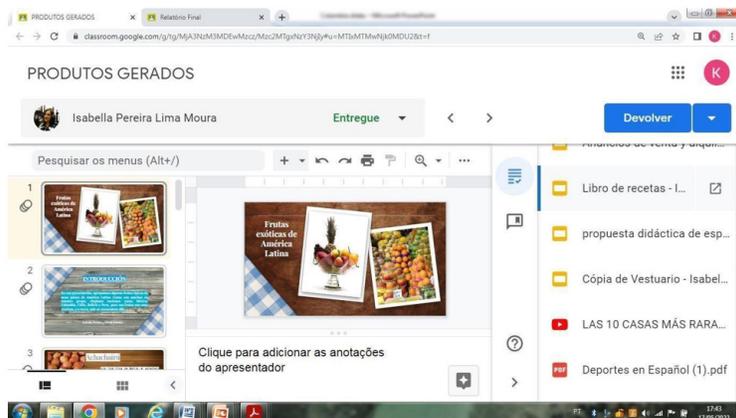
Recorremos também aos princípios da pedagogia dos multiletramentos, proposta por Rojo e Moura (2012), a qual abarca, ao mesmo tempo, a **multiculturalidade** característica das sociedades globalizadas e a **multimodalidade** dos textos/discursos por meio dos quais a diversidade cultural se comunica e informa. De acordo com essa pedagogia, faz-se necessário considerar que as mudanças sociais vivenciadas mais recentemente, com o avanço das tecnologias, nos apresentam uma multiplicidade de novos gêneros textuais/discursivos (multisemioses), novas formas de produção, veiculação e consumo (multimodalidades) integrados, ao mesmo tempo, à pluralidade de culturas (multiculturalidade) que convivem no espaço escolar.

Dado o contexto da pandemia, foi necessário, para além da discussão de questões teóricas, repensar o encaminhamento metodológico para as práticas, tendo em vista o modelo remoto. Se antes já havia a necessidade de articulação das tecnologias aos contextos educacionais, tendo em vista a realidade na qual estamos inseridos, nesse momento, isso se asseverou sobremaneira, uma vez que todas as atividades no âmbito escolar passaram a se concretizar por meio de tais recursos.

Desse modo, a preparação de propostas didáticas adequadas a esse contexto constitui-se talvez o maior dos desafios, pois elas também tiveram que ser repensadas para atender a esse modelo, desde a forma de compartilhamento (por meio das plataformas etc.) até a sua própria constituição, considerando o aporte teórico no qual nos baseamos, a saber: a perspectiva dos multiletramentos e a concepção de língua como prática social culturalmente relevante; o que envolve especialmente uso de textos de gêneros diversos, bem como de múltiplas linguagens, de modo a propiciar a reflexão em torno de temas de interesse geral, bem como a contribuir para uma formação crítico-reflexiva. Nesse mesmo sentido, a necessidade de reconfiguração das atividades presentes nos livros didáticos também foi observada.

Todos esses elementos precisaram ser considerados para a etapa da intervenção: elaboração e implantação de novas propostas pedagógicas, tais como sequências didáticas e projetos. A seguir, a título de ilustração, compartilhamos uma das propostas elaboradas, também arquivadas por meio da plataforma Google Classroom do grupo, conforme se vê abaixo.

**Figura 2** - Grupo Google Classroom Pibid Espanhol 2020



Fonte: própria autora

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de discutir acerca de alguns resultados do desenvolvimento das ações do núcleo Letras Espanhol FCL/Assis, analisamos alguns excertos extraídos dos relatórios dos participantes, alunos da graduação em formação inicial. Os relatórios foram realizados semestralmente; neles, constavam não apenas o cronograma das atividades, mas também reflexões sobre sua participação nas reuniões e aulas remotas, a descrição das sequências e/ou propostas didáticas produzidas, a relação de resumos e resenhas realizadas a partir da leitura dos textos teóricos, bem como a proposição de questões reflexivas, tal como segue:

- Como as atividades de aulas da escola foram desenvolvidas, no contexto da pandemia.
- Quais recursos foram utilizados?
- Descreva as dificuldades encontradas durante o período.
- Como a participação no Pibid tem contribuído para sua formação profissional.
- Indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.).

Os textos analisados a seguir são oriundos, mais especificamente, de tais respostas. Como estudo qualitativo, de natureza interpretativista (Lüdke; André, 2013), o acompanhamento, a orientação e a condução do projeto nos espaços de construção compartilhada constituídos durante as reuniões virtuais com o grupo, ao longo do período considerado, também serviram de aporte para a discussão apresentada.

Para desenvolver a breve análise dos resultados, orientamo-nos, pois, pelas questões reflexivas, observando os seguintes aspectos: 1) a maneira como foram desenvolvidas as atividades de aulas da escola, no contexto da pandemia – quais recursos foram utilizados, bem como as dificuldades encontradas durante o período; 2) as contribuições do Pibid para a formação profissional; e, por fim, 3) as indicações de sugestões para a melhoria do programa e do curso.

Em relação ao primeiro aspecto, observamos, por meio da análise dos excertos, que, em geral, as maiores dificuldades para o desenvolvimento das atividades estiveram de fato relacionadas ao formato do ensino remoto, com o consequente distanciamento tanto físico quanto socioafetivo nas relações entre bolsistas, professor coordenador de área, professor supervisor e alunos da escola. Entretanto, se por um lado esse foi o maior obstáculo, também se confirma que dar andamento às ações da melhor forma possível, frente a todas suas limitações, constituiu-se como o grande desafio; foi necessário um exercício de aprendizado constante quanto ao uso adequado das ferramentas, assim como das estratégias metodológicas (de forma criativa e motivadora), tal como se observa nos fragmentos:

As atividades foram todas no formato de ensino remoto, o que dificultou a nossa interação com os alunos e graças aos meios de comunicações, limitou as possibilidades de atividades pensadas, já que ocorriam às vezes da conexão da escola ser instável e dos alunos não conseguirem participar de algumas ideias como jogos “online”, vídeos e filmes. Porém, **conseguimos pensar em maneiras para contribuir para o aprendizado dos estudantes**, e com a professora J., fizemos o que era possível conforme o contexto que estivemos. Logo, tivemos a ideia de fazer um *podcast* com o tema *Cine español* e falamos sobre fatos interessantes do cinema espanhol, sendo essa uma forma de passarmos o conteúdo pedido pela supervisora de

uma forma diferente e divertida. Para isso, utilizamos do próprio WhatsApp para gravarmos áudio e depois unir em um só, por fim, fizemos uma imagem no Canva para anexar ao som para completar. (relatório final, G.)

**Apesar de todas as dificuldades, como a falha na comunicação e a pouca afetividade desenvolvida que se verificava neste contexto distanciado**, os alunos e professora no presencial e os estagiários no remoto, **houve os “desvios” criativos que satisfatoriamente foram apreendidos**: a montagem de atividades visando o tratamento afetivo e comunicativo com os estudantes e o diálogo entre as discussões dos diferentes textos teóricos apresentados tanto no estágio da disciplina da graduação quanto no Pibid espanhol que ocorriam semanalmente. **Acredito que, depois da experiência remota localizada nos meios da cybercultura, o ensino nunca mais será o mesmo** e, das pesquisas que surgirão aliadas às experiências vividas neste período estudantil online, caminhará para a transformação desses espaços. (relatório final, L.)

O edital teve início já no período pandêmico e os **desafios foram muitos quando pensamos na escola de maneira remota, sem a infraestrutura e o ambiente de socialização e aprendizagem**, nesse momento os conhecimentos tecnológicos foram de suma importância para dar continuidade ao ensino com ferramentas novas e até então pouco conhecidas, o Pibid entrou nesse contexto com o auxílio nos manejos dessas ferramentas como: Google Meet, Google Class, slides, plataformas de idiomas, vídeos, filmes e músicas; **foi exigida muita criatividade para buscar novas e diferentes alternativas**, a cada semana era necessário pensar em um novo formato, um novo meio de atingir nossos objetivos: tirarmos o marasmo e despertar o interesse dos alunos em participar e interagir. As atividades variam de aulas práticas, jogos com vocabulários e *tour* virtual por monumentos históricos. (relatório final, A.G.)

Após muito ponderar percebi que **diante deste cenário tão difícil e complexo ainda assim pude recorrer à internet e às mídias digitais** para me conectar com o restante do mundo, diferentemente de épocas passadas que não dispunham desta ferramenta e assim conseguimos perseverar. (relatório final, A.)

**Nós, alunos do PIBID, ficarmos de modo remoto e os alunos da escola irem no presencial foi a maior dificuldade que**

**enfrentamos**, pois não sabíamos ao certo como estava indo o desenvolvimento dos alunos e se aprovavam os materiais que estávamos enviando. (relatório final, I.)

Em relação ao segundo aspecto, acerca das contribuições do Pibid na formação profissional, os relatos dos participantes corroboram que a experiência contribuiu significativamente para sua efetivação de forma mais sólida. Segundo os relatos, são destacadas as seguintes características para a descrição de sua atuação no programa: experiência transformadora; lugar de compartilhamento e troca; preparação para um novo cenário educacional; construção mais crítica, reflexiva e política; incentivo à busca por alternativas; desenvolvimento de atitude de responsabilidade; articulação entre teoria e prática; compreensão da realidade escolar; necessidade de adaptação e criatividade; repertório para situações futuras. Seguem os excertos que revelam tais afirmações:

**Essa experiência coletiva contribuiu para minha formação, pois já me preparou para um novo cenário escolar** com as mesmas dificuldades de antes, porém agora através da internet, criando slides e *podcasts* para que não cansasse os alunos, exibindo filmes e canções engajar os alunos a aprender a língua estrangeira de forma interativa. (relatório final, M. E.)

Tais contextos vivenciados no ambiente escolar mostram como **podemos ter uma construção em nossa formação mais crítica, reflexiva e política**. A participação do projeto trouxe à tona discussões didático-pedagógicas e de convivência humana e profissional na escola, nas reuniões e nos textos pude refletir acerca do planejamento teórico-pedagógico e nas aulas ministradas ou atividades desenvolvidas, refletir acerca da prática docente e como melhorar para que realmente esse ensino seja efetivo. **O Pibid nos incentiva na busca por alternativas, responsabilidade no âmbito educacional, garantindo a articulação entre teoria e prática**. (relatório final, M. E.)

**A experiência em dar aula no Pibid foi transformadora, pois aprendi a trabalhar com outros professores, trocar experiências e angústias**. Aqui serão relatados os meus desafios e aprendizagens que foram muitos ao longo dessas aulas. Entre as coisas que

aprendi durante as aulas foi trabalhar com outro professor, que confesso não foi fácil, porque todos temos grandes diferenças e opiniões diferentes, onde acabou tendo alguns choques. Outro ponto de aprendizagem apareceu quando as aulas começaram a ser ministradas e a grande quantidade de alunos que no começo demonstrou ser algo difícil de ser trabalhado no EAD, no entanto acabou sendo algo muito positivo, por conta da sala ser participativa e isso foi ótimo. **Acredito que toda vivência das aulas fez com que eu adquirisse, não só experiência como também um jogo de cintura para lidar com turmas futuras que eu venha a ter enquanto professora.** Agradeço muito pelo suporte que o Pibid dá a todos nós futuros professores, sou muito grata a todos. Minha experiência com o projeto desta forma foi muito produtiva e engajadora. (relatório final, A.)

**Contudo, apesar de todo ocorrido, o Pibid me deu oportunidade de adentrar pela primeira vez (mesmo que remotamente) em uma sala de aula, aprendendo como funcionam as práticas de ensino e como se portar perante os discentes.** Ademais, foram imprescindíveis as reuniões sobre os textos pedagógicos que elucidam uma prática de ensino pautada na diversidade cultural e no multiletramento em prol da qualificação da educação e do ensino brasileiro. (relatório final, C.)

O Pibid foi muito importante para a minha formação, mesmo que a minha participação tenha sido exclusivamente de maneira remota, **acredito que essa experiência me fez perceber ser importante para a carreira docente a adaptação e a criatividade,** já que em muitos momentos há de ter problemas que façam com que as coisas não saiam como esperamos, sendo preciso que estejamos sempre inovando e estudando para trazermos o melhor em nossas aulas. Além disso, as participações nas reuniões ajudaram a esclarecer questões levantadas durante as leituras das atividades que eram postadas no Classroom, a professora K. sempre destacava partes importantes dessas leituras e discutimos sobre elas, além de termos que fazer um resumo sobre o texto lido, o que fazia com que o tema proposto na leitura fosse amplamente entendido... (relatório final, G.)

Por fim, posso concluir que tudo o que foi exibido para nós no Pibid contribuiu muito para a minha formação como professora, mesmo que nem tudo que aprendi com auxílio dos textos e discussões foi

possível aplicar nas atividades criadas, contudo, **creio que servirá como repertório para situações mais adiante.** (relatório final, B.)

No que concerne ao terceiro item, relativo às sugestões para melhoria e aprimoramento do programa, foi unânime a indicação de sua ampliação, de modo a oportunizar a participação de todos os graduandos do curso, visando ao aprimoramento da formação inicial, conforme ilustra o excerto a seguir:

Como já exposto no relatório parcial, **reitero a necessidade de todos os alunos da graduação participarem de projetos como o Pibid, pois este auxilia na formação do graduando.** Além disso, é necessário haver rodas de diálogos com antigos participantes de projetos da graduação para o crescimento de conhecimentos na área. (relatório final, A.)

Finalmente, entre os aspectos também observados pelos bolsistas, muito evidenciado durante todo o percurso, está o reconhecimento da necessidade e da relevância do contato presencial nas relações entre discentes e docentes, tanto no contexto escolar como na universidade, o que de fato promove situações de ensino e aprendizagem mais humanas e, portanto, mais significativas, como se observa no fragmento a seguir:

A experiência que passamos é de que **por mais que a tecnologia tenha encurtado as distâncias, e promovido a interação e de certo modo o contato, é, contudo, uma prova de que por mais avançados e difundidos sejam os meios tecnológicos, nunca poderão substituir o contato humano,** o olho no olho e a relação pessoal e humana entre alunos e professores, e como a relação de ensino e aprendizagem está ligada a esse contato. (relatório final, A. G.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitamos no início, este capítulo teve como objetivo apresentar e discutir acerca do desenvolvimento das ações do núcleo Letras/Espanhol FCL Assis, tendo em vista o panorama da pandemia de Covid-19.

Devido às dificuldades que vivenciamos, algumas das ações ficaram de certo modo prejudicadas, especialmente as relacionadas à apropriação e ao (re)conhecimento do contexto de participação do cotidiano da escola e da dimensão socioafetiva desse lugar entre os envolvidos nesse processo. Conforme já apontamos, foi necessária a organização de todas as ações em espaço virtual: desde as reuniões de integração da equipe e o planejamento, passando pela observação das “aulas” (atividades, cursos e oficinas), levantamento e análise dos elementos que constituem a prática educativa, por meio de observações do contexto escolar constituído, nesse caso, no ambiente virtual.

Entretanto, como se pode depreender de toda a exposição e da análise aqui apresentadas, mesmo em meio às dificuldades e limitações impostas pelo período da pandemia, podemos afirmar que o projeto obteve êxito nas ações empreendidas, especialmente no que diz respeito ao seu objetivo central: o de instaurar um contexto necessário para a formação inicial e continuada de professores de espanhol como língua estrangeira e contribuir de forma significativa para sua efetivação, em múltiplos aspectos.

Isso se confirma, uma vez que o programa: constituiu-se, de fato, como um contexto para o desenvolvimento da práxis docente, como campo de produção de conhecimento pedagógico que pôde romper com a dicotomia teoria e prática; possibilitou uma relação de envolvimento do licenciando no contexto escolar, contribuindo, assim, para a constituição de identidades docentes de sujeitos que atuaram, puderam reconhecer-se e ser reconhecidos como profissionais; requereu a utilização de instrumentos teóricos e metodológicos que permitiram a reflexão e a ação docente no ensino de língua estrangeira/espanhol; permitiu a compreensão acerca dos conceitos básicos das disciplinas de língua espanhola, bem como o conhecimento e o uso de métodos de ensino e de aprendizagem, de propostas curriculares e instrumentos avaliativos constantes nas orientações oficiais para o ensino do espanhol; além de ter promovido o ensino da língua espanhola na Educação Básica, no contexto considerado.

## 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, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010. v. 16.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010. v. 16.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2013.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010. v. 16.
- PARAQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. *ABEHACHE*, São Paulo, v. 17, p. 11-17, 2020. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>.
- PARAQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *ABEHACHE*, São Paulo, v. 15, p. 69-84, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.



# MOVIMENTO QUE TRANSFORMA: O PLANEJAMENTO E REALINHAMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FCT/UNESP (2020-2022)

*Luiz Rogério ROMERO*<sup>1</sup>

*Jade de Jesus TOGHI*<sup>2</sup>

*Heitor Perrud TARDIN*<sup>3</sup>

**RESUMO:** O subprojeto de Residência Pedagógica em Educação Física de Presidente Prudente-SP foi realizado entre 2020 e 2022, durante as restrições decorrentes da pandemia da Covid-19. Desse modo, a aproximação com as escolas parceiras foi realizada com recursos de comunicação a distância, incluindo ambientação, territorialização e outros desafios, com o objetivo de aperfeiçoamento da formação docente. Dentre as metodologias de trabalho, destacam-se: reuniões gerais; ações de formação em temas escolares e científicos; participação de convidados; oficinas de planejamento colaborativo; organização de grupos temáticos; análise e contribuições para a reestruturação do curso de licenciatura em Educação Física; elaboração de produtos educacionais; e estudos de caso. Ressalta-se que o principal desafio foi o distanciamento e a impossibilidade de estar-se presencialmente nas escolas. Todavia, foram possíveis aproximações com as demandas emergenciais no processo real de ensino e aprendizagem que acometeram nossos professores e professoras da Educação Básica. Indica-se, ao final, contribuições para os editais futuros e a constante aproximação de vínculos formativos universidade/escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; Educação Física; Educação Básica

<sup>1</sup> Departamento de Educação Física/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/luiz.romero@unesp.br

<sup>2</sup> Residente em Educação Física/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/jj.toghi@unesp.br

<sup>3</sup> Professor colaborador/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/heitor.perrud@unesp.br

## **INTRODUÇÃO**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) se apresenta no âmbito das políticas públicas voltadas para a qualificação e a inserção do futuro professor em seu ambiente de trabalho (Faria; Diniz-Pereira, 2019). Nesse sentido, o núcleo de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Presidente Prudente, tem o privilégio de trabalhar com uma escola estadual (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e uma municipal (Ensino Fundamental I).

Ambas as escolas foram extremamente acolhedoras e os preceptores se mostraram abertos a trabalhar em parceria com os residentes para o alcance dos objetivos traçados pelo PRP e seus participantes. Esse contexto facilitou a entrada e a atuação dos licenciandos, provendo confiança e parcerias para o contato dos residentes com os alunos e com todo o contexto escolar.

Como em praticamente todos os locais do mundo, as escolas no município de Presidente Prudente precisaram ser fechadas devido à pandemia de Covid-19, como aconteceu com a própria universidade. Esse cenário dificultou fortemente os planos dos residentes, preceptores, coordenadores e muitas outras pessoas, sendo, portanto, o pano de fundo do presente texto, que descreve a rotina dos residentes durante o PRP para superar as adversidades e alcançar seus objetivos dentro da formação inicial.

A área educacional foi uma das mais afetadas pelo distanciamento e pelo isolamento social no país. Diante de muitas limitações estruturais, além de limitações de políticas educacionais, financeiras e de processos formativos, buscou-se o Ensino Remoto Emergencial como medida contingencial para se evitar danos ainda maiores aos alunos da educação básica e superior. Portanto, após um período de afastamento, as atividades da Instituição de Ensino Superior (IES) e do PRP foram retomadas de modo remoto, utilizando-se dispositivos tecnológicos e softwares para a comunicação, com destaque para Google Meet, Google Classroom e Google Drive.

Esse processo foi repleto de desafios e progressivas adaptações. Pensando na Educação Física como área que possui ênfase na cultura

corporal de movimento, identificamos ainda mais limitações. Todavia, o resultado foi recompensador, pois ao final do isolamento, além de percebermos um maior controle sobre as tecnologias, também ficou evidente a falta que o contato presencial faz, tanto para o conteúdo a ser trabalhado quanto para o aspecto socioafetivo.

Como Nóvoa (2019) defende, existe uma dependência mútua entre a profissão e a formação, ou seja, quando uma delas está defasada, a outra automaticamente sofre dos mesmos problemas. Nesse sentido, a profissão de professor ficou abalada, assim como a formação inicial, cuja prática viu-se prejudicada em vários momentos. O PRP buscou superar esse obstáculo da melhor forma: trazendo os residentes para perto da vida do professor. Assim, os licenciandos puderam auxiliar os preceptores e aprender com eles ao mesmo tempo, buscando novas metodologias de ensino e de uso das plataformas digitais como meio de promover as aulas.

## **O PRP EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNESP PRESIDENTE PRUDENTE**

O Edital Capes nº 6, de 2018 (CAPES, 2018), deu início ao PRP, com a exigência de 24 bolsistas e a possibilidade de inserção de mais seis licenciandos como voluntários; além dos graduandos, dois professores preceptores e um docente-orientador. Essa primeira experiência estabelecia um total de 440 horas a serem desenvolvidas na escola, em congressos científicos, planos de aula, estudos de caso e relatos em forma de portfólio.

Nesse primeiro edital, o programa contava com um único módulo que deveria ser cumprido de forma integral pelos residentes. No entanto, essa configuração foi alterada no Edital Capes nº 1, de 2020 (CAPES, 2020), que promoveu um total de 414 horas divididas em três módulos. O residente poderia participar de um ou mais módulos. Trata-se de um importante avanço e, além das alterações previstas no número de horas, houve mudanças também na quantidade de residentes, número que foi reduzido para dezesseis, contando com até quatro voluntários.

Nesse último edital, os residentes foram divididos entre duas escolas, de acordo com os períodos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dentro desses grupos, os residentes se dividiam em duplas ou trios para frequentarem as escolas e outras atividades relacionadas às aulas. No entanto, a pandemia de Covid-19 afetou essa dinâmica, impossibilitando a presença dos graduandos na escola. Portanto, foi viabilizada uma imersão remota à escola, auxiliando os preceptores na elaboração e na execução de planos de aula utilizando as ferramentas disponíveis no momento.

Dessa forma, destacam-se, a seguir, alguns dos momentos mais importantes durante o PRP Educação Física de Presidente Prudente no Edital Capes nº 1, de 2020.

## **AS REUNIÕES GERAIS**

A primeira reunião geral do módulo 1 aconteceu no dia 28 de agosto de 2020 e a última aconteceu no dia 5 de abril de 2021, gerando um total de 20 reuniões. Os processos formativos implementados nessas reuniões foram diversos como, por exemplo, o compartilhamento de experiências entre os pares; as discussões sobre textos; os vídeos temáticos e educacionais; a participação de profissionais convidados; o planejamento das aulas e das próximas ações dos residentes, dentro e fora do contexto escolar.

No segundo módulo, as atividades foram iniciadas no dia 16 de abril de 2021, com a introdução dos novos residentes e suas respectivas apresentações. As reuniões gerais continuaram, com o intuito de informar os avanços dos residentes em seus respectivos trabalhos e de promover momentos formativos através da socialização de saberes e experiências, além de planejamento de aulas e aprofundamento teórico. A última reunião geral desse módulo ocorreu no dia 24 de setembro de 2021, totalizando dezenove encontros. Nesse período, o programa contou com a participação de professores-pesquisadores do Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – ProEF, Núcleo de Presidente Prudente. Essa ação possibilitou a interação e a partilha de experiências entre residentes e outros professores em efetivo exercício profissional, além de discussão de textos e outras ações de formação docente.

Para finalizar, o último módulo teve início com a reunião geral do dia 8 de outubro de 2021 e finaliza com a reunião do dia 18 de março de 2022, contando com doze encontros. O intuito das reuniões desse módulo foi o mesmo dos anteriores, no entanto, destacamos a participação no Seminário de Avaliação do Pibid e do PRP na Unesp, como forma de avaliar e buscar meios de evoluir os programas.

## **AULAS INAUGURAIS**

Cada módulo do subprojeto contou com uma aula inaugural. Em vários momentos, os residentes puderam auxiliar na organização e na mediação dessas aulas. Dentre os temas abordados, destacam-se: a Educação Física e o Novo Ensino Médio, o relato de produções educacionais e a valorização da cultura africana<sup>4</sup>.

Essas aulas promoveram uma forte interação e integração entre os residentes e os demais graduandos do curso. Esse processo ficou evidente nos vínculos propiciados após as aulas, configurado pelo debate nas reuniões seguintes e até mesmo no planejamento dos próximos passos dentro do PRP.

## **PROFESSORES CONVIDADOS**

Além dos professores preceptores e o professor orientador, participaram das reuniões com os residentes alguns docentes convidados, como egressos do PRP, professores de ensino básico e superior, além de professores pesquisadores do Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede Nacional – ProEF.<sup>5</sup> A partilha de experiência nesses momentos formativos foram essenciais para a superação das barreiras impostas pela pandemia. Ressaltamos que todos os envolvidos, fossem

---

<sup>4</sup> Residência Pedagógica - Educa PP. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAysPrQNzeTxVaBaHH-YN2g>. Acesso em: 30 mai. 2022.

<sup>5</sup> Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede Nacional – ProEF. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/>. Acesso em: 30 mai. 2022.

residentes, preceptores ou docente-orientador, tiveram autonomia para buscar temas, assuntos e convidados de modo colaborativo para o aprofundamento de conhecimentos e de aprendizado no processo.

Em boa parte das vezes, as participações ocorriam durante a reunião semanal. Todos os residentes poderiam participar, no entanto, por questões de agenda ou motivos diversos, as reuniões também ocorreram em outros dias da semana, como sextas-feiras e sábados.

## OFICINAS DE PLANEJAMENTO

As oficinas de planejamento colaborativo foram importantes para definir as metas e traçar os passos necessários para alcançá-las, ocorrendo em todos os módulos. Nesse sentido, a percepção dos residentes foi inestimável para se estabelecer quais aspectos relacionados à docência seriam abordados.

Utilizando recursos online como o Google Meet, os residentes se dividiram em grupos e realizaram o processo de *brainstorm*, elencando o que desejavam desenvolver durante aquele módulo do PRP. Após esse processo, todos os grupos apresentavam suas ideias para os demais residentes, fazendo com que as mais pertinentes para o momento tivessem destaque e fossem desenvolvidas no módulo.

Outro destaque entre essas oficinas foi a realização de entrevista com professores sobre suas ações diante do cenário pandêmico, visto que tal momento foi uma grande novidade para todos e os docentes lidaram de maneiras diferentes com os inúmeros percalços desse período. Esse levantamento de informações foi interessante para os residentes perceberem que existem vários planos de ação para as mesmas situações.

Durante essas oficinas, foram discutidas maneiras de superar os obstáculos impostos pelo ensino remoto, utilizando-se meios não convencionais como dinâmicas, aplicativos de perguntas e respostas em forma de competição, estudo de casos reais encaminhados pelos preceptores, gravações de *podcasts* e uso do aplicativo TikTok como

ferramenta de informação rápida e descontraída para os alunos. Além disso, ficou definida a importância do trabalho interdisciplinar reforçado pelas limitações decorrentes da pandemia. A cooperação e a interação profissionais demonstraram relevância para o planejamento e atuação educacional.

## **COMISSÕES E GRUPOS TEMÁTICOS**

Como forma de otimizar as ações e potencializar novas vivências, organizamos Grupos Temáticos. Os objetivos e áreas de atuação foram definidos de acordo com as necessidades do grupo e a afinidade dos residentes com os temas e funções. Foram valorizadas, nesse sentido, experiências práticas e formativas anteriores, assim como a possibilidade de conhecimento ou aprofundamento em novos assuntos.

Os Grupos Temáticos foram: Marketing Digital; Contatos; Produções Educacionais; e científico. Resumidamente, o Marketing Digital ficou responsável por promover o PRP nas redes sociais e facilitar o uso das tecnologias digitais pelos outros grupos. Já o grupo de contatos ficou responsável por estabelecer relações com professores de outras instituições, egressos e demais participações especiais. A divisão de Produções Educacionais ficou responsável por produzir materiais didáticos e demais instrumentos necessários para as aulas e o uso interno do PRP. Por último, mas não menos importante, o grupo Científico foi encarregado de pesquisar e apresentar novos artigos e estudos técnicos para os demais residentes, assim como de produzir escritos e pesquisas acadêmicas para publicação e apresentação em congressos e encontros com diferentes grupos.

Apesar dessa divisão, o apoio, a interação e a integração entre os grupos foram incentivadas e realizadas em muitos momentos. Os integrantes de cada grupo tiveram liberdade para alternar entre eles em um determinado período e, com a saída dos residentes e a entrada de outros, os grupos foram se remodelando de forma bastante orgânica e natural, oferecendo essa experiência integrada para todos.

## **AUTOAVALIAÇÃO**

Após o módulo 1, foi implementado o sistema de autoavaliação. Assim, o residente teve a tarefa de avaliar a si mesmo e ao programa dentro de um questionário com seis perguntas discursivas. Essas perguntas tinham o intuito de entender o ponto de vista dos participantes quanto à sua contribuição para sua formação prática, além de pontos positivos, negativos e sugestões de como superar esses pontos.

Os questionários foram enviados juntamente ao modelo de portfólio, sendo um tópico destinado apenas para esse processo. As respostas foram analisadas pelo professor coordenador com os residentes, de forma anônima, garantindo que a autoavaliação pudesse ter o devido impacto no programa, expondo os pontos positivos e necessidades de mudanças.

## **PRODUTOS EDUCACIONAIS**

Em parceria com as disciplinas de estágio supervisionado vigentes durante os módulos, os residentes foram encorajados a desenvolverem produtos educacionais, como planos de aula, apostilas, unidades didáticas, vídeos, entre outras atividades.

Dessa forma, utilizou-se como base os currículos vigentes em cada ano do Ensino Fundamental e Médio, tornando os produtos utilizáveis pelos preceptores em suas aulas remotas e até mesmo pelos residentes, quando tiveram a oportunidade de participar como regentes durante as aulas a distância.

Esse processo promoveu uma experiência formativa importante, pois em muitos momentos os licenciandos esquecem da exigência de seguirem um currículo, seja ele a BNCC ou os currículos municipais. Portanto, os produtos feitos pelos residentes ajudaram os preceptores e os demais docentes envolvidos a terem uma visão diferente de determinados conteúdos a serem trabalhados na escola.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Exigência da Capes no Edital nº 1/2020, o relato de experiência representa uma parte fundamental do portfólio descrito pelos residentes. Dessa forma, os licenciandos tiveram liberdade para falar sobre suas vivências e os benefícios para seu desenvolvimento, e sobre quais aspectos, em sua opinião, devem ser melhorados.

Apesar de ser realizado desde o início dos trabalhos, o relato de experiência passou por alterações visando obter novas perspectivas dos residentes. Perpassou por uma descrição de suas vivências, posteriormente, contando com narrativa e análise mais aprofundadas do que fora proposto pelo PRP e executado pelo residente.

Portanto, o relato de experiência se tornou uma ferramenta extremamente útil para se entender o envolvimento do residente e como essa participação pôde contribuir para sua formação profissional e pessoal.

## **PLANOS DE AULA PARA O ENSINO REMOTO**

Devido ao cenário pandêmico, os residentes foram incentivados a desenvolverem planos de aulas que seriam entregues para seus preceptores e, posteriormente, dispostos em seus respectivos portfólios.

Foram um total de 22 planos de aula desenvolvidos entre os módulos 1 e 3, sendo divididos entre as escolas e os preceptores, variando de acordo com a necessidade e a disponibilidade de cada professor e da escola, assim como dos residentes.

Os planos de aula foram desenvolvidos em grupos ou individualmente, sempre prezando pela criatividade e inclusão de todos os alunos. O termo “inclusão” acaba adotando mais um sentido devido à pandemia: o de incluir os alunos que não têm acesso ao meio digital. Atualmente, isso parece algo difícil de se acreditar, pois grande parte das pessoas possuem celular ou computador para acessar a internet. No entanto, como aponta Seade SP TIC (2020), cerca de 12% da população de escolares no estado de São Paulo não possui acesso à rede mundial de computadores, número

que representa aproximadamente 126 mil estudantes que não puderam desenvolver seus estudos de forma remota.

Além da criatividade, os residentes também necessitavam utilizar referenciais para suas aulas, fossem elas advindas da literatura ou de outros meios, como vídeos na internet, conversa com preceptores e com outros professores e profissionais ligados ao tema a ser desenvolvido. Cada plano de aula deveria contar com, pelo menos, os seguintes elementos: Escola; Preceptor; Residente; Objetivo Geral; Objetivo Específico; Habilidades; Componente Curricular; Conteúdo; Série/Ano; Tempo Estimado; Espaço; Material Necessário; Espaço; Desenvolvimento; Avaliação; Observação; Referências.

Alguns desses planos foram colocados em prática pelos residentes com apoio dos preceptores ou com a regência somente dos professores. A experiência de promover uma aula é realmente interessante para os docentes em formação, visto que no futuro isso estará presente em seu cotidiano.

## **ESTUDOS DE CASO**

Os estudos de caso foram frequentes durante a pandemia, pois facilitam o entendimento do cenário escolar das mais diversas formas. Alguns temas para os estudos foram buscados pelos preceptores dentro de suas próprias escolas, outras vezes os residentes destacavam algo que gostariam de desenvolver e, em outras oportunidades, o professor coordenador apresentava temas para realizar as análises.

Um dos estudos de caso realizados pelo grupo foi o “Chegando em uma escola nova”.

Cada residente recebeu um tema específico do professor orientador e deveria abordá-lo a partir do ponto de vista do de um professor, que chega em uma nova escola e deve descobrir como funcionam as relações com outros professores, com a gestão e com os alunos. Alguns dos temas foram relacionados a violência na escola, a falta de adesão à Educação Física pelos

alunos, à gestão não levar a sério as necessidades das aulas de Educação Física, entre outros.

## **CURSOS E AÇÕES DE FORMAÇÃO**

Foram disponibilizados cursos de aperfeiçoamento para a profissão docente promovidos pelo PRP. Nesses cursos, os residentes tiveram aporte teórico, metodológico e prático (com as devidas restrições).

Dentre os cursos abordados, podemos destacar: capacitação de pesquisa em bases de dados; curso sobre a BNCC; curso sobre indisciplina estudantil; e minicurso sobre convivência e Educação Física escolar.

Os cursos estão plenamente de acordo com as demandas dentro das escolas e são pertinentes para a formação inicial, sendo que muitos deles foram ministrados por professores mestres e professores atuantes, deixando a contextualização ainda mais forte.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em uma das reuniões gerais, foi disponibilizado para os residentes o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física da Unesp Presidente Prudente, para que fosse realizada uma análise profunda sobre ele. Esse estudo do PPP possibilitou uma nova visão sobre o curso do qual os residentes estão participando, deixando clara a intenção do documento e o que realmente colocado em prática no curso.

A sistematização de ideias para serem levadas ao conselho de curso sobre possíveis mudanças no PPP e no próprio curso, como um todo, foi, portanto, incentivada pelo professor orientador.

## **PANDEMIA E REORGANIZAÇÃO PERIÓDICA PARA RETORNO PRESENCIAL, QUE NÃO ACONTECEU**

A pandemia de Covid-19 afetou todo o sistema escolar, desde a formação de professores até as aulas presenciais. Nesse sentido, houve adaptações para o ensino emergencial remoto, deixando à distância o trabalho dos residentes. No entanto, com a flexibilização das medidas de combate e prevenção à doença, foi possível o retorno híbrido às escolas e, eventualmente, o retorno presencial completo a elas.

O PRP foi moldado de acordo com a realidade das escolas preceptoras, e assim foi planejada a volta presencial dos residentes. Com o avanço da vacinação dos residentes, o sonho do retorno presencial ficou cada vez mais real; no entanto, o sonho não virou realidade e, pelo menos no caso do PRP de Educação Física da Unesp Presidente Prudente, o retorno às atividades presenciais não foi possível. Apesar do planejamento junto às escolas, a situação epidemiológica da região e a limitação do número de pessoas dificultaram o acesso dos residentes ao estabelecimento de ensino, visto que a quantidade deles varia de dois a três por turma, muitas vezes excedendo o limite das salas de aula.

## **PRINCIPAIS DESAFIOS/DIFICULDADES**

As maiores limitações foram relacionadas com a pandemia. Nesse sentido, a prática tão valorizada pelo PRP foi fortemente redimensionada e adaptada para a nova realidade de *home office* e ensino remoto.

Como trabalhar a formação prática de professores nesse cenário? Como utilizar o movimento, quando houve a necessidade de isolamento? Como trabalhar a Educação Física, quando o mundo inteiro necessita ficar parado? Como ser professor de modo online sem que os alunos tenham conexão à internet? Como pedir dedicação aos residentes e alunos, em um período tão problemático?

Além desse cenário completamente atípico e surreal, o projeto sofreu cortes em seu número de bolsistas, alguns formandos saíram do programa

e não puderam ser substituídos, além de ter havido um período de atraso da bolsa para os participantes.

Com esses novos desafios, os antigos não foram solucionados, ampliando-se a gama de dificuldades encontradas pelo PRP durante sua jornada. Todas as limitações citadas se juntam à falta de infraestrutura das escolas, com políticas públicas que enfraquecem a docência, além da desigualdade socioeconômica que vive nosso país. Como defendem Nóvoa e Alvim (2020), a educação de modo geral precisa de mudanças e a pandemia deixou isso ainda mais evidente; mas essas melhorias não são necessárias apenas à escola, e sim a todo o contexto educacional, desde o professor em sala de aula, passando pela formação inicial e chegando no âmbito político.

## **AVALIAÇÃO FINAL**

Apesar do cenário pouco favorável à educação e, ainda mais, à Educação Física, o PRP foi fundamental para o crescimento profissional dos envolvidos, sejam os residentes ou os preceptores. O desenvolvimento das atividades de forma remota foi um grande desafio, mas isso ajudou a exigir mais empenho dos licenciandos e expandir seus horizontes, propondo atividades para além do comum.

Os residentes puderam se preparar para diversas realidades, contando com diferentes tipos de demanda nos mais variados contextos educativos, sejam presenciais ou remotos. Nesse sentido, o PRP contribuiu positivamente para amenizar as dificuldades impostas pela pandemia,

não atingindo o seu pleno potencial, mas se adequando e fornecendo o cenário mais realístico possível para preparar seus residentes para uma atuação cheia de incertezas e dificuldades, mas também motivante e realizadora, pessoal e profissionalmente e, acima de tudo, essencial para um futuro melhor para sociedade, que é a de ser professor.

## EXPECTATIVAS PARA OS PRÓXIMOS EDITAIS

A maior expectativa é o retorno às atividades presenciais, visto que são essenciais para o desenvolvimento dos alunos do ensino básico e dos residentes. Além disto, o PRP poderia ter seu início baseado no calendário escolar. Outrossim, recursos financeiros poderiam ser implementados, por exemplo, para o aumento do número de bolsistas e do próprio valor da bolsa, visto que este é um programa para valorização e evolução da docência.

A propositura de um edital contínuo, sem o risco de cortes e com a articulação entre os demais programas, como o Pibid e outros subprojetos de PRP, por exemplo, pode ser um passo importante para a formação inicial.

A integração e interação entre universidade e escola, residentes e preceptores, residentes e alunos, coordenadores e gestão, deve ser cada vez mais estimulada pelos editais. Nesse sentido, a cooperação entre todos possibilita a aproximação do conceito de “Terceiro Lugar”, promovido por Nóvoa (2019), no qual o triângulo da formação constituído por Professores, Universidades e Escolas trabalha em harmonia, sendo que todos têm a mesma função: formar professores.

## REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Edital CAPES nº 06/2018*. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Edital CAPES Nº 1/2020*. Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. *Prospects*, Netherlands, v. 49, p. 35-41, 2020.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS – ESPANHOL, ARARAQUARA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL)

*Rosangela Sanches da Silveira GILENO<sup>1</sup>*

*Maria Sylvia Celli ROGÉRIO<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A profissão docente sempre foi permeada por muitos desafios, sobretudo nas instituições públicas. A razão disso são as precárias condições para proverem qualidade, autonomia e metodologias ativas de ensino a professores e estudantes. O projeto Residência Pedagógica Letras – Espanhol, Araraquara, ocorrido entre os anos de 2020 a 2022, desenvolvido em dois Centros de Estudos de Línguas (CEL) junto a duas escolas da rede pública estadual de ensino de Araraquara-SP, tendo por equipe um docente orientador da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), três preceptores bolsistas e um voluntário, e vinte e quatro residentes bolsistas, contou com um desafio adicional: a adaptação emergencial à modalidade de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19. Apesar de toda a dificuldade enfrentada, o objetivo principal deste texto é evidenciar o quanto o programa contribuiu não só para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, com a articulação entre teoria e prática, por meio do planejamento e desenvolvimento de atividades extracurriculares ou de auxílio àquelas planejadas pelo professor responsável, como também propiciou o engajamento e maior participação dos alunos nas aulas de língua espanhola. Para tal, iremos apresentar, nas sessões subsequentes, algumas ações e reflexões que foram realizadas ao longo do projeto em questão para evidenciar, de fato, a importância do Programa Residência Pedagógica para residentes, escolas parceiras e estudantes da rede pública e o quanto as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) contribuíram para a realização do projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica Letras Espanhol Araraquara; ensino remoto; TDICs; universidade e escola públicas.

<sup>1</sup> Departamento de Educação/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Araraquara/São Paulo/Brasil/rosangela.gileno@unesp.br

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português/Espanhol/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Araraquara/São Paulo/Brasil/maria.sylvia@unesp.br

## INTRODUÇÃO

Nada como a prática para garantir experiência, confiança e preparação às pessoas. Não é à toa que todo indivíduo se sente muito mais apto a exercer determinada função quando possui conhecimento prévio. É nesse sentido que projetos de formação inicial, como o Residência Pedagógica, são tão importantes aos licenciados, uma vez que eles podem contar, ainda no período de estágio supervisionado obrigatório, com a assistência de professores preceptores de escolas-parceiras, do docente-orientador e dos próprios colegas de projeto para o planejamento e desenvolvimento de novas metodologias de ensino, o que lhes possibilita suporte e enriquecimento das experiências vivenciadas por meio de estudos e discussões teórico-metodológicas, bem como aporte e *insights* para a elaboração de novas propostas de ensino e aprendizagem.

É por essa razão que este texto visa, sobretudo, apresentar a importância da permanência de tais programas dentro das graduações de licenciatura. Para tal, serão apresentadas ações e reflexões do projeto Letras – Espanhol, Araraquara, o qual foi desenvolvido em dois Centros de Estudos de Línguas (CELs), junto a duas escolas da rede pública estadual de ensino: EE “Prof<sup>a</sup> Maria Isabel Rodrigues Orso” e EE “Prof. Henrique Morato”. Na equipe, participaram um docente-orientador, professor responsável pela coordenação do estágio supervisionado de prática de ensino de língua espanhola na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 24 residentes bolsistas, que foram divididos nas duas referidas escolas, três professores preceptores e um voluntário que, no início de 2022, também se tornou bolsista.

O projeto Residência Pedagógica Letras – Espanhol teve início no final de agosto de 2020 e foi finalizado em 31 de março de 2022, com a participação de dois núcleos, sendo um da Unesp de Assis e outro da Unesp de Araraquara. O objetivo principal, para ambos os núcleos, foi trabalhar com as escolas-parceiras projetos motivadores e interdisciplinares que estivessem em conformidade com os projetos das escolas, de forma que os licenciandos pudessem relacionar os conhecimentos adquiridos ao

longo do curso de graduação com a prática de ensino experienciada nas escolas.

Vale enfatizar que todas as atividades vinculadas ao projeto tiveram que ser adaptadas à modalidade do ensino remoto devido à suspensão das atividades presenciais nas escolas de Educação Básica em virtude da pandemia causada pela Covid-19, amparada pelo Parecer CEE 109/2020 – o que, à primeira vista, tornou-se um desafio maior para toda rede pertencente ao projeto, afinal, o Brasil não estava e ainda não está preparado para o ensino integral subsidiado pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), haja vista que “[...] a adoção de práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos é mais excludente do que inclusiva.” (Silva; Silva Neto; Santos, 2020, p. 32).

De acordo com a Organização das Nações Unidas, a pandemia causada pela Covid-19, doença decorrente da infecção pelo coronavírus, resultou no encerramento de diversas atividades cotidianas, inclusive de aulas em escolas e universidades. Essa paralisação afetou mais de 90% do total de estudantes ao redor do mundo (UNESCO, 2020) e os efeitos poderão ser sentidos por mais de uma década se as políticas públicas não se voltarem imediatamente para a Educação, especialmente para infraestrutura, tecnologia, formação de professores, metodologias, otimização de tempo e reforço dos conteúdos ministrados fora do horário convencional de aula.

De fato, a implementação do ensino remoto, principalmente nas escolas públicas, evidenciou as desigualdades socioeconômicas já existentes, principalmente aquelas relacionadas aos equipamentos tecnológicos disponíveis em casa e à acessibilidade à internet. Com o ensino remoto, toda a aprendizagem passou a depender do uso de ferramentas digitais.

A Unesco, assim como o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial, apresentaram, em 2022, um panorama da crise global na educação devido ao fechamento das escolas, mostrando que, em países de baixa e média renda, as instituições permaneceram fechadas por um tempo maior, se comparado aos países com renda alta (UNICEF, 2021). Ademais, os professores, em países de renda baixa e média, também receberam menor apoio para desenvolver seu trabalho,

o que acarretou na dificuldade da condução das aulas durante o ensino remoto. Outro fator importante a ser destacado é que os alunos mais jovens e com deficiências e necessidades especiais foram, em grande parte, negligenciados pelas políticas implementadas nos diversos países, já que a aprendizagem a distância não foi estruturada com o intuito de atender às suas particularidades. Diante do exposto, evidenciamos que além do desafio geral da adaptação emergencial ao ensino remoto, as perdas foram piores e mais sentidas por professores e alunos pertencentes a escolas com maior precariedade econômica.

De acordo com Cruz (2009, p. 88), com a mídiatização da sala de aula, ocorreu um processo de transformação do espaço educativo, no qual professores e alunos tiveram que criar “novas rotinas e relações a partir de parâmetros nunca vistos na história da educação”. O professor, que é o responsável pelo planejamento e organização das atividades de ensino, encontrou a necessidade de “alfabetizar-se na linguagem audiovisual” para que fosse capaz de usar novas metodologias voltadas ao ensino remoto.

Assim sendo, após essa breve contextualização, é possível apreender que os residentes, assim como os professores-preceptores, o docente-orientador (coordenador do núcleo) e as escolas-parceiras, durante o período vigente do projeto (2020-2022), tiveram desafios e adaptações ainda mais laboriosas do que qualquer outro programa de formação inicial já teve, devido ao caráter emergencial do ensino remoto.

Nas próximas sessões, serão relatadas e analisadas, com mais afincamento, as ações no contexto de ensino do Residência Pedagógica Letras – Espanhol, realizado em dois Centros de Estudo de Línguas (CELs), junto a duas escolas públicas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Araraquara.

## **METODOLOGIA**

Uma das escolas em que foi desenvolvido o projeto foi a EE “Maria Isabel Rodrigues Orso”, localizada em um bairro periférico da cidade de Araraquara. A instituição possui ensino regular, contando com o Ensino

Médio no período matutino, Ensino Fundamental II no período vespertino e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. A unidade usualmente recebe projetos de extensão da Unesp/FCLAr como o Pibid e o Residência Pedagógica. O público-alvo da escola são, majoritariamente, adolescentes entre 11 e 17 anos que moram no bairro ou locais próximos. Além dessas duas modalidades de ensino, a escola ainda oferece um espaço ao Centro de Ensino de Línguas (CEL), onde há uma sala específica com equipamentos de multimídia – na qual são ofertados cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano para alunos regularmente matriculados em escolas públicas dos Ensinos Fundamental II e Médio, divididos por estágios (do 1º ao 6º) – e uma sala de informática que também pode ser usada para atividades do CEL.

A outra instituição em que foi desenvolvido o projeto foi a EE “Prof. Henrique Morato”, que está localizada no centro do município de Matão e que também pertence à Diretoria de Ensino de Araraquara. O CEL junto a essa escola oferta cursos de Espanhol, Inglês e Italiano. A EE “Prof. Henrique Morato” atende alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, além de possuir projetos a exemplo da Educação para Jovens e Adultos (EJA) e do Centro de Ensino de Línguas (CEL).

No planejamento das atividades do Residência Pedagógica Letras – Espanhol, os residentes foram orientados a executarem as seguintes tarefas: a) ler, analisar e compreender textos teóricos de Linguística Aplicada, ensino de língua estrangeira (LE), e formação inicial e continuada de professores; b) analisar as diretrizes curriculares e propostas pedagógicas das escolas-parceiras; c) ler e analisar as orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); d) pesquisar e analisar os elementos que constituem a prática educativa, por meio de observações do contexto escolar; e) elaborar e implementar propostas pedagógicas e projetos educativos.

Na implementação das atividades, devido às incertezas que o contexto da pandemia gerava e a necessidade de se organizarem e se adaptarem a uma nova realidade, os residentes, em um primeiro momento, atuaram como observadores. No entanto, a participação deles no projeto não se limitou apenas ao acompanhamento das aulas dos preceptores, havendo

atuado também na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e no auxílio extraclasse para elaboração de atividades e elucidação de dúvidas.

Com relação à formação teórico-metodológica, puderam participar de várias *lives*, oficinas, palestras e “webinários”, como a palestra “Práticas de recuperação e aprofundamento no ensino remoto”, que foi essencial para entenderem a diferença entre ensino a distância e o ensino remoto, além dos principais desafios que as modalidades impuseram aos professores, na qual se discutiu como trabalhar com os recursos tecnológicos em busca de motivar o aluno para as aulas, nessa nova situação de ensino.

Ainda como atividades de formação, em 2021, foram promovidos dois encontros online sobre a BNCC, explicitando sua importância, além de fichamentos sobre os Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Outra palestra online importante foi intitulada “Ensino Híbrido - conceito, modalidades, tendências e exemplos de práticas docentes”, onde foram discutidas as metodologias ativas e a estratégia da Sala de Aula Invertida no ensino e aprendizagem de LE, dentro das metodologias ativas para uma educação inovadora (Bacich; Moran, 2018). Embora estivéssemos na modalidade remota, já se vislumbrava a possibilidade do ensino híbrido. Moran (2015, p. 27) conceitua híbrido como “misturado, mesclado, *blended*, envolvendo uma combinação das atividades em sala de aula com as digitais, das presenciais com as virtuais”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após delimitados os grupos de residentes com os respectivos professores-receptores, iniciou-se, oficialmente, o projeto Residência Pedagógica Letras – Espanhol. Ao mesmo tempo que cada grupo poderia se desenvolver de maneira independente, de acordo com a receptividade e interação com o professor e alunos, assim como a desenvoltura de cada licenciando a participar de maneira ativa nas aulas, foi combinado também que, quinzenalmente, todos os participantes do programa trocariam experiências e se alinhariam de maneira online, via Google Meet, para compreenderem se os desafios eram os mesmos para cada grupo, refletirem

se uma dada abordagem era ou não a mais coesa de ser aplicada, para discutirem sobre pautas relevantes acerca da educação, além de ser este um momento para receber informes sobre palestras pertinentes ao nosso nicho de atuação.

Sem exceção, um dos principais debates trazidos nas nossas primeiras reuniões de ATPC foi a baixa aderência dos alunos no que diz respeito às aulas síncronas no contexto de ensino remoto. É sabido que, com a pandemia, a questão do acesso a aparatos tecnológicos se tornou uma dificuldade para o acompanhamento das aulas, principalmente para as escolas públicas. A EE “Maria Isabel Rodrigues Orso”, por exemplo, uma das instituições em que o projeto atuou ao longo de 18 meses, localiza-se, como já mencionado, em um bairro periférico de Araraquara; a maioria dos pais, pertencentes às classes D e E, dependem de auxílio social do poder público para garantir o sustento da família. Com a pandemia de Covid-19, a rotina desses alunos mudou drasticamente. Basta refletirmos que esses estudantes deixaram de ter contato direto com jovens da mesma idade, assim como não puderam mais contar com a merenda da escola e tiveram que assimilar, de alguma maneira, o contexto pandêmico que não foi nada fácil, muitos deles passando a ter que ajudar os pais com a renda da família através de trabalhos informais. Não é de se surpreender, portanto, a baixa aderência das turmas.

O cenário mais frequente dos jovens da EE “Maria Isabel Rodrigues Orso” era contar com o aparelho celular do responsável para conseguir ter acesso às aulas e/ou entregar as atividades solicitadas pelos professores. Além disso, os alunos que tinham frequência regular nas aulas síncronas estavam, de acordo com o parecer dos professores, muito apáticos aos conteúdos abordados em aula. Era necessário, naquele momento, tentar fazer algo, na medida do possível, para trazer de volta o entusiasmo e interesse desses alunos.

Foi aí que todos os licenciandos trouxeram suas ideias para tentar alavancar, ainda que minimamente, a situação educacional vivenciada pelas escolas parceiras. Sabíamos que era necessário utilizar nosso repertório linguístico e cultural, bem como ferramentas digitais para obtermos resultados positivos. Sabíamos que precisávamos dar mais

voz, participação, destaque aos alunos, para eles refletirem e criarem seu posicionamento acerca de temas importantes, o que vai totalmente ao encontro das metodologias ativas de ensino, visto que:

As Metodologias Ativas são estratégias de aprendizagem que têm a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes. O professor trabalha didaticamente para facilitar o processo de construção de conhecimento, sendo o mediador, de modo a levar os educandos a aprender a aprender e assim adquira habilidades, atitudes e competências. O aluno tem o papel ativo na aprendizagem e desenvolve atividades na interação grupal, em equipe, de forma colaborativa com a finalidade de resolver situações-problema. (SILVA *et al.*, 2017, p. 32).

As aulas, em grande parte, passaram a ser desenvolvidas pelo Google Meet, pois após certa vivência, e levando-se em consideração a necessidade de programas fáceis e leves para *smartphones*, constatou-se que era o caminho mais assertivo para o prosseguimento das aulas, já que canais como o YouTube e chamadas de grupo no Facebook para as aulas síncronas não estavam surtindo efeito, pois dependiam de uma internet de melhor qualidade.

Os professores também mantinham contato com os alunos por grupos de WhatsApp, contudo, pensando em estabelecerem um melhor diálogo com os jovens, bem como com os pais – e já que estávamos inseridos em um contexto de conectividade e interação mediado pelos meios digitais –, foram criados um site<sup>3</sup> e um Instagram<sup>4</sup> próprios para o projeto. Um grupo de residentes, que se denominaram como “Grupo de Criação”, voluntariou-se para ficar responsável em representar o programa virtualmente. O site serviu, principalmente, para exposição dos ATPCs, palestras e encontros de formação, assim como a divulgação do projeto para a comunidade. O Instagram, por sua vez, teve, como principal finalidade divulgar a cultura e a língua espanholas, além de dar dicas de estudos aos alunos. Vale frisar que tal rede social, atualmente, é uma excelente ferramenta para criar uma

<sup>3</sup> Para acessar o site basta clicar no link a seguir: <https://rpfclarespanhol.wixsite.com/home/sobre>

<sup>4</sup> Para acessar o link do Instagram basta clicar no link a seguir: <https://www.instagram.com/rp.espanhol/?hl=pt-br>

comunidade de pessoas motivadas por objetivos em comum. Sendo assim, nossa intenção era unir, em um só lugar, pessoas que tinham interesse na docência, no ensino e aprendizagem em espanhol e, também, usuários que direta ou indiretamente compreendem a importância da permanência de programas como o Residência Pedagógica para o engajamento dos alunos.

Engana-se, contudo, quem pensa que essas foram as únicas ferramentas digitais que utilizamos ao longo dos 18 meses do projeto. O Canva também foi um grande facilitador para a criação das artes vinculadas ao Instagram, sendo, logo depois, eficaz também para a elaboração de slides mais interativos e atraentes para as aulas dos residentes. Por fim, mas não menos importante, o TikTok, outra rede social focada em vídeos, também foi utilizado por outro grupo de bolsistas visando à prática da linguagem oral do espanhol.

Acerca dos conteúdos propriamente ditos, estes foram diversificados e interativos. Desenvolvemos durante esse período: tempos verbais; conhecimento de vocabulário; produção textual, assim como apresentação das diversas culturas do mundo *hispanohablante*. A título de exemplificação, tivemos um projeto denominado “Mujeres Hispanas Fantásticas”, no qual foram apresentadas 11 figuras históricas, sendo elas: Ana Mendieta, Rigoberta Menchú, Elvia Carrillo Puerto, Hermanas Mirabal, Violeta Parra, Malinche, Victoria Santa Cruz e Mercedes Sosa. Essas aulas foram auxiliadas pelos residentes e tinham como objetivo a elaboração de uma oficina em que os alunos produzissem Histórias em Quadrinhos (HQs) contando a história dessas mulheres. Os resultados de “Mujeres Hispanas Fantásticas” foram publicados em uma plataforma digital de compartilhamento chamada “Fliptru”. Esse método foi utilizado para engajar os alunos a elaborarem suas produções de maneira dedicada, sendo que as HQs podem ser encontradas na “Coletânea de Quadrinhos do Centro de Línguas”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://fliptru.com.br/comic/coletanea-de-quadrinhos-do-centro-de-linguas>. Acesso em: 28 maio 2022

Com relação à produção da referida coletânea, convém destacá-la como um projeto muito rico dentro do Residência Pedagógica Letras – Espanhol, de Araraquara. O projeto se iniciou com uma formação, oferecida aos residentes e preceptores por uma residente, sobre a importância de compreender as HQs enquanto gênero de grande relevância no cotidiano dos alunos e suas contribuições no contexto escolar para a formação linguística em língua estrangeira, assim como a formação de leitores e desenvolvimento da criatividade. Durante a oficina, foi explicado que o estudo da história em quadrinhos se mostra relevante por: a) ser uma excelente ferramenta pedagógica para tratar temas transversais; b) ser frequentemente cobrada nos mais prestigiados vestibulares do país; c) ter uma produção artística relevante e extensa; d) ser um gênero atraente para as crianças e adolescentes, tanto na leitura quanto na produção.

A escolha do estudo e da aplicação das histórias em quadrinhos em LE se dá pela tendência a uma menor resistência por parte do aluno, que percebe a língua a ser aprendida pelo elemento pictórico, comum em todas as culturas. A facilidade na aplicação dessa linguagem faz com que se possa trabalhar temas transversais e conteúdos gramaticais e gêneros textuais. A leitura e interpretação de quadrinhos em língua espanhola passou a ser parte importante das aulas e o seu uso para a compreensão de tempos verbais foi uma das maneiras encontradas pela professora para manter a atenção dos alunos em ambos os assuntos, seguindo com o projeto e com os conteúdos programáticos do curso. A realização desse projeto possibilitou uma série de debates sobre gêneros textuais e de linguagem, assim como uma análise prática dos conhecimentos lexicais, culturais e gramaticais dos alunos em relação à língua espanhola, além de ter possibilitado desenvolver a criatividade dos alunos e motivar a sua participação nas aulas online tanto quanto aproximou a relação entre os alunos e os residentes.

As histórias em quadrinhos, juntamente com as tirinhas e charges, fazem parte de um gênero artístico híbrido de linguagem verbal e não-verbal, chamado de arte sequencial. O hibridismo linguístico faz com que este gênero se torne uma excelente ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem em língua estrangeira (Rama et al., 2010). Outro projeto bastante interessante foi a apresentação do gênero “teatro” aos alunos a partir

da obra “La Casa de Bernarda Alba”, de Federico García Lorca. A turma que, felizmente, tinha mais acesso aos meios digitais, com computador próprio, conseguiu aproveitar e absorver muito conteúdo das aulas que se ministraram em forma de minicurso, uma vez que, ao longo dos encontros síncronos, além de serem discutidas temáticas envolvendo diretamente os conceitos do teatro, foi discutido, por exemplo, o papel da mulher na sociedade, tema que integra o pano de fundo da peça do dramaturgo.

Com a turma em questão, foi possível trabalhar também a recitação de poemas; e o professor, como forma de incentivo e de parabenização, criou um *podcast*<sup>6</sup> para ficar registrado o envolvimento dos alunos com a oralidade da língua espanhola. A utilização do Google Forms e do Mentimeter também foi bem assertiva para os alunos se sentirem importantes e pertencentes, para a elaboração das aulas, tendo em vista que tal ferramenta era utilizada com a finalidade do minicurso contemplar e ser moldado de acordo com a expectativa e interesse dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura da Covid-19 exigiu que aprendêssemos novas formas de ensinar, que buscássemos novas ferramentas e criássemos novos diálogos com os alunos e, nesse contexto, o Residência Pedagógica foi essencial para que entendêssemos os caminhos possíveis nesse cenário e as ferramentas necessárias para desenvolver a práxis docente na escola pública.

Da parte dos professores preceptores, pudemos verificar que eles lançaram projetos, oficinas e minicursos que exigiam uma imersão maior dos estudantes nas situações comunicativas e nos contextos socioculturais da língua espanhola, como oficinas de HQs, oficinas de vídeo pelo aplicativo TikTok, minicursos de cultura de países *hispanohablantes*, dentre outros.

As atividades do projeto aconteceram, em sua maioria, no horário destinado às aulas da turma, com algumas exceções, como aquelas que envolviam mais de uma turma. A elaboração e aplicação dessas atividades

---

<sup>6</sup> Para acessar o podcast basta acessar o link a seguir: <https://open.spotify.com/show/3YpsKGMUhtdlBesgwl16Ij?si=VIL9j5jDR8-3Vbuo8r7jkA&nd=1>.

só foi possível por conta da atuação dos bolsistas e voluntários do Programa Residência Pedagógica da Unesp, que se encarregaram de todo o processo e, nesse momento, deixavam a cargo dos professores-preceptores apenas a revisão da aula e a busca ativa pelos estudantes.

Podemos considerar os resultados do projeto satisfatórios em todos os aspectos. Os alunos se mostraram interessados nas atividades desenvolvidas e participaram ativamente na construção dos conhecimentos, tanto nas discussões quanto na realização das atividades. Para além dos conhecimentos linguísticos, o pensamento crítico e a criatividade foram estimulados durante as produções, por incentivo, mas também por interesse dos próprios alunos, que buscaram se aprofundar e desenvolver leituras para melhor construção do projeto.

As reuniões de construção de referencial teórico foram proveitosas no decorrer do processo, bem como as reuniões de ATPC escolar, as formações e os eventos com estudantes de outros programas. Essas trocas foram se transformando em um rico compartilhamento de conhecimento entre toda a equipe.

De modo geral, podemos considerar como pontos negativos do ensino remoto naquele contexto de ensino a falta de acessibilidade e o excesso de atividades enviadas pelo ensino regular, pois esses fatores prejudicaram o andamento do curso de idiomas. Sobre os pontos positivos, podemos dizer que, apesar da distância, tentou-se a proximidade com os alunos de todas as formas possíveis.

Com a retomada das aulas de modo semipresencial ou híbrido, foi possível observar como as aulas se tornaram cada vez mais interativas para quem estava na sala de aula, visto que tinham muito menos distrações e obstáculos para se desenvolverem. Já para os residentes, mas principal e fundamentalmente para os alunos que seguiam de modo remoto, as aulas passaram por mudanças duras e delicadas, pois era difícil para o professor lidar com alunos presenciais e reter a atenção dos alunos remotos que ainda lidavam com as mesmas distrações e obstáculos de toda a quarentena. Algo que vale destaque foi a existência de uma maior interação desses alunos ainda remotos com os residentes, que puderam estar mais acessíveis para

auxiliá-los a não se sentirem sozinhos e isolados – não era incomum ter momentos em que os residentes tiravam dúvidas dos alunos que estavam de modo remoto, momento muito importante para os residentes poderem reger e passar conteúdo para os alunos.

Portanto, consideramos fundamental a experiência em um projeto como o Residência Pedagógica para a formação acadêmica e profissional dos estudantes de licenciatura, uma vez que é por meio desse exercício que os discentes podem participar da vida escolar e compreender a prática da carreira docente. Sendo assim, a participação no contexto escolar e a regência de aulas são vitais para a qualificação dos estudantes que desejam exercer a profissão de professor. Infelizmente, a pandemia de Covid-19 não permitiu que os licenciandos vivenciassem experiências cotidianas da realidade escolar, o que pode ter comprometido o aproveitamento total das atividades que os discentes poderiam realizar. As saídas ficaram determinadas pela compreensão e pela atitude de como os professores e as escolas se adaptaram à realidade do ensino. Concluimos, portanto, que o resultado é o de que fica evidente que, diante do contexto que enfrentamos, fomos capazes de nos atualizar e tivemos experiências únicas com contribuições indiscutíveis para a nossa formação enquanto docentes.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CRUZ, D. M. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. v. 1. p. 87-93.
- MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.
- RAMA, A. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA, A. et al. Metodologias ativas: um desafio para o trabalho da orientação. In: SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (org.). *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 29-47.

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, Salvador, v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 21 abr. 2022.

UNICEF, THE WORLD BANK. *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery UNESCO*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>. Acesso em: 21 abr 2022.

# O PIBID ESPANHOL NA UNESP/ IBILCE: EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS

*Talita Storti GARCIA*<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho contempla as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Língua Espanhola – desenvolvido na UNESP – Universidade Estadual Paulista, câmpus de São José do Rio Preto, de outubro de 2020 a março de 2022, período que coincide com as incertezas e com o distanciamento social imposto pela pandemia provocada pelo Coronavírus, vírus causador da Covid-19. Por conta dessa questão sanitária, o projeto foi desenvolvido de maneira totalmente remota, o que trouxe grandes desafios, mas também proporcionou repensar a prática docente para o ensino de línguas estrangeiras e mudou a maneira de interagir com os alunos da escola pública nesse contexto. Integrou o projeto o professor supervisor da escola-campo, oito alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Letras da Universidade, uma aluna voluntária do mesmo curso e a professora coordenadora de área. A proposta de abordar a língua e, sobretudo, a cultura, foi implementada por meio de quatro propostas, nomeadas aqui ‘subprojetos’, os quais foram executados por meio de postagens, *podcasts* e vídeos nas redes sociais das quais os alunos e seus familiares faziam parte, atingindo, assim, mais de 900 alunos, familiares e amigos.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Língua Estrangeira; Espanhol.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – pelo núcleo de Língua Espanhola sediado na UNESP/IBILCE -

---

<sup>1</sup> Professora de língua espanhola do Departamento de Letras Modernas (DLM) da UNESP/Ibilce, câmpus de São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil – talita.garcia@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9.p65-84>

Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, no período de outubro de 2020 a março de 2022, espaço de tempo que coincide com os desafios sanitários, sociais, econômicos e políticos impostos pela pandemia causada pelo Coronavírus, vírus causador da Covid-19, enfermidade que assolou o planeta.

Considerando um dos objetivos do PIBID de proporcionar integração entre os discentes na primeira metade dos cursos de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, a proposta do núcleo da UNESP/IBILCE, sob coordenação da Profa. Dra. Talita Storti Garcia, foi a de proporcionar, pela primeira vez no câmpus, essa experiência aos alunos do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol (diurno) e proporcionar, aos alunos das escolas públicas de São José do Rio Preto, o conhecimento de aspectos básicos da língua e, sobretudo, da cultura espanhola.

Abordar a língua espanhola com base em aspectos interculturais é uma proposta apoiada por Paraquett (2010), para quem é necessário que os professores de línguas estrangeiras modernas “trabalhem em prol da desconstrução de falsas crenças, de estereótipos culturais e de modelos de aprendizagem que sejam redutores ou simplistas” (Paraquett, 2010, p. 137), preceito que está presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006), dois documentos que, conforme lembra a autora, norteiam a educação brasileira.

Apresentar uma língua estrangeira, portanto, é apresentar uma nova cultura. Ao abordar e conhecer a cultura do outro, conseguimos observar as diferenças nas culturas, nas diferentes culturas, e assim, é possível ampliar o conhecimento e respeitar as diferenças.

Foi com base nessa concepção de língua e de cultura que o Subprojeto de Língua Espanhola se apresentou em fevereiro de 2020, quando ainda não tínhamos ideia de que uma pandemia estava por vir e mudar radicalmente a maneira de nos relacionar.

Poucos dias após a submissão da proposta, em março de 2020, as autoridades brasileiras começavam a seguir as recomendações da

Organização Mundial da Saúde (OMS) e determinavam o fechamento das escolas, estabelecimentos comerciais e instituições públicas. A OMS havia sido alertada, em dezembro de 2019, sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, causada por um novo tipo de Coronavírus, responsável por causar a doença que ficou conhecida como Covid-19 (ano de aparição dos primeiros casos na China).

Tendo em vista esse contexto, estávamos diante de um quadro de incertezas constantes, não sabíamos por quanto tempo as escolas e as universidades ficariam fechadas, como faríamos para seguir com as aulas, para ter contato com os alunos e nem se a edição do projeto PIBID de 2020 seria, de fato, implementada.

Como consequência dessa instabilidade sanitária e social, vieram a instabilidade econômica e política no Brasil e no mundo. O distanciamento social e o uso de máscaras, recomendados pela OMS, eram apoiados por algumas autoridades brasileiras e repudiados por outras, o que deixava a população ainda mais desorientada. Quem dependia do comércio e do trabalho informal, perdeu a fonte de renda, desestabilizando economicamente muitas famílias brasileiras. A produção parou e, conseqüentemente, a inflação atingiu marcas históricas no Brasil. Entre os meses de abril de 2020 e outubro de 2021, segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – a inflação atingiu a marca de 12,53%, sendo que, no mesmo período, os preços de 40 produtos tiveram, em média, crescimento de 29,44% acima da inflação.

Foi nesse cenário, em outubro de 2020, que o Projeto PIBID foi implementado pelo núcleo de Espanhol da UNESP/IBILCE. O núcleo foi composto, inicialmente, por oito alunos bolsistas dos anos iniciais do curso de Licenciatura em Letras da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, por um supervisor, professor de uma escola estadual de São José do Rio Preto, graduado em Licenciatura em Letras com habilitação em espanhol, mas responsável pelas disciplinas de língua portuguesa, e pela professora coordenadora, docente de língua espanhola dos cursos de Letras – Licenciatura e Bacharelado, alocada no Departamento de Letras Modernas da unidade. Após alguns meses, em maio de 2021, o núcleo

ganhou a participação de uma aluna voluntária, também graduanda do curso de Licenciatura em Letras do Instituto.

Os licenciandos e o professor supervisor souberam do projeto e da possibilidade de receberem uma bolsa para trabalhar na proposta por meio de Edital divulgado via e-mail institucional e redes sociais da Universidade. Eles fizeram inscrição e foram submetidos a uma entrevista, em espanhol, realizada pela plataforma do *Google Meet*, o que viabilizou a possibilidade de ser gravada. Após a entrevista e a análise de curriculum, histórico escolar e carta de intenções, dos dez licenciandos, oito foram selecionados (dois ficaram na lista de espera, sendo que um deles mais tarde foi convocado); dos dois supervisores inscritos, um foi classificado, e o outro ficou na lista de espera. Findado o processo seletivo, os nomes foram oficialmente divulgados e os classificados foram inseridos na plataforma EB da CAPES.

A experiência de passar por uma entrevista, *on line*, gravada, em língua estrangeira, pode significar oportunidade de se preparar para futuros processos seletivos (aos quais os bolsistas certamente se submeterão ao longo da sua trajetória profissional). Os inscritos, durante a avaliação oral, responderam às seguintes perguntas: *¿Qué sabe usted sobre el PIBID?* (O que você sabe sobre o PIBID?); *¿Por qué quiere usted trabajar en el Proyecto PIBID?* (Por que você quer trabalhar no projeto PIBID?); *¿Qué imagina que va usted a hacer en el proyecto?* (O que você acha que vai fazer durante o projeto?); *¿Tiene usted disponibilidad de horario?* (Você tem disponibilidade de horário para atuar no projeto?) e, por fim, por questões burocráticas, *¿Tiene usted algún tipo de auxilio o beca de la Universidad?* (Você recebe algum tipo de auxílio ou de bolsa na universidade?), pergunta que fazíamos porque não sabíamos se o acúmulo de bolsas seria permitido pela reitoria da UNESP.

Durante a entrevista, o professor supervisor da escola, por estar há muito tempo sem falar em espanhol, não se sentiu seguro para se comunicar nessa língua, mas conseguiu responder a todas as perguntas e apresentou-se muito receptivo à proposta do PIBID. A escola em que atua, onde o projeto foi desenvolvido, já havia experienciado o desenvolvimento do PIBID – italiano e matemática, e os relatos eram muito positivos, o que fez com a proposta do PIBID para trabalhar língua espanhola fosse muito bem

recebida. Vale ressaltar que, embora o docente seja graduado em Letras com habilitação em Espanhol, não leciona língua espanhola na escola em tela, ele é responsável pelas disciplinas de língua portuguesa/literatura.

A escola estadual onde o projeto se desenvolveu não contempla, portanto, o espanhol na grade curricular, o que ocorre também, geralmente, nas demais escolas de São José do Rio Preto. A língua espanhola é oferecida opcionalmente no Centro de Línguas (CEL) da cidade, que utiliza as dependências da Escola Estadual Monsenhor Gonçalves para ministrar cursos de espanhol, francês, inglês e italiano aos alunos da rede pública estadual em horários alternativos. Vale mencionar que nem sempre todos os alunos da rede têm acesso aos cursos, que têm vagas limitadas e se localiza em zona central da cidade. O fato de não ter espanhol na escola onde o Projeto PIBID se desenvolveu aumentou muito as expectativas sobre as atividades e sobre os bolsistas.

A escola estadual onde atuou o núcleo do PIBID/Espanhol da UNESP/IBILCE, localiza-se em um bairro que não é central da cidade, denominado Vila Maceno. O colégio conta com os anos finais do Ensino Fundamental (conhecido como Fundamental II), 6º ao 9º ano, e com todos os anos do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º ano. Segundo dados do IBGE, o indicador de qualidade IDEB da escola (2019) do Ensino Fundamental é 5,0 e do Ensino Médio, 4,0. Quando do desenvolvimento do projeto, a escola apresentava dois turnos de trabalho, matutino e vespertino, e acolhia alunos de baixa renda do baixo e dos entornos. Interessante mencionar que a escola também recebia alunos estrangeiros, filhos de imigrantes colombianos, venezuelanos e até argentinos, cuja língua materna é o espanhol, que chegavam (e ainda chegam) até São José do Rio Preto fugindo da crise econômica que aterroriza seus países.

É visível os esforços da coordenação e da direção da escola campo para trazer projetos e parcerias, o que se materializa no acolhimento anterior do PIBID/italiano e do PIBID/matemática, no projeto *Valoroso Aprendiz – Loja Maçônica Cosmos*, que premia os alunos destaques da escola, nas competições esportivas e nas parcerias universitárias e privadas. Durante o ano de 2020, por conta da pandemia, a escola não teve atividade presencial, apenas à distância, o que muda em 2021, quando, após a vacinação dos

professores e alunos, a escola passa por um período de rodízio de atividades presenciais e, finalmente, passa a funcionar 100% presencialmente. Nesse ano ainda, a escola esteve em processo de migração para PEI – Programa de Ensino Integral.

Ao entrar em contato pela primeira vez com a direção e com a coordenação da escola para saber do interesse pelo PIBID/Espanhol, observamos, de imediato, o prazer e o interesse em agregar conhecimento aos alunos, de possibilitar ampliar os horizontes e despertar, nos alunos matriculados, o prazer de novas descobertas.

Foi possível observar ainda os esforços da direção, coordenação e corpo docente da escola durante os meses de distanciamento social e ensino remoto para que os alunos mantivessem suas atividades, para que eles não se afastassem ou mesmo deixassem de frequentar a escola, já que muitos, sobretudo os do Ensino Médio, tiveram que deixar de estudar para trabalhar e, assim, ajudar a família, que muitas vezes havia perdido um membro com Covid-19 ou havia perdido a fonte de renda.

Foi nesse cenário de pandemia, distanciamento social, ensino remoto e muitos desafios que o Projeto PIBID/Espanhol da UNESP câmpus de São José do Rio Preto foi implementado na escola alvo.

## **METODOLOGIA**

Visando criar um ponto de articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio de atividades que promovessem o espanhol e os aspectos peculiares intrínsecos a essa língua, o Subprojeto PIBID/Espanhol da UNESP/IBILCE contemplou duas principais frentes, as discussões teóricas e a atuação na escola alvo por meio de projetos traçados.

As discussões teóricas com todos os membros do núcleo tinham como objetivo a discussão de textos que tratassem dos aspectos que envolvem o ensino do espanhol no Brasil. Elas aconteceram quinzenalmente, de modo virtual, por meio do *Google Meet*, e representavam oportunidade de interação entre os bolsistas e a coordenadora. Todos os participantes

realizavam a leitura e o fichamento dos textos previamente propostos, preparavam seus questionamentos e observações para o momento da reunião, que era conduzida por um bolsista responsável na forma de seminário.

Nos primeiros meses do projeto, de outubro a dezembro de 2020, foram propostos textos que oferecessem um panorama do hispanismo no Brasil e nos contextos de ensino- aprendizagem de espanhol. Foram abordados os artigos *As quatro ondas do hispanismo no Brasil* de Márcia Paraquett (2020) e *O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”*, de autoria da mesma autora juntamente com Antonio Carlos Silva Júnior (Paraquett; Silva Junior, 2019). Esses dois trabalhos abordam a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que determinava a oferta obrigatória do espanhol das escolas brasileiras, enchendo, à época, a comunidade escolar de esperança por novas oportunidades de crescimento aos alunos e aos professores de espanhol. Como consequência, o Estado chega a incluir o espanhol nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) de 2006 e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, mas, por conta de uma especificidade da lei, “[...] a inserção da Língua Espanhola no currículo do ensino médio se viu abandonada ao sabor dos interesses, ou simplesmente do desinteresse, de Secretarias de Educação Estaduais.”, conforme afirma Ponte (2016, p. 19) no prefácio da obra também trabalhada *Dez Anos da Lei do Espanhol*, organizada por Cristiano Barros, Elzimar Costa e Janaína Galvão em 2016, a qual trata das questões políticas e linguísticas que perpassam o ensino do espanhol no Brasil entre 2005 e 2015 (Barros; Costa; Galvão, 2016). Esses dois documentos também são estudados pelo núcleo a fim de levantar as principais diretrizes que guiam o ensino da língua espanhola no Brasil.

Durante os meses subsequentes de vigência do projeto, em 2021 e em 2022, trabalhamos a obra *Coleção Explorando o Ensino. Espanhol: ensino médio* (BARROS; COSTA, 2010). Planejada pela Secretaria de Educação Básica em 2004, essa coleção apresenta um material científico- pedagógico com fundamentação teórica, problematizações e propostas a fim de dar respaldo ao professor em sala de aula. O volume 16, publicado em 2010, contempla questões linguísticas, políticas, pedagógicas e práticas da língua

espanhola, sendo composto por treze capítulos de autores consagrados da área., os quais são apresentados a seguir, acompanhados das datas em que foram debatidos.

1. *Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira* - Fernanda dos Santos Castetano Rodrigues – 11.02.2021;
2. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática Neide Maia González – 25.02.2021;
3. *Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos* - Del Carmen Daher e Vera L. A. Sant'Anna – 11.03.2021;
4. *Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera* - Gretel Eres Fernández – 25.03.2021;
5. *Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol* - Cristiano Silva de Barros - Elzimar Goettenauer de Marins Costa – 08.04.2021;
6. *Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol* - Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista – 13.05.2021;
7. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros* - Marcia Paraquett – 15.07.2021;
8. *A variação linguística na sala de aula* - Andrea Silva Ponte – 29.07.2021;
9. *Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola* - Valesca Brasil Irala – 02.09.2021;
10. *Ler e escrever: muito mais que unir palavras* - Dayala Paiva de Medeiros Vargens e Luciana Maria Almeida de Freitas – 23.09.2021;
11. *Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem* - Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno – 28.10.2021;

12. *La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños* - Adrián Pablo Fanjul – 03.02.2021;
13. *A avaliação no ensino de ELE* - Doris Cristina Vicente da Silva Matos – 24.02.2021.

Vale ressaltar que além das reuniões em que discutíamos os textos teóricos, nos reuníamos nos eventos propostos por outros núcleos do PIBID, como no dia 20.05.2021, em que participamos da mesa redonda intitulada *Formação de professores de línguas no PIBID e RP: parceria universidade e escola pública e seus efeitos* com os colegas das cidades de Assis e Araraquara, e nos dias 22 e 23.03.2022, que participamos do Seminário de Avaliação do projeto.

Também nos reuníamos em datas alternativas para tratar dos projetos e atividades que estavam em andamento. Os bolsistas apresentavam as atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola, compartilhando, assim, aspectos positivos e negativos, êxitos e desafios da prática à distância no cotidiano escolar. Essas discussões ofereciam, portanto, a oportunidade de atrelar teoria e prática.

Como já mencionado, as atividades foram implementadas na escola alvo por meio de quatro “projetos” que foram idealizados pelos bolsistas com o apoio e aval do professor supervisor e da direção da escola. Após reunião com a coordenação da escola e após várias reuniões com o professor supervisor, quem já conhecia o perfil dos alunos e a realidade de cada série, propusemos atividades que envolvessem todos os alunos da escola, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, o que totaliza 920 alunos, e atividades que se voltassem mais especificamente às seriações em que o professor supervisor atuasse: 6º anos e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º anos do Ensino Médio, o que significa aproximadamente 250 alunos.

Ao 6º ano, propusemos o projeto *Ahí viene el avioncito: uma viagem gastronômica*, cujo objetivo era apresentar os principais pratos típicos dos países hispânicos. Ao 9º ano, elaboramos o projeto *El mundo de Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, que visava conhecer a obra

e o autor de um clássico da literatura espanhola. No Ensino Médio, por sua vez, especialmente ao 2º ano, idealizamos o projeto *Caminos a través del español*, que tinha como objetivo mostrar aos alunos as oportunidades que o espanhol pode trazer, os vestibulares que davam a opção do espanhol como língua estrangeira para a prova de seleção, as universidades que apresentavam o espanhol como disciplina da grade para suas carreiras. Por fim, aos demais alunos da escola alvo, propusemos o projeto *¿Sabes qué?*, cujo objetivo era despertar o interesse pelo idioma e pela cultura por meio da apresentação de aspectos linguísticos e culturais do espanhol.

Vale lembrar que, em função do distanciamento social imposto pela pandemia causada pelo novo Coronavírus, esses quatro projetos, sob responsabilidade de dois bolsistas cada, foram implementados de maneira unicamente remota, o que nos trouxe muitos desafios, mas também muita aprendizagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que as atividades do núcleo do PIBID/Espanhol da UNESP/Ibilce foram implementadas na escola alvo por meio de quatro projetos, tratamos dos resultados de cada um separadamente seguindo a seriação – da menor para a maior – em que as propostas se aplicaram.

O primeiro projeto, *Abí viene el avioncito: uma viagem gastronômica* (figura 1), ficou sob responsabilidade, inicialmente, de duas bolsistas, mas, cinco meses depois, ganhou a participação de uma aluna que atuou como voluntária. O objetivo geral era proporcionar conhecimentos da cultura hispânica por meio da culinária. Como objetivos específicos, pretendíamos apresentar história e cultura de diferentes países da Hispano-América trabalhando aspectos culturais por meio dos alimentos. Trabalhamos, assim, por meio de doce postagens que contemplavam imagens e léxico em espanhol e seis vídeos elaborados pelos bolsistas, os pratos da Espanha, Argentina, México e Peru, os quais seguem: *arepas*, *horchata*, *patacones*, *empanadas*, *choripán*, *parrillada*, *alfajor*, etc., conforme mostram as figuras (2) e (3), *posts* compartilhados com os alunos nas redes sociais da escola.

**Figura 1** - Post de divulgação do projeto *Abi viene el avioncito*



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

**Figura 2** - Comidas típicas de países hispano-americanos



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

Além do léxico dos alimentos, comidas e bebidas, abordamos o léxico utilizado em restaurantes e expressões utilizadas em diálogos em restaurantes, como se observa na figura (4).

**Figura 3** - Comidas típicas da Argentina



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

**Figura 4** - Utensílios de cozinha e mesa



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

Vale mencionar a surpresa dos alunos ao conhecerem a *parrillada* argentina e tecer comparações entre esse prato e o churrasco brasileiro. Euforia semelhante pudemos perceber também ao conhecer outros pratos e bebidas típicas, como a *horchata*, bebida refrescante feita de leite de arroz, amêndoas, cevada, gergelim ou *tigernut*. Esse último é um tubérculo

característico da região de Valência, Espanha, mas a bebida também pode ser encontrada no México, que tem como base o arroz.

Quanto aos vídeos produzidos em forma de oficinas, eles foram amplamente divulgados nas redes sociais da escola e grupo de WhatsApp dos alunos.

No que diz respeito ao segundo projeto, destinado especificamente ao 9º ano, *El mundo de Don Quijote de la Mancha*, além de apresentar a obra e o consagrado autor, Miguel de Cervantes, pretendíamos mediar a descoberta dos conteúdos culturais e históricos hispânicos, bem como contribuir com a compreensão dos alunos sobre a importância da obra para a literatura mundial.

Visávamos, inicialmente, propor a elaboração e a apresentação de uma peça de teatro, que seria encenada pelos alunos do 9º ano, mas adaptamos as atividades para trabalhar o livro. Para conhecer a obra, utilizamos uma adaptação da editora Scipione, da coleção *Ler e Aprender*, e gravamos dez *podcasts*, um para cada capítulo, os quais foram gravados utilizando um aparelho *smartphone*, junto com o aplicativo *Anchor* e enviados semanalmente aos alunos via WhatsApp. Os áudios eram gravados em língua espanhola e em língua portuguesa, disponibilizados juntamente com os roteiros das falas em português, para facilitar o entendimento dos alunos, que estavam entrando em contato com o espanhol pela primeira vez. Como se pode perceber, temos, como produto, um livro adaptado à modalidade falada da língua em espanhol e em português.

Além dos arquivos sonoros, apresentamos imagens que contemplassem o enredo de cada capítulo.

O retorno dos alunos era imediato. Por meio do grupo do WhatsApp, eles comentavam suas impressões e expectativas com relação aos episódios que estavam por vir.

As imagens que seguem (figuras 5 e 6) mostram como o primeiro e o segundo Capítulo da obra *Don Quijote de la Mancha* foram trabalhados:

**Figura 5** - Postagem do Capítulo 1 – Don Quijote de la Mancha



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

**Figura 6** - Postagem do Capítulo 2 – Don Quijote de la Mancha



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

Quanto ao terceiro projeto, *Caminos a través del español*, que visava os alunos do 2º ano do Ensino Médio, por sua vez, objetivamos despertar o interesse pelo espanhol como língua estrangeira a ser estudada por meio das oportunidades que o mercado de trabalho oferece a quem o domina e por meio da divulgação da presença do espanhol nos

processos seletivos, sobretudo, nas provas de vestibular. Como objetivos secundários, pretendíamos apresentar as provas de vestibular e do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - em espanhol, trabalhando, como consequência, leitura e interpretação de textos. Os *posts* abaixo foram divulgados no Facebook da escola a fim de divulgar o projeto.

**Figura 7** - Postagem do projeto  
*Caminos a través del español*



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

**Figura 8** - Postagem do projeto  
*Caminos a través del español*



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

Além dessas primeiras postagens, propusemos um fórum de discussão no *Facebook* da escola a fim de conhecer os interesses e perspectivas dos alunos, anseios e dúvidas com relação às carreiras e vestibulares. Também elaboramos um questionário no *Google Forms* com as seguintes perguntas: *Você acha importante aprender espanhol? Já estudou essa língua antes? Já pensou em cursar uma faculdade? Qual curso? Quais são seus objetivos profissionais? Vamos nos encontrar no google meet para poder conversar melhor? Você gostaria de participar? Qual sua disponibilidade?*

Pouquíssimos alunos responderam ao questionário e tampouco compareceram às reuniões agendadas pelo *Google Meet*. De acordo com o professor supervisor, eles estavam distantes das atividades escolares e muitos precisaram trabalhar para garantir sustento à família devido às instabilidades econômicas causadas pela pandemia. Considerando essa

situação, estendemos o projeto para todo o Ensino Médio. Elaboraremos, também por meio do *Google Forms*, simulados para que os alunos respondessem, assim eles teriam condições de fazer a opção pela língua espanhola caso tivessem essa possibilidade.

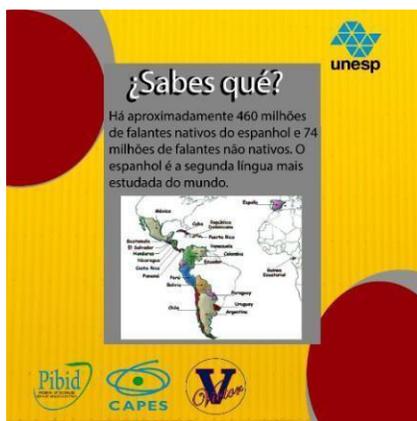
Apresentamos as provas de língua espanhola dos vestibulares da UEL, UFF, UFSC, UFLA (medicina) e outras que foram solicitadas pelos alunos participantes. Como resultado, temos uma apostila que compila todas as provas de vestibular em espanhol trabalhadas, as resoluções e os comentários.

Vale ressaltar o interesse dos alunos pela opção do espanhol para realizar a prova de língua estrangeira do ENEM. Após todo esse preparo, recebemos a notícia, durante o Seminário de Avaliação do Projeto PIBID, dia 22 de março, que o espanhol não mais seria considerado no exame a partir de 2024, triste notícia para todos os envolvidos, mostrando, mais uma vez, as questões políticas que perpassam o ensino do espanhol no Brasil.

O quarto e último projeto, *¿Sabes Qué?*, teve como público-alvo toda a comunidade escolar, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, professores, familiares e amigos. Visava a despertar a curiosidade e o interesse sobre a língua espanhola e sobre a cultura inerente.

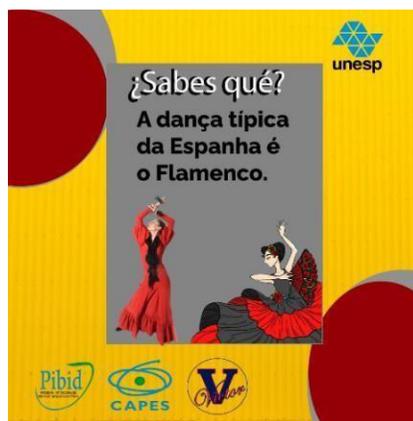
Por meio de cinquenta *posts*, postados duas vezes na semana, trouxemos conhecimentos sobre fonética do espanhol, *heterosemánticos*, *heterotónicos*, *heterogenéricos*, acentuação, separação de sílabas, festas e danças típicas, países que apresentam o espanhol como língua materna e suas respectivas capitais, conforme representam as quatro imagens que seguem:

**Figura 9** - Postagem do projeto  
*¿Sabes Qué?*



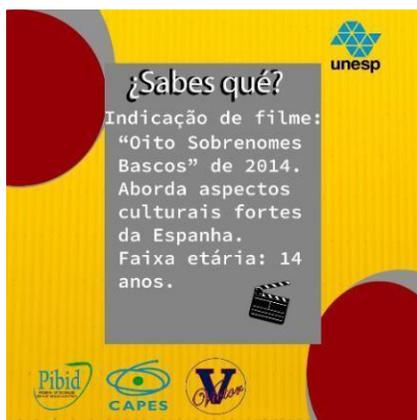
Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

**Figura 10** - Postagem do projeto  
*¿Sabes Qué?*



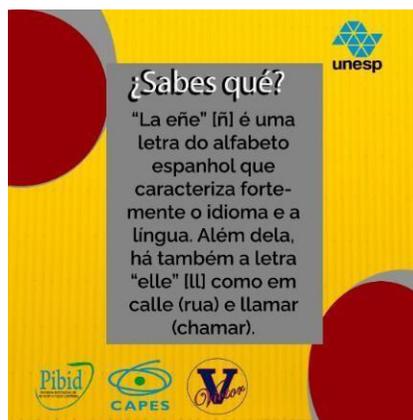
Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

**Figura 11** - Postagem do projeto  
*¿Sabes Qué?*



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

**Figura 12** - Postagem do projeto  
*¿Sabes Qué?*



Fonte: elaborado pelos bolsistas do núcleo PIBID/Espanhol – UNESP/IBILCE

O projeto *¿Sabes Qué?* foi amplamente divulgado nas redes sociais da escola e conseguiu atingir, além dos alunos, pois amigos e familiares, que também curtiam as postagens.

Os quatro projetos foram desenvolvidos sob responsabilidade dos bolsistas e do professor supervisor, quem acompanhava as reações e os interesses dos alunos quando do retorno semi-presencial e presencial, em meados do segundo semestre de 2022, após a vacinação dos docentes e discentes da escola contra o novo Coronavírus causador da Covid- 19.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O núcleo do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Espanhol, da UNESP/IBILCE câmpus de São José do Rio Preto, que se desenvolveu de outubro de 2020 a março de 2022, teve como objetivo implementar ações que integrassem estudantes do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em espanhol, professores e alunos da rede pública, especificamente, da rede estadual de educação.

Ao elaborar a proposta, em fevereiro de 2020, não tínhamos ideia de que uma pandemia estava por assolar o mundo. A Covid-19, pneumonia causada por uma nova cepa do Coronavírus, impôs distanciamento social e piorou a realidade de muitas famílias brasileiras, que perderam seus entes queridos, familiares e amigos, perderam suas fontes de renda e perderam o que é mais precioso ao ser humano: o contato interpessoal.

A pandemia também fez com o que o início do projeto PIBID fosse adiado por várias vezes, pois as autoridades brasileiras e a coordenação do Programa precisavam compreender a situação sanitária para conseguir direcionar os participantes envolvidos, o que trouxe, de certa forma, um descompasso entre o início do ano letivo escolar, o ano letivo da universidade e o início do projeto.

Em outubro de 2020, finalmente, sem pisar no chão da escola estadual onde atuamos, desenvolvemos as atividades propostas, que se deram por meio de quatro eixos temáticos ou projetos, três destinados a

séries específicas, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, e outro destinado a toda comunidade escolar, atingindo, assim, aproximadamente 900 alunos.

A interação ocorreu, portanto, unicamente por meios virtuais, o que fez com que pensássemos em novas estratégias de ensino de língua estrangeira e novas maneiras de interagir com os alunos. Utilizamos, então, as redes sociais, páginas do *Facebook* e *Instagram* da escola, grupos de *WhatsApp*, *Google Forms* e *Google Meet* para interagir e fazer cumprir nossa proposta.

No segundo semestre do 2021, durante a execução do projeto, passamos por um momento de instabilidade econômica causada por um atraso das bolsas do PIBID, o qual foi remediado por uma intervenção da Reitoria da UNESP<sup>2</sup>. Esse atraso deixou os bolsistas inseguros e desmotivados, mas também proporcionou compreender, na prática, que o ensino brasileiro está relacionado, diretamente, à política e à economia do país. Mais uma decepção veio no final da edição do projeto, exatamente no dia do Seminário de Avaliação do PIBID, em março de 2022, recebemos a notícia de que o espanhol não mais seria oferecido como língua estrangeira aos alunos que prestassem o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que passaria a contar apenas com o inglês. Essa decisão nos remete aos textos teóricos estudados ao longo do projeto que versavam sobre os aspectos políticos que perpassam o ensino do espanhol no Brasil, o que nos traz alguns questionamentos: O porquê dessa medida? Quais suas consequências a curto, médio e longo prazo? Qual é o futuro do ensino da língua espanhola no Brasil? Ficará restrito, de modo geral, às escolas particulares e aos cursos de idiomas?

Apesar de todas as dificuldades encontradas nesta edição, o PIBID trouxe, como sempre, crescimento acadêmico e profissional a todos os envolvidos. Aos alunos da escola pública, o conhecimento sobre a língua, sobre uma nova cultura, o respeito à cultura brasileira, à cultura do outro, às desigualdades e o conhecimento sobre questões identitárias. Ao professor supervisor, novas oportunidades de reflexão e de conhecimento.

---

<sup>2</sup> Gostaríamos de agradecer à coordenação institucional do PIBID e à Prograd - Pró-Reitoria de Graduação da UNESP pelo empenho ao lidar com esse atraso no pagamento das bolsas.

Aos alunos/bolsistas da universidade, o contato com o contexto escolar já nos primeiros anos da graduação, a leitura de novos textos, a oportunidade de apresentar seminários e de se desenvolver. À coordenadora, o contato com a realidade escolar, com os problemas e com os desafios de propor soluções na teoria e na prática, a oportunidade de ver o quanto o ensino do espanhol está longe de ser ideal e o quanto ainda podemos fazer pela educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010. v. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; GALVÃO, J. (org.). *Dez anos da lei do espanhol (2005-2015)*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/LIVRO-10-anos-da-lei-do-Espanhol.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 24 set. 2022.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PARQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010. v. 16. p. 137-156. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- PARQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. *ABEHACHE*, São Paulo, v. 17, p. 11-17, 2020. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PARQUETT, M.; SILVA JÚNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *ABEHACHE*, São Paulo, v. 15, p. 69-84, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PONTE, ANDREA. Prefácio. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. *Dez anos da lei do espanhol (2005-2015)*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016. p. 15-21. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>. Acesso em: 20 out. 2021.

# O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

*Marina Célia MENDONÇA*<sup>1</sup>

*Cleber Ederson SOARES*<sup>2</sup>

*Flávia Maria de Aquino MARTINS*<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo, que tem por base escritos dos autores do Círculo de Bakhtin, apresenta ações do núcleo do Pibid Língua Portuguesa de Araraquara-SP, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em projeto desenvolvido ao longo de dezoito meses, durante a pandemia da Covid-19. Os autores apontam as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do projeto e na formação docente, em especial as relativas à interação entre os sujeitos em contexto remoto. Também são relatados dois exemplos de intervenções didáticas produzidas no núcleo, uma com produção de blog e outra com uso da ferramenta Canva, para criação de cartaz. Os resultados indiciam movimentos no espaço-tempo da não interação/aprendizagem construído nesse contexto, não somente durante as reuniões de formação e planejamento, mas também nas intervenções didáticas desenvolvidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pibid Língua Portuguesa; interação social; formação docente; iniciação à docência.

---

<sup>1</sup> Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas/Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Araraquara/SP/Brasil/marina.mendonca@unesp.br

<sup>2</sup> E.E. Dorival Alves/Araraquara/SP/Brasil/cleber.ar@gmail.com

<sup>3</sup> ETEC Profa. Anna de Oliveira Ferraz/Araraquara/SP/Brasil/flavia.martins8@etec.sp.gov.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9.p85-98>

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é financiado pela Capes e tem por objetivo proporcionar a licenciandos dos primeiros anos dos cursos de licenciatura no Brasil uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, colocando em relação o contexto educacional brasileiro e as universidades e seus cursos de licenciatura. Nesse sentido, o programa se constitui como um espaço de formação bastante rico, permitindo aos agentes envolvidos (professores universitários, professores da rede básica de ensino, licenciandos e estudantes de Ensino Fundamental e Médio) um diálogo em que diferentes subjetividades/experiências são colocadas em relação.

É nesse tempo-espaço de formação que se localiza esta reflexão. Especificamente na experiência vivenciada por integrantes do núcleo Pibid Língua Portuguesa da Unesp de Araraquara-SP, durante 18 meses (de outubro de 2020 a março de 2022). Os sujeitos envolvidos no projeto foram uma professora universitária e dois professores de duas escolas da rede estadual pública de Araraquara (os quais são os autores deste artigo), bem como um grupo de vinte licenciandas do curso de Letras da Unesp, Câmpus de Araraquara.

Nosso interesse, com este texto, é refletir sobre o Pibid como espaço-tempo de formação docente e aprendizagem em contexto de ensino remoto.

O núcleo do projeto em questão partiu de um pressuposto central, que é a necessidade, para a aprendizagem da linguagem, de uso linguístico – atividades linguístico/semióticas – e de reflexão sobre esse uso – atividades metalinguísticas e epilinguísticas (Geraldi, 1991). Assim, as atividades se organizaram em torno do *texto*, aqui entendido como um enunciado concreto sincrético, incorporando as diversas linguagens que o constituem no processo de interação social; e a leitura/escuta, a escrita/fala e a análise linguístico-semiótica foram tomadas como práticas que se relacionam, tendo como ponto de partida o *texto* (Geraldi, 1984).

É preciso destacar que documentos oficiais federais sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil nas últimas décadas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998, 2000) e a

Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), incorporaram esse pressuposto, mas nem sempre ele é o mote das atividades de ensino e aprendizagem de língua no país (Mendonça, 2019), o que justifica que um projeto como o do Pibid, que se propõe ampliar a formação docente e permitir a inserção crítica de licenciandos nas práticas de docência, tome esse pressuposto como ponto de partida.

A avaliação que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) veio fazendo dos materiais didáticos brasileiros até 2019 levava em conta essa integração entre leitura, produção textual e análise linguística-semiótica. No entanto, a avaliação realizada em 2019 pelo PNLD (Brasil, 2019) chama atenção para a falta dessa integração em parte dos materiais didáticos direcionados ao Ensino Fundamental:

Os gêneros textuais/discursivos preferidos pelas obras nas seções dedicadas a esse trabalho são as tirinhas e charges, em vez de aproveitar os textos já utilizados nas seções de Leitura e de Produção de textos. Ou, de outra forma, as tirinhas e charges são utilizadas quase que exclusivamente para atividades de gramática, sendo sub-exploradas no aspecto da compreensão leitora. (Brasil, 2019, p. 24).

Levando em conta esses apontamentos, na sequência do artigo apresentamos sucintamente os subsídios teórico-metodológicos em que nos embasamos, ancorados nos estudos de/sobre autores do Círculo de Bakhtin. Em seguida, discutimos algumas atividades didáticas desenvolvidas no âmbito do núcleo do Pibid Língua Portuguesa, as quais indiciam movimentos dos sujeitos no processo de construção de um saber ancorado na prática (vivência) e na reflexão crítica.

### **A INTERAÇÃO SOCIAL COMO ESPAÇO-TEMPO DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Os autores do chamado Círculo de Bakhtin, em especial Bakhtin e Volóchinov, são importantes para as discussões que fazemos neste artigo.

A noção de linguagem proposta por esses de autores tem como basilares o conceito de diálogo, no sentido amplo do termo, e a interação social em diferentes campos de atividade humana. Bakhtin (2000, p. 279), no ensaio “Os gêneros do discurso”, afirma o seguinte, sobre o enunciado:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Observe-se que, para o autor, os enunciados são concebidos como singulares, mas também sociais, porque “emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” e “são marcados pela especificidade” dessa esfera (ou, em traduções mais recentes, campo). Volochínov, da mesma forma, defende a indissociabilidade entre palavra e situação extralinguística: “[...] a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica. [...] A palavra é um evento social [...]” (Volochínov, 2013, p. 79-85).

É tendo em vista essa concepção de linguagem que o Círculo de Bakhtin concebe os gêneros do discurso: eles se materializam em enunciados concretos sociologicamente constituídos, sendo espaço de interação entre sujeitos – “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.” (Bakhtin, 2000, p. 294).

Essa relação entre o “eu” e o “outro” (a alteridade) está na base do pensamento do círculo, mostrando-se bastante produtiva para os estudos

do discurso. A alteridade, nessa perspectiva, não se restringe à relação entre eu e outro no diálogo cotidiano, nem ao diálogo entre locutor e destinatário no enunciado escrito – ela remete à construção da subjetividade, na relação com o discurso do outro, numa perspectiva dialógica mais ampla.

Outro aspecto que nos interessa apresentar nesta seção são as noções de tempo e espaço abordadas na obra de Bakhtin, ou seja, o cronotopo (que está bastante presente nos estudos literários). De acordo com Amorim (2006, p. 102), “O cronotopos em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto.”. Esse conceito tem sido produtivo também nos estudos discursivos – ver Mendonça (2020), sobre os tempos-espacos predominantes na Política Nacional de Alfabetização – e é utilizado em nossa reflexão sobre o tempo-espaco da formação docente e da aprendizagem no núcleo do Pibid Língua Portuguesa da Unesp, Araraquara, de outubro de 2020 a março de 2022.

## **O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

O Edital nº 2/2020, que regulamenta o Pibid no período destacado neste artigo, apresenta esse projeto como um espaço de formação de docentes e licenciandos, na integração entre teoria e prática e na cooperação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas.

3.2.1 O Pibid apresenta os seguintes objetivos:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

II – Contribuir para a valorização do magistério.

III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

IV – 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.

V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2020).

No entanto, o contexto em que se deu o desenvolvimento do projeto em questão foi extremamente adverso, com o isolamento social e os problemas socioeconômicos, políticos e sanitários vividos pela sociedade brasileira no período, devido à pandemia da Covid-19. O núcleo do Pibid, como não poderia deixar de ser, apresentou dificuldades para o desenvolvimento do projeto.

Ao longo dos 18 meses em que se deu a sua realização, as reuniões entre os participantes só foram realizadas por meio remoto, dificultando as atividades de interação entre os sujeitos envolvidos e a criação de laços afetivos. As atividades de formação, com discussões de leituras e *lives*, contaram com exposições dialogadas e, apesar das dificuldades (pouco acesso à internet, doença na família, problemas com aparelhos – computador, celular), os relatos indicam que o espaço-tempo de aprendizagem foi enriquecedor, tanto para os docentes envolvidos quanto para as licenciandas. Os laços afetivos foram estabelecidos, apesar da falta do toque e do olhar além da tela do celular/computador. Esses laços são resultado, talvez, de atividades de participação interativa dos sujeitos, chamados a trabalhar em grupos, produzir relatos/atas das reuniões, secretariar/fazer anotações, apresentar oralmente textos lidos, expor experiências vividas, criar páginas na internet e postagens etc. O cronotopo da aprendizagem se constituiu como espaço de interação participativa-ativa dos sujeitos.

Também as intervenções didáticas realizadas pelas licenciandas, sob supervisão dos docentes envolvidos, foram remotas, com as especificidades

de sistemática adotada em cada uma das duas escolas envolvidas (uso do Centro de Mídias em uma delas, com a criação de grupo de WhatsApp para contato entre professor e alunos; ensino síncrono e assíncrono remoto na outra, por meio da plataforma Teams). No primeiro caso, as licenciandas participaram do grupo de WhatsApp criado pelo professor supervisor para contato com seus alunos de Ensino Fundamental (EF) II; no segundo caso, as licenciandas ministraram aulas síncronas remotas para os alunos de Ensino Médio (EM), com a presença da supervisora.

As intervenções didáticas realizadas pelas licenciandas foram as atividades do Pibid mais prejudicadas pelo isolamento social exigido pelas políticas de contenção da pandemia da Covid-19.

Podemos dizer que a situação de ensino e aprendizagem no contexto escolar público, independentemente do projeto do Pibid, foi um caos durante esses meses. Na escola parceira no projeto, de EF II, houve a implantação do ensino remoto por meio do Centro de Mídias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CMSP) e as consequências desse suporte didático na atuação docente do professor-supervisor foram muito ruins – na vivência desse supervisor, seu papel de professor, em interação didática com alunos, foi extremamente prejudicado pelo CMSP, já que este lhe “usurpou” o papel da docência, reservando-lhe o espaço-tempo da interação “complementar” em grupo de WhatsApp com alunos, os quais participaram muito pouco das atividades propostas pelo docente. Já o contexto de ensino remoto na segunda escola parceira, uma Escola Técnica (Etec), foi uma exceção, em se considerando a rede pública de ensino básico, pois apresentou maior envolvimento entre os sujeitos participantes das relações de ensino e aprendizagem. A escola adotou um ensino realizado por aulas remotas síncronas e assíncronas, permitindo mais interação entre professor e aluno – apesar de a maioria dos alunos não interagir por voz e nem abrir a câmera na chamada da aula, havia intensa troca de mensagens no chat, o que surpreendeu a supervisora, que encontrou nesse espaço-tempo da aula remota uma interação por meio escrito, revelando características desses sujeitos-alunos do 1º Ano do EM e mostrando-se como um recurso a ser explorado nas aulas para reforçar a interação.

Foi nesse espaço adverso de ensino e aprendizagem que as licenciandas adentraram. Não houve vivência presencial nas escolas parceiras, o que prejudicou sobremaneira sua inserção no cotidiano da vida escolar que, como vimos na citação anterior, é um dos objetivos do Pibid (“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”). Frente a essa situação, os supervisores e a coordenadora do núcleo procuraram superar a falta de vivência presencial com outras atividades: 1. As licenciandas tiveram acesso e puderam realizar discussão em torno dos materiais didáticos e documentos que nortearam as práticas docentes dos supervisores; 2. Os supervisores ofereceram às estagiárias informações sobre o funcionamento escolar nos encontros remotos do grupo, nos quais algumas reuniões conduzidas por eles foram centradas na ambientação escolar detalhada a partir de relato de avaliação de alunos, reunião de conselhos, espaço físico da escola etc.; 3. As estagiárias puderam experimentar a prática docente na elaboração de material didático que, por um lado, funcionou como suporte para as atividades do supervisor e, por outro, deu-lhes um retorno positivo do engajamento expressivo de alguns poucos alunos nas respostas às propostas didáticas apresentadas.

No entanto, o cronotopo dessa interação via olhar do outro não é o mesmo da interação presencial, em que o sujeito vivencia a experiência de olhar/analisar/sentir o cotidiano escolar com sua perspectiva valorativa. Também o cronotopo da interação com os alunos da escola básica por meio remoto não supriu as expectativas das licenciandas, sendo o maior motivo de frustração apresentado em relatos do grupo, já que havia o interesse do grupo em criar laços afetivos com os alunos e vivenciar a experiência da docência. Apesar desse contexto, o núcleo moveu esforços no sentido de mitigar essa distância entre licenciandas e alunos, e estimular a participação destes nas intervenções didáticas daquelas. Assim, na Etec foram pensadas intervenções que possibilitassem desde a aproximação das licenciandas ao universo cultural dos alunos da rede básica (na seleção de temas e gêneros

discursivos que fizessem parte desse universo) até o estímulo à exposição de experiências pessoais. Na escola de EF II, houve a preocupação de produção de vídeos com linguagem acessível ao público adolescente e com textos relacionados à sua vivência.

Destacamos, a seguir, algumas intervenções que revelam movimentos no cronotopo do ensino remoto, situações em que a barreira da falta de interação é ultrapassada. Essas intervenções selecionadas foram propostas dentro da preocupação de se levar aos alunos experiências de letramento digital.

## **1. A EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO POR MEIO DO WHATSAPP: O CASO DE PRODUÇÃO DE BLOGS**

As estagiárias na Etec realizaram, em duplas, propostas de reflexão sobre a linguagem em contexto digital e de produção de um blog em três encontros remotos pela plataforma de videoconferência Google Meet, no segundo semestre de 2021. As duplas atuaram com o mesmo grupo de alunos com quem já tinham realizado uma intervenção, a fim de reforçar laços já construídos com a turma do 1º Ano do EM. Elas acompanharam individualmente a criação do blog em grupos criados no WhatsApp – cada licencianda ficou responsável por acompanhar a produção, realizada por um grupo de 10 alunos. Esse blog, após criado, foi alimentado com produções escritas dos alunos (poemas, resenhas, entre outros textos elaborados no ano de 2021). Ao final das atividades, o blog foi apresentado aos outros colegas da sala em forma de seminário dialogado, por meio remoto.

Na preparação das atividades, o grupo trabalhou de forma conjunta e aprendeu junto a produzir blogs. Foi preciso: pesquisar plataformas na internet que estavam de acordo com a realidade dos alunos (deveriam, por exemplo, ser gratuitas) e com os objetivos da atividade; aprender a criar o blog; fazer um passo-a-passo para os alunos realizarem essa atividade; refletir sobre os aspectos éticos envolvidos nas postagens. Também nessa situação, o cronotopo das reuniões remotas do grupo do Pibid se configura, conforme relatado neste artigo, como espaço de trocas e aprendizagem.

Houve bastante engajamento dos alunos nas produções, o que já nos revela um movimento no cronotopo da não interação nas aulas e propostas de atividades. O que destacamos aqui, porém, é o relato de algumas licenciandas sobre como foi produtivo o contato individual com os alunos no WhatsApp, o que lhes exigiu responsabilidade nas ações de docência, necessidade de cobrar a atividade dos que não a haviam entregue, sugestões na sua execução etc. Ou seja, por meio do atendimento de alunos no WhatsApp, foi possível às licenciandas vivenciar a relação interpessoal com alunos, assumindo um lugar de mediadoras do conhecimento, avaliadoras de atividades, lugar em que o eu é responsável pelo outro e tem com ele um compromisso, uma coautoria.

## **2. A RESPOSTA DE UM ALUNO À PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CARTAZ: INDÍCIOS DE INTERAÇÃO PRODUTIVA PARA A VIDA DO ALUNO**

Nesta seção, destacamos intervenções didáticas realizadas em grupos, com alunos de duas salas de 7º Ano do EF II, no primeiro semestre de 2021. Nas atividades, foram elaborados vídeos enviados pelo supervisor a grupos de WhatsApp das salas – as licenciandas foram inseridas nos grupos para acompanharem as ações de interação entre o supervisor e seus alunos.

Tendo acesso aos documentos pedagógicos do Currículo Paulista e às aulas do Centro de Mídias, as licenciandas propuseram estudo sobre o gênero do discurso cartaz, com proposta de produção textual. Chamamos atenção para a exploração do letramento digital com o ensino do uso do programa Canva na elaboração do texto sincrético – os alunos poderiam utilizar a ferramenta, se quisessem, ficando aberta a possibilidade da entrega do material em forma manuscrita. As intervenções foram planejadas em etapas, todas executadas com gravação de pequenos vídeos enviados aos alunos pelo supervisor nos grupos de WhatsApp: exposição sobre esse gênero discursivo (seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, bem como sua função social e suas variações); criação de tutorial de uso do Canva para a criação do cartaz, incentivando os alunos na prática de letramentos digitais; proposta de produção do gênero; e análise dos resultados. Os

objetivos das atividades foram, além da ampliação do conteúdo trabalhado pelo Centro de Mídias e pelo material didático disponibilizado aos alunos, tornar a produção mais próxima da sua realidade e incentivá-los no uso de ferramentas para criação de produtos digitais.

Houve relativa participação dos alunos nas produções, superando o pouco engajamento que aconteceu de forma generalizada com essas turmas durante o isolamento social e o ensino remoto. Mas o que nos interessa destacar, nesse caso, é uma singularidade: um aluno elaborou, além do cartaz proposto nas atividades, um outro para fazer publicidade do negócio pessoal de sua mãe – venda de hortaliças – utilizando o Canva. O caso foi relatado pela mãe do garoto, que entrou em contato com o supervisor para agradecer o trabalho realizado pela escola e para mostrar, agradecida, o texto criado pelo aluno – a família passava, à época, por problemas financeiros devido a problemas de saúde do irmão do aluno. Nesse ato singular, a barreira do cronotopo da não interação nas aulas remotas é ultrapassada e a intervenção didática toca a experiência e a vida do aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, considerando-se as dificuldades de contato/comunicação/estabelecimento de laços afetivos pelo meio remoto, a realização do Pibid nesse contexto de pandemia foi um imenso desafio, tanto para o coordenador de área, quanto para supervisores e licenciandas, que finalizaram o projeto sem se conhecerem presencialmente e sem compartilharem juntos o espaço escolar e a universidade. No entanto, a presença do cronotopo da interação nas reuniões remotas do núcleo e os pequenos movimentos do cronotopo da não interação nas aulas remotas foram motivantes para o grupo. Inclusive, algumas licenciandas relataram que o Pibid foi um estímulo à sua permanência na IES e ao não abandono do curso de licenciatura durante a pandemia. Outras disseram que o Pibid lhes ajudou a ter certeza de que queriam seguir a carreira docente.

Em tempos tão escuros como os que estamos vivendo, em que a carreira docente tem sido tão desvalorizada social e politicamente, jogada para as margens do mercado das profissões e das “utilidades”, o núcleo, no trabalho conjunto do grupo de docentes e licenciandas, realizou um pequeno movimento não somente no cronotopo da não interação e da não aprendizagem, mas também no cronotopo da não essencialidade da educação, tão presente no discurso dos que desqualificam os professores no Brasil atual.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 2/2020*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: língua portuguesa: guia de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MENDONÇA, M. C. Discursos sobre a literacia familiar em contexto brasileiro: considerações sobre cronotopo e política educacional. *In: CRISTOVÃO, A.; BUBNOVA, T.; RICHARTZ, T. (org.). Corpo, tempo e espaço*. Franca: UNIFRAN, 2020. p. 52-72.

MENDONÇA, M. C. Produção de textos em material didático para o ensino médio: questões sobre subjetividade e gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1021-1050, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia. *In: VOLOCHÍNOV, V. A construção da enunciação e outros ensaios*. São Paulo: Pedro & João, 2013.



# O PROGRAMA PIBID NO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP: ARTE, ESPERANÇA E RESISTÊNCIA COLETIVA

*Felipe Augusto Michelini da SILVA*<sup>1</sup>

*Cecilia Rachel Loscheck de SOUSA*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este escrito é composto por relatos de experiências vividas por integrantes do Programa Pibid no Instituto de Artes da Unesp. Experimentamos criar aulas de artes remotas e híbridas para estudantes do Ensino Fundamental I e II da EMEF “José Maria Whitaker”, na cidade de São Paulo, enfrentando os desafios impostos pela pandemia ocasionada pelo coronavírus. Investigamos ferramentas para traçar relações artísticas e poéticas com estudantes da escola, concebendo aulas roteirizadas, gravadas e editadas por nós. Compartilharemos aqui as aulas criadas, os procedimentos vividos nas reuniões de formação e os encontros inventados coletivamente para seguir acreditando na educação pública enquanto espaço de troca, descoberta, artes e possibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** arte/educação; formação docente; artes; escola pública; coletividade.

## O INÍCIO DE UMA CAMINHADA EM TEMPOS DIFÍCEIS

Abordaremos, em nossa escrita, relatos de experiências vividas no Pibid do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), durante a execução do Edital nº 2/2020 da

---

<sup>1</sup> Mestrando em Artes no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, professor da rede pública municipal de São Paulo e professor supervisor do Pibid IA-Unesp/São Paulo/SP/Brasil/felipe.michelini@unesp.br

<sup>2</sup> Graduanda em Arte-teatro no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e participante bolsista do programa Pibid IA-Unesp/São Paulo/SP/Brasil/cecilia.rachel@unesp.br

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre outubro de 2020 e março de 2022, na cidade de São Paulo.

O trabalho que atualmente realizamos no Programa é fruto de um caminho histórico iniciado por colegas que vieram antes de nós. O Pibid teve início no Instituto de Artes em 2010, coordenado pela Profa. Dra. Luiza Christov até 2013, abrangendo inicialmente apenas estudantes do curso de licenciatura em Educação Musical (Christov, 2016). De 2014 a 2016, passou a ser coordenado pela Profa. Dra. Eliane Bruno, quando houve a ampliação do número de bolsas e a extensão do projeto para as licenciaturas em Artes Visuais e Teatro (Bruno, 2015). Em 2017, a Profa. Dra. Rita Bredariolli assumiu a coordenação do projeto, permanecendo até os dias atuais.

Dentre as ações vividas nos 12 anos do Programa no Instituto de Artes (IA), destacamos: desenvolvimento de projetos durante as aulas de artes nas escolas; realização de oficinas artísticas para estudantes e comunidades; apresentações artísticas; parcerias com projetos de extensão; escrita e publicação de artigos.

Em 2020, após um corte significativo de bolsas, demos início aos nossos trabalhos contando com oito estudantes bolsistas e três estudantes voluntárias, número que posteriormente foi ampliado. Em 2022, o projeto chegou a ter oito estudantes voluntárias, demonstrando a importância do programa para as pessoas em formação, que escolheram participar mesmo sem a bolsa de estudos. Por diversas vezes, integrantes afirmaram o desejo de estar em um projeto que dialogasse com a escola pública dentro da universidade e que pudesse ensinar a pensar a educação, partindo de experiências práticas da realidade do ensino público. Ressaltamos aqui, com comprovada procura, a necessidade de ampliação do número de bolsas para o nosso Programa.

Desenvolvemos nosso projeto em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Maria Whitaker”, localizada na região de São Mateus, na zona leste da cidade de São Paulo.

O início do Programa trouxe consigo muitos desafios. Estávamos em um ano em que a pandemia do Covid-19 se alastrou pelo Brasil.

Em outubro de 2020, ainda vivíamos sem perspectivas de melhora das condições sanitárias brasileiras, realizando aulas e encontros remotos, com o medo presente em nosso cotidiano. Como, então, promover um processo formativo para a docência em um momento em que sequer sabíamos como seguir ministrando as aulas da escola? Encontramos, no não saber, a nossa força. Experimentamos, juntas e juntos, novos formatos, novas conexões possíveis, mesmo que a distância, mesmo que mediados pelas telas dos computadores e celulares. E, assim, aquecemos de afeto nossos encontros, acreditando mais uma vez na beleza e na potência da educação coletiva em nossas formações.

Antes de adentrarmos nas experiências vividas nos dois anos do Programa, porém, gostaríamos de agradecer aqui a cada integrante que, à sua maneira, construiu um espaço de arte e educação que tornou possível nossa esperança e resistência coletiva. Integraram nosso Pibid: Luiza Kehdi, Naomi Lustosa, Jenis Bacelar, Leticia de Souza Alves, Amanda Rocha, Cecília Raquel, Caique Silva, Lucas Ramos, André Fabiano de Macedo, Renato Barbosa, Carolina Rodrigues Gomes, Mateus Caetano, Camila Cortellini Ferreira, Fernanda Keico O. Sugiyama, Domingos José, Kelly Sumadossi e Isabela Hummel. Em um caminhar conjunto, demos início a nossa travessia, de braços dados, passo a passo, no longo caminho que iniciamos em meados da primavera de 2020.

### **2020: UM ANO DE INCERTEZAS E A FORÇA DO COLETIVO OU “QUANDO A GENTE NÃO SABE, A GENTE INVENTA!”**

A pandemia que se alastrou pelo Brasil em 2020, permanecendo até os dias atuais, desestabilizou nossas certezas e práticas pedagógicas, que estavam pautadas no encontro físico entre estudantes e docentes. Sem saber muito bem como seguir com as aulas de forma remota, iniciamos um processo de experimentação de criação de vídeos e atividades que pudessem, de alguma forma, nos conectar com as estudantes da EMEF “José Maria Whitaker”.

Em março daquele ano, as escolas públicas paulistanas fecharam suas portas para as aulas presenciais, dando início às aulas online. Professoras e professores passaram a ministrar aulas síncronas e assíncronas na plataforma *Google Classroom*, com postagens semanais de atividades por todo o ano.

Na escola onde atuamos, assim como em tantas outras da cidade de São Paulo, as aulas online alargaram os abismos sociais e escancararam as diferenças de condições entre estudantes. Muitos e muitas não possuíam aparelhos tecnológicos adequados para o acesso às aulas, tampouco internet ou condições de estudos em suas casas. Acompanhando turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, percebemos que, de 30 estudantes em cada turma, uma média de seis deles, por turma, acessaram as aulas durante o ano.

Dentro dessas condições adversas, iniciamos nosso trabalho em outubro de 2020. Destacamos que o fato de o programa ter começado as atividades apenas em outubro foi prejudicial ao seu desenvolvimento, pois as participantes do projeto não puderam planejar,

acompanhar e desenvolver as aulas desde o início do ano letivo. Ainda assim, apesar do grande atraso, encontramos juntas e juntos possibilidades de criação de aulas de arte e formas de relação com os estudantes da escola. Afinal, como nos diz o poeta João Cabral de Melo Neto, lançando nossos gritos coletivamente, conseguimos tecer uma nova manhã.

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (MELO NETO, 2008, p. 219).

Assim, traçamos um plano de ação para os tempos virtuais. Naquele ano, ministramos aulas de artes para nove turmas do Ensino Fundamental I. Resolvemos propor a divisão de integrantes do projeto em três grupos. Cada grupo seria responsável pelo acompanhamento e elaboração de aulas

para um ano da escola, entre os 3º, 4º e 5º anos. Cada grupo se reunia uma vez por semana e, às quartas-feiras, tínhamos as reuniões coletivas para trocar as ideias propostas e tecer os encaminhamentos do projeto.

Dando continuidade ao trabalho realizado na escola desde março, e levando em consideração que muitas crianças ainda não eram alfabetizadas, resolvemos produzir vídeos lúdicos com atividades nas quais pudessem vivenciar experiências artísticas em suas próprias casas. Tivemos, portanto, o desafio de roteirizar, gravar e editar os vídeos. Aprendemos essas tarefas, mais uma vez, coletivamente. Em bando, pudemos enfrentar as dificuldades da pandemia e inventar maneiras para ministrar aulas no formato exigido pelas condições daquele momento.

Pensamos aulas virtuais que funcionassem como pequenas oficinas, com começo, meio e fim em cada uma delas, buscando agir com os seguintes objetivos:

1. Possibilitar que as aulas de artes fossem um momento lúdico na semana da criança, onde pudessem se expressar e trabalhar suas sensibilidades, proporcionando momentos de autocuidado e poesia durante o período de distanciamento social.
2. Ampliar as referências das crianças por meio de vídeos e imagens, promovendo o acesso e a fruição de obras de arte e artistas.
3. Compartilhar atividades que estimulassem as crianças a criarem suas próprias obras de arte com os materiais que tivessem ao seu redor, aprofundando os conteúdos estudados de forma prática, abordando as diferentes linguagens artísticas e priorizando as suas poéticas pessoais.

Além desses objetivos, lançamos outras provocações para o nosso coletivo: o que queremos trabalhar com essas crianças, que vivem nesse contexto social? Como ser educador- artista/educadora-artista e encontrar nas aulas um espaço de criação e experimentação em comunhão com as crianças, mesmo que virtualmente?

Logo os grupos se organizaram e tivemos como resultado desse processo a criação de videoaulas com temáticas como: construção de instrumentos musicais com objetos do cotidiano<sup>3</sup>; criação de sequências fotográficas priorizando a visão das crianças sobre seu contexto de isolamento social<sup>4</sup>; criação de obras de arte inspiradas pela artista Maria Auxiliadora<sup>5</sup>; dobraduras e origamis<sup>6</sup>; desenhos sinestésicos e trabalho com os sentidos do corpo humano<sup>7</sup>; construção de brinquedos e personagens com materiais recicláveis; escrita de cartas para trocarem com a turma<sup>8</sup>.

Além das aulas gravadas, realizamos algumas poucas aulas ao vivo, em videochamadas com as turmas, nas quais integrantes do projeto puderam conhecer e trocar experiências com estudantes da escola. Também pudemos aprofundar essa relação por mensagens na plataforma *Google Classroom*, respondendo aos envios das tarefas realizadas. Cabe ressaltar que as respostas dos alunos, apesar de muito escassas, em se considerando o número total de cada sala, fortaleciam o sentido das atividades que propusemos.

Paralelamente ao trabalho que desenvolvemos na escola, promovemos encontros virtuais com o Programa Residência Pedagógica (PRP) do Instituto de Artes, compartilhando encontros formativos com temáticas sugeridas por integrantes de ambos os programas. Optamos por fazer formações sobre educação de pessoas com deficiência, pois as estudantes a trouxeram como uma pauta urgente que não era aprofundada em seus estudos na universidade. Realizamos cinco encontros formativos com convidadas e convidados que nos trouxeram relatos, experiências e ferramentas para lutar contra uma educação capacitista. Tivemos conversas sobre estudantes com deficiência nas escolas e, principalmente, sobre como não reproduzir atitudes preconceituosas em nossas aulas, aprendendo a lutar por uma educação que priorize a diversidade e a acessibilidade. Recebemos as convidadas Andressa da Silva, Desirê Casale, Amanda Soares, Ana

---

<sup>3</sup> HUMMEL *et al.*, 2020a; RAQUEL, 2020; HUMMEL, 2020; ROCHA, 2020.

<sup>4</sup> JOSÉ *et al.*, 2020a.

<sup>5</sup> ALVES *et al.*, 2020c.

<sup>6</sup> HUMMEL *et al.*, 2020b.

<sup>7</sup> ALVES *et al.*, 2020b; ALVES *et al.*, 2020a.

<sup>8</sup> JOSÉ *et al.*, 2020b.

Amália Barbosa e Jefferson Ferreira dos Santos, que compartilharam saberes para a construção de uma educação anticapacitista.

## 2021

### **ATOS POÉTICOS PARA SALVAR O MUNDO: EXPERIMENTAR, CRIAR, RESISTIR**

Movimento em marcha permanente  
Fazendo revolução a cada ação formação organização  
Acampamento na beira da estrada ou no coração da  
cidade Em cada rua escola arena praça ocupada  
Por um ideal uma festa uma proposta de  
amor Em levante jovens | cada vez mais  
jovens Sem saber do possível  
Fazem fazendo, sabem  
sabendo Uma nova alvorada  
Sem capital colonial patriarcal sistema  
Uma terra onde a vida tem valor  
absoluto (ALLI, 2016, p. 17).

O ano de 2021 começou ainda mais incerto do que o anterior. Depois de meses adiando o início das aulas da rede municipal de educação, a prefeitura anunciou sua volta presencial em fevereiro, com um esquema de revezamento entre estudantes. Nesse período, a vacinação na cidade de São Paulo não havia atingido a maior parte da população adulta, não contemplava professoras e professores, e muito menos havia uma campanha destinada a crianças e adolescentes. Contra essa retomada presencial, docentes da prefeitura de São Paulo, junto aos sindicatos, decretaram greve sanitária em defesa da vida e da saúde pública de funcionárias, estudantes e familiares. Nós apoiamos o movimento de luta de trabalhadores e trabalhadoras da educação, e mantivemos nossas reuniões semanais para organização das ações nesse período de greve.

Diante do cenário de ausência de aulas com estudantes, o Pibid viveu uma fase em que pudemos aprofundar nossas relações, debater, pensar propostas e praticá-las entre nós.

Compartilharemos agora, três procedimentos inventados durante as reuniões, coletivamente, para sobreviver. Invençioneiros que alimentaram nossos processos de formação enquanto arte-educadoras e arte-educadores em meio ao momento tenso de pandemia que vivíamos. Criações para lutar, uma vez mais, como nos inspira Paulo Freire (2020, p. 70), com alegria e esperança.

## **RODA VIVA**

Um dia estávamos em uma reunião online de formação e a professora Rita contou-nos uma história sobre sua família. Compartilhou uma memória com a turma. Então a turma começou a fazer outras perguntas à professora: como foi quando você decidiu ser artista? Onde começou a dar aulas? Como se sentia?

Logo estávamos mergulhadas nas histórias e trajetórias de Rita, e nos lembramos do programa Roda Viva – um programa de entrevistas criado pela TV Cultura, onde as pessoas entrevistadas sentam-se no centro de uma roda para responder a perguntas feitas por jornalistas. Foi quando alguém da turma sugeriu: “Vamos fazer nosso próprio Roda Viva!”.

Decidimos que, a cada encontro de formação do Programa, sortearíamos uma pessoa do grupo e poderíamos fazer diversas perguntas a essa pessoa. Assim, conheceríamos mais umas às outras, estreitando nossos laços afetivos e fortalecendo nosso coletivo.

A cada encontro, diferentes perguntas foram feitas, investigando maneiras de convidar a outra pessoa a partilhar suas trajetórias, memórias e desejos, tais como: por que você resolveu ser professora? Qual é seu sonho? Você poderia contar uma história de aventura que viveu? O que gosta de fazer nas horas vagas? Por que você decidiu ser artista? Qual a sua comida favorita? Prefere frio ou calor?

A ação poética de entrevistar, fazer perguntas, ouvir histórias e pensamentos, demonstrou-se uma das pérolas de nosso trabalho. Ao elaborar perguntas para integrantes do grupo, trabalhamos com a valorização das histórias de vida e com o compartilhamento de trajetórias que cada pessoa carrega consigo. Assim, estimulamos também em sala de aula que a turma em formação se interessasse pelos diferentes universos e personalidades de cada estudante.

## **PLANTAÇÃO DE SONHOS**

Propusemos, enquanto as condições para as aulas presenciais não se concretizavam, que integrantes do programa fizessem um exercício de imaginação. Deveriam pensar sobre qual projeto gostariam de desenvolver com estudantes da escola, levando em consideração os contextos e as inquietações artísticas sobre o momento que estávamos vivendo.

Aos poucos, a turma criou propostas de trabalho repletas de belezas e potencialidades. Foi quando a integrante Isabela Hummel nos revelou o nome que inventou para seu projeto de aula: Plantação de Sonhos. Imediatamente ficamos encantados. Plantar sonhos com as crianças e jovens nos parecia algo muito valioso em meio ao contexto de precariedade e medo que estávamos vivendo.

Eis que a professora Rita, comovida pela proposta, a transformou em uma criação coletiva. Sugeriu que desenvolvêssemos planos de aula e sequências didáticas que contemplassem os nossos sonhos de educação naquele momento. Demos início à nossa “plantação de sonhos”.

As sequências partiram de perguntas disparadoras como: o que é uma aula? O que é uma sequência didática? Com quem será partilhada? Em qual contexto? Como as ideias que tivemos em grupo reelaboram os sonhos individuais de aula?

As estudantes apresentaram sequências didáticas como: contações de histórias pessoais, trabalhos com *slam* de poesia, criações artísticas baseadas

nas referências dos bairros das crianças e jovens, musicalidades, danças brasileiras e jogos de tabuleiro.

Nossa plantação foi transformada em um livreto produzido pelas integrantes Naomi Lustosa e Jenis Bacelar. Culminou também em nossa participação no Congresso Regional InSEA América Latina – Cusco 2021, com a publicação do artigo “Plantação de Sonhos: uma prática poética para formação docente” (Bacelar; Lustosa, 2021).

## OFICINAS ARTÍSTICAS

Por uma vontade coletiva, passamos a exercitar a docência não apenas na escola, mas também em nossas reuniões. Dividimo-nos em grupos e, a cada encontro, vivemos uma proposta prática de atividade artística conduzida virtualmente pelas próprias participantes do Pibid. Ao final, comentávamos sobre as atividades propostas e a forma de condução da aula, o que nos permitia aprimorar e refletir sobre a docência de cada uma e cada um. Vivemos a criação artística buscando a integralidade entre ser artista e ser professora/professor.

Os grupos partiram de suas plantações de sonhos e vontades de experimentação. Embasaram-se em seus repertórios, referências teóricas e práticas para ministrarem as seguintes oficinas:

- **Desenho Sinestésico:** com o objetivo de explorar a relação entre os cinco sentidos do corpo humano, asicineiras propuseram que criássemos desenhos livres, com materiais diversos, que iam de lápis de cor a esmalte, a partir de estímulos auditivos encontrados em sonoridades feitas pelas integrantes do grupo. Em outra etapa do processo, pediram que desenhássemos uma pedra, ou seja, um objeto conhecido por todos. Ao final, o grupo contemplou e comentou os desenhos, valorizando a criação de diversos resultados a partir dos mesmos estímulos.
- **Poesia e Slam:** *slams* são competições ou batalhas de poesia que valorizam a cultura da periferia. Nesta oficina, pudemos conhecer

sobre as estruturas e objetivos de um *slam*, a partir de recursos audiovisuais. Posteriormente, com as referências já estabelecidas, vivemos um processo de criação de uma poesia. Tivemos um curto período de tempo para escrever nossos poemas, estimuladas pelo grupo a passar para o papel as palavras que estivessem mais potentes em nossos corpos, sem julgamentos e amarras. Ao final da atividade, compartilhamos nossos escritos poéticos.

- **Arte e Memória:** com uma duração de dois encontros, a proposta desta oficina foi feita inicialmente em duplas, que contaram a seus pares uma história de sua vida pessoal que tivesse grande importância e significado em sua trajetória. A segunda etapa consistiu em trazer, no próximo encontro, uma obra autoral construída a partir da história contada pelo outro, podendo utilizar qualquer linguagem artística. Nesse segundo momento, todas as obras foram apresentadas ao resto do grupo, resultando em uma exposição poética de memórias vivas (Michellini; Rocha, 2021).
- **Música:** estimulando o uso do sentido da audição e o conhecimento de diferentes instrumentos musicais, a partir da ludicidade do bingo, esta oficina desafiou os participantes a tentarem descobrir quais eram os instrumentos, pelos sons que eles produziam. Após a dedução, os pontos iam sendo acumulados na cartela do jogo até que um ganhador ou ganhadora se revelasse.
- **Teatro:** nesta oficina, experimentamos jogos teatrais e de improvisação para que o coletivo pudesse conhecer mais sobre o universo e as potencialidades do teatro nas aulas de artes. Foi um momento importante em que estudantes de teatro puderam experimentar jogos de maneira online e testar suas possibilidades. Este processo originou a oficina “É possível fazer teatro online? Jogos teatrais e contação de histórias no universo virtual”, realizada no II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação: reconexões da abordagem triangular

no ensino das artes, promovido pela Universidade Federal de Goiás.

- **Arte, Cultura Pop e Representatividade:** com a intenção de inserir na academia referências da cultura pop, esta oficina apresentou, por meio de recursos audiovisuais e bibliográficos, artistas e obras que não são frequentemente tomados como objeto de estudo no meio acadêmico, mas que o poderiam ser, uma vez que são elementos da cultura popular e de extrema importância representativa na sociedade. Ampliou também as possibilidades de trabalho na escola, estimulando que partíssemos do universo popular de estudantes para trazer questões de arte e educação.
- **Bagagem de Mão:** com o objetivo de investigar os sentidos através de correlações sinestésicas, partindo das cores, do espaço e das memórias, esta oficina propôs atividades de imersão em espaços imaginários e relacionados com as lembranças de cada participante, trabalhando também com a escrita e o desenho de uma carta de você no futuro para você no presente. Ao final da oficina, compartilhamos nossas criações.

Essas oficinas, assim como outras ocorridas ao longo do Programa, nos permitiram criar experimentos em que investigássemos nossa docência em práticas coletivas, aperfeiçoando nossa formação profissional, entendendo que a experiência de ser professora ou professor não tem fórmulas, mas se faz na experimentação do caminhar.

## COLOCANDO OS SONHOS EM PRÁTICA

Ainda em 2021, após todo o processo de pesquisa, investigação, escuta e aprendizado descrito anteriormente, a greve de professoras e professores da prefeitura de São Paulo chegou ao fim, com a conquista da primeira dose da vacina para todas as funcionárias e funcionários da educação pública.

Iniciamos, então, a execução de nossas aulas anteriormente sonhadas. A prefeitura de São Paulo ainda permanecia, naquele momento, com aulas híbridas. Decidimos que as aulas presenciais seriam ministradas exclusivamente pelo professor supervisor e as aulas online seriam produzidas pelas outras integrantes do projeto. Novamente, o coletivo dividiu-se em subgrupos, responsáveis por preparar as aulas descritas a seguir.

**Aulas de Módulo:** o grupo concebeu e executou aulas de curta duração no formato de oficinas artísticas, com começo, meio e fim. Essas aulas foram realizadas nos momentos em que o professor supervisor entrava como substituto nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Foram aulas sobre percussão corporal, pintura com objetos compridos encontrados pela escola, desenho sinestésico e oficinas de movimento.

**1º anos:** o grupo criou sequências didáticas específicas para crianças de sete anos, a partir de temas centrais como sinestesia, confecções e trabalhos com o corpo, paisagem sonora, construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, brinquedos, origamis, dobraduras e contação de histórias. As aulas buscavam incentivar criatividade, coordenação motora, exploração e investigação do espaço escolar e do espaço da casa das crianças.

**7º anos:** esse grupo foi dividido em dois subgrupos. Sugerimos que cada turma do 7º ano (A, B, C e D) escolhesse o projeto que gostaria de desenvolver. O primeiro grupo propôs a construção de um livro-diário, com o objetivo de proporcionar uma vivência entre múltiplas linguagens artísticas que provocasse a reflexão e a ação a partir do autoconhecimento, da memória, do registro e da poesia visual. Já o segundo resgatou o trabalho realizado nas oficinas que fizemos e propôs aulas sobre *slam* de poesia, partindo de referências artísticas musicais, poéticas e decoloniais que estivessem presentes no cotidiano e realidade das estudantes.

Além das aulas, tivemos também novos encontros com a turma do programa Residência Pedagógica para trocar as experiências e trabalhos que realizamos naquele ano. Nós criamos e apresentamos um vídeo que resumiu brevemente o que havíamos construído com as estudantes da escola até então. Compartilhamos também a oficina “Arte, Cultura Pop e Representatividade”. Em um segundo encontro, a turma do programa

Residência Pedagógica nos propôs uma oficina, partindo do movimento de rebolar, que reavivasse os corpos de cada participante e suas relações com o quadril, tão esquecidos no automatismo cotidiano. As conexões foram intensas e necessárias para que esses dois coletivos conhecessem diferentes maneiras de se trabalhar conjuntamente e trocar experiências entre si, complementando sua jornada de formação.

## **2022: O PIBID EM NOSSA FORMAÇÃO**

O ano de 2022 foi dedicado à reflexão e ao encerramento dos trabalhos vividos tão intensamente nos anos anteriores. Nesses tempos de pandemia, o Pibid foi, acima de tudo, um espaço de cuidado, conhecimento e fortalecimento – aspectos que foram essenciais para que o programa permanecesse vivo e conseguisse potencializar nos participantes o trabalho individual e coletivo necessários à prática docente.

Não chegamos, aqui, ao fim. Este escrito seguirá ainda em muitos outros, tendo em vista que nosso caminho para uma educação transformadora está apenas começando. Trazemos, como amarração desse ciclo, trechos de depoimentos de integrantes do programa, presentes nos relatórios finais. Esses escritos refletem a importância do Pibid/IA – Unesp no processo de formação de docentes que se comprometem com a construção da educação pública, acreditando mais uma vez no espaço público como um espaço de encontro, descoberta, transgressões, artes e possibilidades.

### **AMANDA SILVA DA ROCHA**

O Pibid sempre me proporciona momentos lindos como arte-educadora, e cada experiência que tive nesse espaço mudou a forma como vejo a escola e a educação na minha vida. O afeto e o respeito sempre estiveram muito presentes nos nossos encontros, e essa dinâmica fez com que eu me sentisse confortável de uma forma como nunca fui capaz de me sentir na universidade, motivando-me a continuar.

## **CECÍLIA RACHEL**

As reuniões gerais do Pibid, com todos os integrantes do programa, foram um grande alicerce no planejamento dessas aulas, porque sempre conversávamos sobre a situação na sala de aula e quais poderiam ser nossos próximos passos. Além disso, essas reuniões eram sempre um momento de sinceridade, diversão e, principalmente, de acolhimento, o que é muito necessário no meio da educação, ainda mais nestes anos turbulentos de pandemia e sucateamento da profissão do arte-educador. Por fim, este é um relato de afeto e agradecimento ao estágio que o Pibid me proporcionou.

## **DOMINGOS JOSÉ**

Faz sete anos que terminei o ensino regular, fazia sete anos que não entrava novamente numa escola e o simples fato de estar lá me fez lembrar de como eu era no Ensino Fundamental e Médio. Fez eu relembrar que, para além da sala de aula, a escola é muito mais: é todas as trabalhadoras e trabalhadores do local, desde as responsáveis pela limpeza e alimentação até a coordenação e a direção. O ambiente escolar não é composto apenas por docentes e discentes. E as/os estudantes não vão (e nem devem ir) à escola apenas para participar das aulas. A escola é um espaço muito maior do que só a sala de aula. Eu, como professor, espero nunca me esquecer disso.

## **LETICIA DE SOUZA ALVES**

A minha relação afetiva com o Pibid se estabelece quando encontro nestas chamadas online – que normalmente são tão frias e com tanta falta de afeto – um lugar de acalento, um lugar no qual eu posso me abrir, questionar, aprender e ter empatia, muita empatia, pelos processos de cada um que ali estão. Quando nos organizamos de forma online e em grupo, é necessário aprender a ceder, a escutar, a falar – tudo isso com muito amor, pois foram períodos muito difíceis, e ainda são! Acredito que todo mundo

esteja carente de um carinho, seja ele presencial ou virtual, e o Pibid, nestes últimos tempos, foi esse lugar!

## **LUCAS RAMOS**

Para nós, futuros professores, a experiência foi e é muito importante em termos de formação, porque a prática docente em sala de aula com os professores e alunos só enriquece o nosso currículo, e as práticas teóricas das carreiras de formação o complementam. Com a prática que o Pibid proporcionou pudemos ver, de fato, a grande realidade do ensino público do Brasil.

## **CAROLINA RODRIGUES**

O Pibid foi um espaço de extrema importância para a minha formação enquanto docente e também para a minha saúde emocional durante estes dois anos de pandemia. Logo após entrar na Unesp e ter a triste notícia de que teríamos aulas online por conta da Covid-19, a distância entre a faculdade, os professores e os alunos aumentou drasticamente. Porém, nossas reuniões às quartas-feiras foram um espaço onde pudemos conversar e formar uma rede de apoio tanto para as aulas quanto para questões pessoais.

## **JENNIFER BACELAR**

Fazendo este estágio, tive a oportunidade de conhecer mais sobre a rede de ensino, participar de um ambiente de trocas de aprendizado, e constantemente driblar entre os papéis de educadora e estudante. Certamente foi muito gratificante e enriquecedor todo o trabalho realizado durante esse trajeto de aprendizagem, contribuindo com uma política de afetividade cada vez mais crescente na educação.

## **NAOMI LUSTOSA**

O Pibid, no Instituto de Artes, é um espaço que proporciona uma troca entre educadores de diferentes áreas e esse movimento fomenta um universo repleto de sonhos e desejos de criar um futuro mais justo, acolhedor e, principalmente, diverso. A possibilidade de criarmos aulas e oficinas, tanto individualmente como em conjunto, coloca-nos à frente de uma situação prática que, para quem estuda licenciatura, é fundamental.

## **MATEUS CAETANO**

Acompanhar as atividades com os alunos do 3º ano foi uma experiência potente, pois estávamos trabalhando temas que muitos educadores optam por ignorar devido à faixa etária da turma, mas que nós, como educadores em formação, achávamos importantes de serem trabalhados e discutidos entre nós. Apesar da baixa adesão de estudantes, que tínhamos naquele momento, foi um processo muito especial para mim em minha primeira experiência com crianças, pois no Pibid vi um lugar em que podíamos dividir nossas dúvidas e angústias, sempre levando o projeto para finalizar da melhor forma possível – e assim foi finalizado naquele ano (2020).

## **FELIPE MICHELINI**

Com o Pibid, eu descobri que adoro trabalhar com formação docente. Amo ver jovens empolgadas e empolgados para dar aulas, encontrar estudantes, transformar a escola. Poder aconselhar, trocar experiências e me empolgar junto me faz acreditar e sonhar a construção de novos mundos. Este projeto traz sentido à minha caminhada como educador. Assim seguimos vivas e vivos, na escola pública, em luta e com alegria.

## RITA BREDARIOLLI

O Pibid e o Residência Pedagógica são programas fundamentais à formação docente. Devem ser mantidos e ampliados. Podemos dizer que se trata de divisores de águas no processo de formação docente. Para todas as pessoas implicadas nestes programas, incluindo nós, docentes de uma Instituição de Ensino Superior dedicada à formação de profissionais docentes. Ninguém passa incólume por estas experiências de formação que são, no meu entendimento, revolucionárias quanto à nossa forma de nos relacionar com a Educação Básica e a condição de ser docente. O interesse dos discentes em participarem deste Programa é prova de sua necessidade, bem como de suas consequências nos processos de formação. É notória a diferença formativa proporcionada por esses programas. Evocando John Dewey, trata-se de uma efetiva experiência de formação e, por isso, necessária!

## REFERÊNCIAS

- ALLI, L. Nós por nós. *Vaidapé*, São Paulo, v. 6, p. 16-17, 2016.
- ALVES, L. et al. Aula 26 - 3º ano - Explicação da atividade. YouTube, 10 nov. 2020a. 1 vídeo (15 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hLOqpCxqnE8>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- ALVES, L. et al. Aula 26 - 3º ano - Os 5 sentidos. YouTube, 10 nov. 2020b. 1 vídeo (15 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hLOqpCxqnE8>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- ALVES, L. et al. Aula 27 - 3º ano - Maria Auxiliadora. YouTube, 25 nov. 2020c. 1 vídeo (10:11 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wVutpQyB7iI>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- BREDARIOLLI, R. (coord.). *Plantação de Sonhos*. São Paulo: PIBID Instituto de Artes UNESP, 2021. Disponível em: <https://read.bookcreator.com/2tfo2Mb4wYcUgvpIuz6R9moib512/wyCYBmy-SIWoaA416cSIIILA>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRUNO, E. B. G. O PIBID do Instituto de Artes da UNESP: espaço de conexões. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24, 2015, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: UFSM; UFRGS, 2015. p. 2806-2821.

CHRISTOV, L. Educação musical no espaço escolar e os saberes da docência. In: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S. (org). *PIBID/UNESP: memórias e trajetórias no campo de formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HUMMEL, I. Aula 26 - Como fazer um tambor. YouTube, 9 nov. 2020. 1 vídeo (4:11 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ynXP0kJEo80>. Acesso em: 29 abr. 2022.

HUMMEL, I. et al. Aula 26 - 4º ano - Construindo instrumentos musicais. YouTube, 09 nov. 2020a. 1 vídeo (9:82 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eTsLcJ70SIY7>. Acesso em: 29 abr. 2022.

HUMMEL, I. et al. Aula 27 - 4ºs anos - Composição com origami. YouTube, 24 nov. 2020b. 1 vídeo (12:02 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l0VZysVXDKI>. Acesso em: 29 abr. 2022.

JOSÉ, D. et al. Aula 26 – 5º ano – Fotografia. YouTube, 10 nov. 2020a. 1 vídeo (15:42 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=389AWMnr4\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=389AWMnr4_Q). Acesso em: 29 abr. 2022.

JOSÉ, D. et al. Aula 27 – 5 anos – Escrevendo uma carta para sua turma. YouTube, 24 nov. 2020b. 1 vídeo (17:58 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=phN1J8-OeKs>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MICHELINI, F.; ROCHA, A. *Parede das memórias*. 2021. Disponível em: <https://padlet.com/amandasrocha/rbbuyd6ng5pm87v>. Acesso em 29 abr. 2022.

RAQUEL, C. Aula 26 – Como fazer um chocalho. YouTube, 9 nov. 2020. 1 vídeo (2:51 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oG1NtmjO0zc>. Acesso em: 29 abr. 2022.

ROCHA, A. Aula 26 – Como fazer uma castanhola. YouTube, 09 nov. 2020. 1 vídeo (5:52 min). Publicado no canal FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lag6pwyEnkA>. Acesso em: 29 abr. 2022.



# LITERATURA NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Karin Adriane Henschel Pobbe RAMOS<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente capítulo tem como objetivo discutir as experiências de elaboração de atividades para o trabalho com literatura na Educação Básica, a partir dos resultados apresentados pelos residentes em formação inicial, estudantes do curso de Letras e participantes do Núcleo Letras Português do Programa Residência Pedagógica da Unesp, cujas ações se desenvolveram durante o período de outubro de 2020 a março de 2022. O núcleo foi composto pela professora responsável, coordenadora de área, três professores da Educação Básica – preceptores, um estudante de pós-graduação – voluntário, vinte e quatro residentes bolsistas e seis residentes voluntários. As atividades foram desenvolvidas em três escolas da rede pública estadual da cidade de Assis-SP.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de literatura; formação de professores; residência pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo discutir as experiências de elaboração de atividades para o trabalho com literatura na Educação Básica, a partir dos resultados apresentados pelos residentes em formação inicial, estudantes do curso de Letras e participantes do Núcleo Letras Português do Programa Residência Pedagógica da Unesp, cujas ações se desenvolveram durante o período de outubro de 2020 a março de 2022. O núcleo foi composto pela professora responsável, coordenadora de área,

---

<sup>1</sup> Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação/Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Assis/SP/Brasil/karin.ramos@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9.p119-132>

três professores da Educação Básica – preceptores, um estudante de pós-graduação – voluntário, vinte e quatro residentes bolsistas e seis residentes voluntários. As atividades foram desenvolvidas em três escolas da rede pública estadual da cidade de Assis-SP.

A proposta do núcleo teve como objetivos: (a) ampliar a concepção de estágio, entendido como atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente (Pimenta; Lima, 2006) e como campo de produção de conhecimento pedagógico que rompe com a dicotomia teoria e prática; (b) construir uma relação de envolvimento do licenciando no contexto escolar, contribuindo, assim, para a constituição de identidades docentes de sujeitos que atuem, se reconheçam e sejam reconhecidos como profissionais; (c) utilizar instrumentos teóricos e metodológicos que permitam a reflexão e a ação docente no ensino de língua materna; (d) compreender e utilizar conceitos básicos da disciplina de Língua Portuguesa, bem como conhecer e empregar métodos de ensino e de aprendizagem, além de propostas curriculares e instrumentos avaliativos constantes nas orientações oficiais para a Educação no país. As ações desenvolvidas no contexto escolar tiveram como referência a circulação de textos literários na escola, possibilitando um processo de reflexão a respeito da literatura, do ensino da literatura e da formação do professor para trabalhar com a literatura em sala de aula, considerando 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. O aporte teórico foi ancorado em Candido (1972), Todorov (2009), Cosson (2007), Dalvi (2013).

É preciso salientar que todo o processo se deu durante o período da pandemia da Covid- 19, o que impactou diretamente todas as atividades desenvolvidas na escola, inclusive as propostas do núcleo. Uma das medidas adotadas pela coordenação institucional da Unesp para resguardar os residentes foi a de que as atividades deveriam ser desenvolvidas de modo remoto, utilizando-se as ferramentas tecnológicas disponíveis tanto para os residentes quanto para os professores preceptores, bem como para os alunos das escolas envolvidas. As reuniões quinzenais com todo o grupo também aconteciam remotamente, pela plataforma do Google Meet. Como repositório para os textos das discussões, para os documentos e

relatórios, para postagem das atividades elaboradas pelos residentes e para a comunicação entre os participantes, foi utilizada a plataforma do Google Classroom.

Nesse sentido, Mendonça (2021, p. 46) aponta que, entre muitos pontos de atenção que o cenário pandêmico apontou para o ensino, tanto para os professores e os gestores como para os estudantes, podemos destacar os seguintes: dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, bem como de uso desses recursos (familiarização, domínio etc.); emergência de aspectos socioculturais imbricados no uso desses recursos, tais como a natureza das interações, o currículo implementado, a elaboração e o uso de materiais didáticos, a gestão do tempo (qualidade e aproveitamento das horas em ensino, e estudos remotos), as especificidades do caráter público e do caráter privado das comunicações e registros (vídeos ao vivo, vídeos gravados, mensagens trocadas); alteração da rotina pessoal e familiar na relação com atividades profissionais, gerando tensões com gestão escolar, famílias e alunos, e afetando a saúde física e mental de todos os envolvidos. Mendonça (2021, p. 63) afirma, ainda, que a invasão da escola no espaço doméstico, não preparado para servir como cenário para atividades pedagógicas, parece ter causado bastante desconforto e estresse.

Desse modo, a partir dos dados extraídos dos materiais e relatórios postados pelos residentes na plataforma, buscaremos, neste capítulo, discutir os impactos desse cenário no desenvolvimento das atividades do núcleo, bem como as alternativas encontradas para o trabalho com a literatura na Educação Básica.

## **METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A perspectiva teórica adotada no núcleo é de que a literatura seja tomada como um direito humano e, portanto, um bem incompressível, visto que os bens incompressíveis não são somente “os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (Cândido, 1972, p. 174). Seja pela possibilidade de fabulação, pelo fator de humanização, ou pelo seu papel formador, o acesso à literatura

tem que existir e, para a maioria dos brasileiros, o principal acesso a esse patrimônio é a escola.

De modo geral, a literatura na escola é abordada a partir de duas práticas distintas que geralmente se confundem, sendo elas o ensino de literatura e a experiência literária, ou seja, a leitura. Entretanto, leitura e ensino de literatura se distanciam quanto aos seus processos. O processo da leitura literária é realizado através da experiência, já o processo do ensino de literatura se desenvolve por meio do estudo. Ainda que o estudo de literatura não se realize sem a leitura literária, faz-se pertinente para as reflexões aqui empreendidas compreender as diferenças que existem entre as duas práticas. Silva (2005) apresenta a distinção entre elas:

A leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. (Silva, 2005, p. 520).

Portanto, nossas reflexões partem da concepção de leitura literária como experiência, considerando, como uma das atribuições do professor, a responsabilidade didático pedagógica por criar as condições para que essa experiência seja vivenciada. Nesse sentido, a importância e a validade deste projeto residem na possibilidade de abrir um espaço de estudos a respeito do ensino de literatura e leitura literária na escola, em um contexto de pandemia, discutindo questões referentes à formação dos alunos de Letras e às dificuldades e soluções encontradas para possibilitar essas experiências como o texto literário no ensino remoto.

As atividades propostas se fundamentaram em estudos que dizem respeito ao ensino de literatura e à leitura literária, associados ao papel do professor de Língua Portuguesa, levando-se em conta que, de acordo com Matos, “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” (*apud* SILVA, 2005, p. 518). Nesse sentido, entende-se que o estudo sobre o convívio com textos literários durante a pandemia é um

fator primordial para a compreensão de como se deu a implantação de práticas de linguagem na modalidade remota. Quanto à implantação dessas práticas na escola, Geraldi (2014) argumenta que:

Implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo (uma gramática tradicional ou não, uma teoria linguística, uma teoria literária, uma história da literatura) pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados. O convívio não é algo mensurável num teste. (Geraldi, 2014, p. 215).

Sendo assim, para o estudo do ensino de literatura, da leitura literária e do papel do professor de Língua Portuguesa, a sondagem sobre o convívio dos alunos com textos literários durante a pandemia é imprescindível. Também é necessário se averiguar as estratégias e soluções desenvolvidas pelos participantes para lidar com as dificuldades e adversidades impostas pelo contexto pandêmico vigente durante a execução das ações do núcleo.

Outro conceito importante para a nossa discussão é o de letramento literário, que não se resume à simples competência leitora do sujeito ou à sua capacidade de compreender e diferenciar os gêneros literários, mas trata da condição daquele que “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). O termo “letramento” (do inglês *literacy*) diz respeito não à aquisição apenas da habilidade de ler e escrever, mas sim à “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento” (Cosson, 2007, p. 11). 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, e suas implicações, para a constituição de sujeitos autônomos e críticos (Petit, 2009). Nessa perspectiva, o professor deve buscar entender quais aspectos do texto literário podem ser considerados no quadro de ensino.

Jouve (2012), apresentando a análise de alguns versos de Rimbaud, discute a questão de basear a abordagem do texto literário em sala de aula

apenas na sua função estética, afirmando que os estudos literários só são legítimos em se descobrindo sua utilidade à sociedade, e que, dessa forma, a noção de belo não é suficiente, sendo necessário mostrar-se como o texto “enriquece nossa compreensão de mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos”. Segundo Jouve:

O problema está em saber se, no quadro do ensino, podemos nos contentar em deixar cada estudante de reapropriar desse curto texto de maneira pessoal e espontânea [...] quem precisa de ensino para se deixar levar pelo prazer do devaneio? (Jouve, 2012, p.139).

Barbosa (2011) ressalta o reconhecimento de que a sociedade necessita de arte e, assim, a literatura inclui-se nessas dimensões por seu caráter libertário, sendo sua presença essencial para o desenvolvimento de uma atitude crítica e menos preconceituosa nos jovens.

Frente a esses e outros motivos para se ler literatura na escola, o artigo afirma que os “desvios” que ocorrem no seu processo de escolarização devem ser contornados por práticas que visam ensinar a gostar de ler e, assim, até os outros objetivos da disciplina acabam por serem alcançados, de forma complementar. Uma vez assumido o letramento literário como objetivo do trabalho com a literatura na escola, isso significa possibilitar que os jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com os textos literários.

Em um quadro geral, Barbosa (2011) afirma que o ensino de literatura na escola tem significado enorme prejuízo para a formação de leitores (segundo a proposta de letramento literário apresentada acima), uma vez que os conteúdos e atividades caracterizam-se como ensino sobre literatura (particularmente sua história, partindo da “estética literária”), e não como estudos que contam com o contato efetivo do leitor em formação com o texto:

Se acreditamos no valor da literatura, a resposta a essa pergunta [para que serve a literatura?] nos conduzirá a assumir que o objetivo da disciplina, no Ensino Médio, é, principalmente, formar leitores que sabem e, sobretudo, gostam de ler o texto literário, ou seja, o objetivo é “letrar literariamente” os alunos. Há, no entanto, fortes

indícios de que os programas de Literatura se organizam a partir de categorias e sustentam-se sobre práticas que, ao contrário, criam resistência à leitura do literário. (Barbosa, 2011, p.149).

Cosson (2007) descreve brevemente a abordagem dos textos literários no Ensino Fundamental, em que “a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” (Cosson, 2007, p. 21), tendo como limite a temática ou a linguagem “compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa”, além da necessidade de textos curtos e divertidos. Já no Ensino Médio, o autor observa a problemática dos textos literários restritos ao cânone e, mais do que isso, à história da literatura brasileira “usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados bibliográficos dos autores” (Cosson, 2007, p.21), em que os gêneros são apresentados de forma inadequada e os textos literários aparecem em fragmentos e “servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários”.

Cumprindo a função de mediação entre o processo de leitura dos textos apresentados e as discussões acerca deles, os residentes, em sua maioria, trabalhando em grupos, buscaram ampliar o repertório literário dos alunos desenvolvendo leituras desde as formas curtas (*haikai*) às extensas (romance), as clássicas (poema) às contemporâneas (*slam*), desbravando junto com os textos as possibilidades da língua portuguesa e, assim, enxergando como a Literatura constrói a Realidade e como esta se reflete naquela. Discutindo “como ensinar Literatura”, Jouve (2012) apresenta o papel do professor da seguinte maneira:

[...] Como a vocação do ensino é ensinar a dominar os saberes, os estudos literários têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão. [...] o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós. (Jouve, 2012, p.136-137).

Dessa forma, apresenta o processo de leitura literária como a recepção do leitor das *informações* veiculadas pelo texto, a função do comentador de identificar ou construir *saberes* a partir delas e do professor como aquele que transforma esses saberes em *conhecimentos* (Jouve, 2012, p.137), exercendo essa mediação entre as leituras iniciais dos próprios alunos e os comentários vindos da crítica literária relacionada à obra.

A prática da literatura, de acordo com Cosson (2007), consiste na “exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (Cosson, 2007, p.16) – dessa forma, o corpo “linguagem” do sujeito encontra nela seu melhor exercício. A importância da leitura individual, da execução de uma nova leitura do texto estudado, do diálogo e da mediação que facilitam e conduzem à compreensão e à construção de sentido, além de incentivarem à prática da leitura literária:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para a literatura cumpra seu papel humanizados, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] promovendo o letramento literário. (Cosson, 2007, p.17).

Um fator imprescindível de discussão, em se tratando de letramento literário, é concernente à seleção dos textos literários que serão abordados em sala de aula. De acordo com Cosson (2007), essa seleção se dá pelos programas que determinam essa escolha de acordo com os fins educacionais, pela legibilidade dos textos – separando leitores de acordo com faixa etária ou série escolar, pelas condições oferecidas para a leitura literária na escola, e, sobretudo, pelo cabedal de leituras do professor.

Para Santos e Oliveira (2008), o cânone é aberto e, ao mesmo tempo, fechado, assim representando a tradição e a não tradição, uma vez que não existe tradição que permaneça inalterada; assim, é estático por um lado, mas por outro está em constante movimento (Santos; Oliveira, 2008, p. 16). A dificuldade em reconhecermos a atualidade dos autores

clássicos, que resulta de um contato bastante desfavorável com os autores da nossa literatura na escola, leva-nos a refletir sobre as práticas que têm sido utilizadas para se trabalhar com os textos literários em sala; todavia, um meio possível seria ter o texto como objeto central de leitura (não as características externas concernentes a ele) e de frequente discussão que confronta as diferentes leituras dos alunos em uma atividade de diálogo mediada pelo professor (leitor experiente) que auxilia e estimula os alunos a desvendarem o texto:

[...] O papel mediador do professor é também fundamental ante a tarefa de desenvolver habilidades de leitura, tarefa que exige observar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na abordagem dos textos, o que somente será possível se ele estiver atento às leituras produzidas em sala de aula. (Santos; Oliveira, 2008, p.161).

A respeito do conteúdo, de acordo com Cosson (2007), as atividades oscilam entre “a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que”; assim, apresenta-se a necessidade de uma maneira de ensinar que, “rompendo o círculo de reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2007, p. 23).

Quanto à metodologia, as discussões aqui propostas partirão dos procedimentos de pesquisa qualitativa para coleta dos dados e do método qualitativo-interpretativista (Lüdke; André, 1986) para a análise do material coletado. Os dados são oriundos dos materiais e relatórios postados pelos residentes no Google Classroom. As reflexões considerarão os significados que surgirão de acordo com os fundamentos teóricos mencionados.

Sendo assim, a presente discussão se qualifica pela sua pertinência e pela urgência no desenvolvimento de estudos que se voltem para a reflexão sobre o ensino de literatura e a leitura literária no contexto da pandemia, possibilitando a atualização dos estudos referentes aos processos e aos resultados decorrentes da nova realidade. Os resultados obtidos poderão servir a novos estudos e sua análise poderá levar a discussões sobre o papel

do professor quanto ao ensino de literatura e sua relação com a leitura literária em contexto escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os relatórios apresentados pelos residentes ao final do projeto revelaram questões bastante preocupantes relacionadas ao contexto que se impôs pela pandemia.

Em primeiro lugar, destacamos o descompasso entre as escolas da rede pública estadual participantes. Nota-se uma diferença de recursos disponíveis em cada uma delas, interferindo diretamente na qualidade do desenvolvimento das ações. Essa questão é bastante séria, pois revela falta de isonomia entre instituições pertencentes à mesma rede de ensino, tornando o ensino oferecido bastante desigual. Ficou evidente também a falta de estrutura tecnológica, por parte das escolas, para a implantação das atividades remotas: estudantes e professores sem as ferramentas básicas, tais como notebooks, tablets ou mesmo aparelhos de telefone celular que dessem conta de manter os encontros com qualidade. Por parte dos estudantes, a situação era ainda mais grave, considerando-se que as escolas participantes do projeto localizam-se em bairros cuja população vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica, também agravada pela pandemia. O relato dos residentes revela que a maioria dos estudantes possuía apenas um aparelho celular para toda a família, sem um pacote de dados que permitisse acessar as aulas remotas sincronicamente.

Destaco a situação da Escola 1, onde os residentes encontraram mais dificuldades de comunicação com os estudantes. Nesse contexto, o recurso mais utilizado para a comunicação entre residentes, preceptores e estudantes foi o WhatsApp. No entanto, essa forma de comunicação mostrou-se, muitas vezes, ineficaz para os propósitos do projeto, como fica destacado no relato do excerto [01] abaixo:

[01] A maior dificuldade do projeto foi a realização da interação via WhatsApp, um aplicativo de mensagens instantâneas. Como já venho relatando na extensão deste relatório, isto é, dos outros

módulos, essa foi a maior dificuldade e também frustração do projeto, porque nos primeiros dias havia interação e respostas, a partir do segundo, isso não aconteceu mais. Portanto, o objetivo do trabalho, infelizmente, é inconclusivo, uma vez que a atividade proposta não foi realizada por parte dos alunos. (Relatório Final, Residente 1, Escola 1)

A Escola 2 priorizou como recurso os encontros remotos síncronos pela plataforma do Google Meet, que, apesar das dificuldades, mostrou-se mais eficaz do que o WhatsApp, conforme se nota no excerto [02] abaixo:

[02] Em relação à experiência de aplicação desta aula para a sala do 6º ano do Ensino Fundamental, posso afirmar que foi uma situação bem diferente para mim, por estar nos moldes online, então a gente sente um certo distanciamento entre nós e os alunos, uma vez que até para vê-los na webcam é difícil – pois se todos abrissem as câmeras, o servidor fica lento e atrapalha o andamento da aula. Entretanto, apesar desse fato, eles estavam bem participativos durante a aula, respondiam nossos questionamentos, entrávamos em discussões acerca dos conteúdos, ou seja, houve bastante diálogo e interação. (Relatório Final, Residente 2, Escola 2)

A Escola 3 disponibilizou, como forma de ação do projeto um canal do YouTube, que se mostrou mais eficaz, pois atingiu assincronicamente, um número maior de estudantes, segundo constatamos no excerto [03]:

[03] Relato, primeiramente, o desenvolvimento de uma série de vídeos que foram para o canal do YouTube da escola, o qual tinha o objetivo de levar a poesia para os alunos. Os vídeos eram curtos e empenhados para ter uma linguagem simples e clara, de fácil acesso e entendimento. Por gostar muito de poesia e saber que os alunos têm pouco gosto pela leitura, a minha proposta com os vídeos também era de despertar o interesse pela leitura, pelos poetas, pela poesia. (Relatório Final, Residente 3, Escola 3).

Nesse sentido, houve um sentimento de frustração generalizado, conforme se pode observar nos excertos [04] e [05] de relatos destacados abaixo:

[04] Discutir literatura de forma online foi o maior desafio do fracasso que pudemos enfrentar na experiência do projeto, especialmente porque dificilmente promovemos a leitura e o debate na sala de aula. (Relatório Final, Residente 1, Escola 1)

[05] Para a conclusão deste relatório, gostaria de ressaltar alguns impasses que nós, bolsistas, tivemos durante o Programa, sendo: a demora da escola em providenciar o início das atividades, pois afetou a organização e tempo para realizá-las; a instabilidade do modelo de aulas (aulas online, presenciais, rodízio, híbrido etc); e a falta do contato presencial com os alunos e o corpo escolar, devido à Covid-19. Entretanto, reconheço que o momento que enfrentamos acaba por impossibilitar múltiplos caminhos, estamos vivendo uma crise sanitária e econômica em nosso país e esse fato reflete diretamente no contexto de ensino. (Relatório Final, Residente 2, Escola 2).

Entretanto, como se pode constatar no excerto [06], apesar de todas as dificuldades, a experiência tem grande impacto na formação inicial dos residentes, contribuindo sobremaneira para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa e de suas literaturas nas escolas da Educação Básica.

[06] Como principal contribuição na minha formação, concluo a segurança e a confiança que o Estágio me proporcionou para começar a lecionar. Sinto-me mais preparada para enfrentar a sala de aula, mesmo com as adversidades que a educação enfrenta com a pandemia de coronavírus e outros embates relacionados às questões políticas, econômicas e sociais. Desta maneira, pretendo continuar seguindo minha vontade de cumprir com o viés social e educacional de transformação da realidade social dos alunos, oferecendo a eles possibilidades criativas de formação integral e humanizadora. Cada dia, minha crença no papel do professor na construção de uma sociedade melhor se fortalece e, através disso, busco estar pesquisando e numa formação continuada estar me

aprimorando para receber da melhor forma possível meus futuros alunos. (Relatório Final, Residente 3, Escola 3).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluindo, a partir das considerações dos próprios bolsistas sobre o Residência Pedagógica, gostaria de ressaltar sua relevância para a licenciatura, por ter uma carga horária que permite maior contato do universitário com o ambiente e as práticas pedagógicas da escola pública, maior número de oportunidades para discussões abertas sobre a vivência e o planejamento de atividades com outros residentes, professores da rede e acadêmicos, o que possibilita tirar dúvidas e ampliar as perspectivas sobre o fazer docente, além de que possibilita confiança para o desenvolvimento de projetos e garante, por tudo isso, maior aproveitamento teórico em sala de aula do que é discutido na graduação, em comparação ao estágio supervisionado obrigatório.

Além desses apontamentos, cabe ressaltar que, por vezes, este projeto significa a permanência de graduandos na universidade e, por consequência, na sua caminhada para se formarem professores. Quanto às comunidades escolares, vale destacar o impacto do contato entre elas e a universidade, o que proporciona uma potencialização no ensino (uma vez que, em sala, temos mais de um professor por mais tempo com os alunos, de forma que as frentes de trabalho se multiplicam), além de possibilitar dinâmicas de ensino diferentes e acesso a uma maior variedade de conteúdos (dada a “liberdade de produção” dos residentes), complementando o que é visto comumente, além de oportunizar uma formação continuada aos preceptores, novamente em contato com o ambiente acadêmico, e a atualização de conceitos vistos em sua formação inicial, ao participarem das discussões.

A partir de tudo o que foi discutido, pode-se concluir que o fazer docente no que tange ao texto literário e à sua linguagem se dá pela mediação na relação aluno-texto, desde a seleção, através da discussão e a elaboração de atividades, e que o contato do licenciando com tal prática garante uma formação sólida que o capacita para isso, além de incentivar os professores

já formados e dar início a uma nova visão de literatura para os alunos. Vale ressaltar a importância do Programa Residência Pedagógica para a licenciatura, por permitir maior contato do futuro professor de português com a escola e maiores espaços para discussão, bem como possibilitar à comunidade escolar dinâmicas de ensino ligadas aos estudos literários e oportunizar uma formação continuada aos preceptores.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v.16, n.1, p.145-167, 2011.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 09, p. 803-809, 1972.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DALVI, M. A. *et al.* (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística? *In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L.* (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MENDONÇA, M. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. *In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V.* (org.). *Docência Pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. Tradução de Delina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3/4, p.5-24, 2006.
- SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (org.). *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *Anais do Evento PG Letras 30 Anos*, v. 1, n. 1, p. 514-527, 2005.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID: DESAFIOS NA PANDEMIA DE COVID-19

*José Milton de LIMA*<sup>1</sup>

*Camila BUONANI*<sup>2</sup>

*Márcia Regina Canhoto de LIMA*<sup>3</sup>

*Moises Moreno Acácio Fornazier MAGALHÃES*<sup>4</sup>

*Michele da Silva CARLOS*<sup>5</sup>

*Jéssica Kurak PONCIANO*<sup>6</sup>

*Ana Carolina FURIN*<sup>7</sup>

*Clara da Silva BORREGO*<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: milton.lima@unesp.br.

<sup>2</sup> Departamento de Educação Física - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: camila.buonani@unesp.br.

<sup>3</sup> Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: marcia.rc.lima@unesp.br.

<sup>4</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: moises.educaunesp@hotmail.com.

<sup>5</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: michele.silva@unesp.br.

<sup>6</sup> Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Letras (CCLL-PEP) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Presidente Epitácio, São Paulo, Brasil: jessicakpp22@gmail.com.

<sup>7</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: carolfurini@gmail.com.

<sup>8</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: clara.silva-borrego@unesp.br.

*Gabriel Ricci MAGOZZO*<sup>9</sup>

*Gabriel Zangirolami JURAZEK*<sup>10</sup>

*Júlia GUARNIERI*<sup>11</sup>

*Lucas Crevelli da Silva CRESCENCIO*<sup>12</sup>

*Nicole Cristina Catija PESSOA*<sup>13</sup>

*Rodrigo Godoy CARVACHE*<sup>14</sup>

*Veronica Zinza CUSTÓDIO*<sup>15</sup>

*Patrícia Miguel CRUZ*<sup>16</sup>

*Elaine Santos MENEZES*<sup>17</sup>

*Luciana Zocante SANTO*<sup>18</sup>

---

<sup>9</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: gabriel.ricci.magozzo@hotmail.com

<sup>10</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: gabriel.jurazek@unesp.br.

<sup>11</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: julia.guarnieri@unesp.br.

<sup>12</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: lucas.crevelli@unesp.br.

<sup>13</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: nicole.catija@unesp.br.

<sup>14</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: rodrigogodoy\_310@hotmail.com.

<sup>15</sup> Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: veronica.zinza@unesp.br.

<sup>16</sup> Curso de Pedagogia - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP) Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

<sup>17</sup> Escola Estadual Maria Luiza Formozinho Ribeiro, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: elainesameguimaraes@gmail.com.

<sup>18</sup> Escola Estadual Maria Luiza Formozinho Ribeiro, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: lu\_zocante@hotmail.com

**RESUMO:** O presente capítulo retrata a trajetória do subprojeto PIBID de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente, realizado no período de outubro de 2020 a março de 2022. O subprojeto assumiu o problema histórico do processo de formação inicial de professores que promove dicotomia entre teoria e prática e não consegue trazer para o contexto universitário desafios enfrentados nas práticas educativas da Educação Básica. Os objetivos estabelecidos se propuseram a: - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre ensino superior e educação básica; - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando-lhes oportunidades de produção, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e; - incentivar e mobilizar professores da Educação Básica a atuarem como coformadores nos processos de formação inicial para o magistério. entre universidade e escola da Educação Básica. A base teórica contemplou autores da Sociologia da Juventude, Educação, Educação Física escolar, documentos oficiais para a educação, em nível estadual e nacional. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação que permitiu intervenção em uma determinada realidade, de forma coletiva e colaborativa, no sentido de promover transformações por meio da identificação de problemas, levantamento, implementação de soluções, avaliação contínua, sistematização e divulgação dos resultados. Os resultados revelaram, que mesmo com limites impostos às atividades remotas, o subprojeto despertou e consolidou o interesse para a docência, promoveu uma formação contextualizada, com base teórico-prática mais sólida, demonstrando a relevância da parceria.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Educação Física; Educação Básica; Formação de Professores.

## **INTRODUÇÃO**

O subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), vinculado ao Curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente (SP), recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi desenvolvido

no período de 01 de outubro de 2020 a 31 de março de 2022. A equipe do subprojeto contou com a participação de oito bolsistas, dois colaboradores de iniciação à docência, uma professora supervisora e uma equipe de coordenação formada pela coordenadora de área e por professores, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação. As intervenções ocorreram na Escola Estadual Profa. Maria Luiza Formozinho Ribeiro, da cidade de Presidente Prudente (SP) e as turmas acompanhadas

abrangeram os sextos anos do Ensino Fundamental e os primeiros anos do Ensino Médio.

As atividades do subprojeto foram todas realizadas de forma remota, com exceção da última reunião de avaliação que ocorreu no dia 29 de março de 2022 e se deu de forma presencial. Esse formato de atividades remotas tornou-se necessário em razão do isolamento social provocado pelo contexto de pandemia da Covid 19. Para realizar as atividades propostas para o PIBID, a equipe buscou suporte em recursos tecnológicos, destaque para o *Google Meet*, fundamental para a realização de reuniões e intervenções na escola; o *WhatsApp* e *e-mail* utilizados para as comunicações e informações gerais e *Google Classroom* empregado para comunicação, mas também para a disponibilização de textos, arquivo de registros, *feedbacks* frente ao material produzido e socialização de produções individuais e coletivas.

O Subprojeto teve por finalidade oferecer aos discentes do Curso de Educação Física, principalmente aqueles que cursam os dois primeiros anos da licenciatura, a oportunidade de inserção em práticas educativa nas escolas públicas da Educação Básica, colaborando para o aprimoramento da formação inicial de professores. Os encaminhamentos do subprojeto pautaram-se nos objetivos do programa PIBID que busca valorizar a licenciatura; investir na formação de professores para a Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando-lhes oportunidades de produção e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; elevar a qualidade da formação inicial de professores na licenciatura, por meio da estreita relação entre teoria e prática e do trabalho coletivo e colaborativo entre universidade e escolas públicas da Educação Básica; junto aos quais professores supervisores atuaram como coformadores e também protagonistas nos processos de formação inicial de professores.

Os estudos teóricos fundamentaram-se em autores da área da Educação Física escolar e da Educação e em documentos oficiais que norteiam a Educação em nível Estadual e Federal. Para uma melhor compreensão dos desafios da Educação e Educação Física escolar no contexto histórico atual, foi destinado um período para o estudo histórico de diversas abordagens e tendências pedagógicas da Educação e da

Educação Física escolar. Procurou-se também, aprofundar a compreensão de elementos didáticos e a sua importância na prática educativa, entre outros, planejamento, projeto político pedagógico, plano de ensino, plano de aula, objetivos, conteúdos e avaliação, concebidos como indispensáveis para a organização principalmente das atividades de intervenção e para o acompanhamento da prática educativa da professora supervisora. De acordo com o que estava proposto para o Subprojeto, realizou-se, também, a leitura, análise e discussão da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2018), que é um documento oficial nacional que subsidia a elaboração dos currículos e comparece no planejamento didático-pedagógico dos sistemas público e privado nas redes educacionais em nível federal, estadual e municipal.

A metodologia adotada no projeto foi a pesquisa-ação que possibilitou uma busca de compreensão da realidade escolar onde o subprojeto foi desenvolvido, oportunizando uma estreita relação entre teoria e prática, ação e a reflexão, pautadas no trabalho coletivo e atuação colaborativa entre os componentes da equipe do subprojeto.

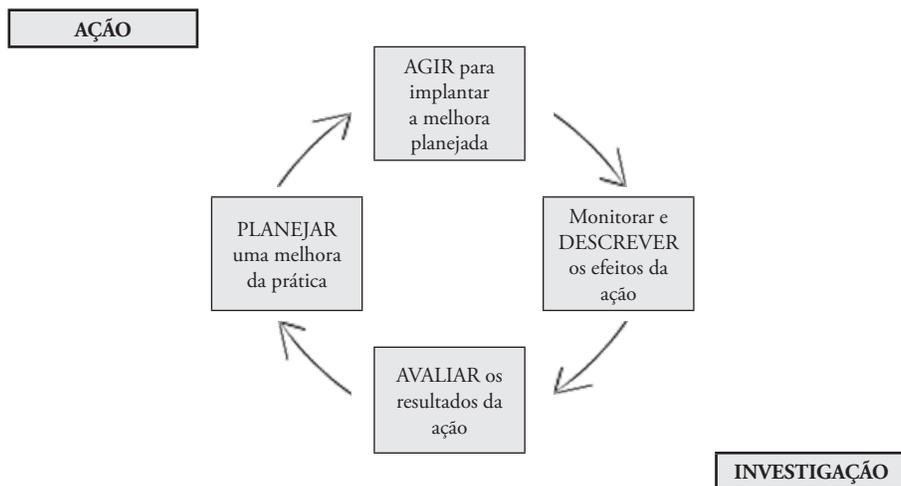
## **METODOLOGIA**

Tendo em vista, o trabalho de parceria entre universidade e escola, a estreita relação entre teoria e prática e a busca do aprimoramento da formação inicial de professores, a metodologia orientadora do subprojeto foi a pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa qualitativa de caráter empírico, continuado e sistemático. O objetivo principal dessa abordagem metodológica é a intervenção em uma determinada realidade, de forma coletiva e colaborativa, no sentido de promover transformações por meio da identificação de um problema coletivo, levantamento e implantação de soluções, a avaliação contínua e sistemática dos resultados alcançados no decorrer do processo. A pesquisa-ação no contexto educacional, para o autor, “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo

que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p.445).

Dessa maneira, essa vertente metodológica norteou as atividades do Subprojeto de Educação Física do PIBID, que mesmo não sendo específico de pesquisa, promoveu a estreita relação entre teoria e prática, de maneira coletiva e colaborativa, visou à superação de problemas na formação inicial de professores, identificados pela hierarquização e separação entre teoria e prática, formação descontextualizada, que não prepara adequadamente o futuro professor para a sua atuação profissional. Sendo assim, a busca dos resultados na solução do problema eleito contemplou quatro fases, pertencentes ao ciclo básico da investigação-ação conforme figura abaixo (Figura 1), elaborada por Tripp (2005, p.446). As fases relacionaram-se de forma espiral, em fluxo de início, reinício, repetição, ida e volta, sempre num movimento cíclico que se verificou ao longo da realização do subprojeto e de acordo com as exigências do contexto de pandemia em que estavam inseridas.

**Figura 1** - Ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005, p.446).

Na fase inicial de “planejar uma melhora da prática”, foram feitas as primeiras reuniões, visando explicitar o problema, os resultados a

serem alcançados e o papel de cada um dos membros do subprojeto, composto por oito bolsistas de iniciação à docência (ID), dois discentes colaboradores, uma professora supervisora e a equipe de coordenação formada pela coordenadora de área, uma docente colaboradora do Departamento de Educação Física, um docente e dois mestrandos e uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP. Nesta fase inicial, foram apresentados pela professora supervisora o Projeto Político Pedagógico da escola, o plano de ensino e a base curricular que fundamentava a prática educativa. Em razão da pandemia da Covid 19 e em obediência as normas sanitárias estabelecidas, todas as atividades foram executadas de forma remota.

Após esse conhecimento inicial do subprojeto, dos membros da equipe, da instituição onde seria realizado e dos pressupostos teórico-práticos, foram definidas as atividades principais para o alcance dos objetivos na segunda etapa de “agir para implantar a melhora planejada”. Uma reunião, de periodicidade semanal, foi estabelecida para o planejamento das intervenções e avaliação das ações e para o aprofundamento teórico e estreitamento das relações entre os membros da equipe. Nesta reunião, participaram todos os membros do subprojeto, além da condução da reunião pela coordenação e supervisão, os discentes se revezaram na realização de uma atividade de natureza lúdica, cultural e interativa, realizada logo no início da reunião. Esse tipo de atividade exigiu pesquisa, liderança e contemplou conteúdos culturais diversificados que foram prestigiados e apreciados pelos participantes.

Baseado em experiências positivas de outros editais do PIBID, a equipe de coordenação propôs, também, um grupo de estudo semanal, que foi coordenado por um mestrando do Programa de Pós-Graduação, com a orientação da equipe de coordenação. Os temas estudados surgiram das necessidades de aprofundamento teórico, observadas durante o andamento do subprojeto no alcance das suas metas. As reuniões do grupo de estudo contaram, também, com a participação de doutorandos e pós-doutorando, sob a orientação dos professores da equipe de coordenação, que abordaram temas que ampliaram e consolidaram a base teórica estudada na graduação

e subsidiaram as próprias ações do subprojeto. Dentre os temas abordados destacaram-se: formação de professores, tendências pedagógicas na prática educacional, elementos didáticos, abordagens da Educação Física escolar, Sociologia da Juventude, Educação Física como linguagem, trabalho coletivo, especificidade da educação, educação inclusiva, relação entre tecnologia e educação, estudo de materiais do currículo da rede pública de ensino da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, discussões sobre o “Novo Ensino Médio”, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os bolsistas de ID e os discentes colaboradores do subprojeto, semanalmente, participaram de aulas remotas na escola parceira, por meio do Google Meet. Essa ação buscou atender a um dos objetivos centrais do programa PIBID: promover uma estreita relação entre teoria e prática e uma formação contextualizada. As atuações dos discentes em parceria com a supervisora, planejadas na reunião semanal para essa finalidade, visaram facilitar a comunicação interpessoal, a organização e a realização das intervenções. Os discentes bolsistas e colaboradores de iniciação à docência dividiram-se em três subgrupos, com o máximo de quatro membros e cada um desses subgrupos atuou em uma turma ou série do Ensino Fundamental ou Médio. Quando necessárias, foram realizadas reuniões específicas dos membros dos subgrupos entre si, com a professora supervisora para a organização das atividades de intervenção e com a equipe de coordenação para a produção de materiais para a participação em eventos, levantamentos de fontes bibliográficas e momentos de estudos de temas pertinentes.

Os recursos tecnológicos e as redes sociais tornaram-se indispensáveis para a realização das atividades e comunicação entre os envolvidos, em razão do isolamento social, exigido pelo contexto de pandemia da Covid 19. Entre outros suportes, destacaram-se o Google Meet, empregado para as diversas reuniões; grupo feito no Whatzapp para os contatos, mensagens e envio de materiais entre os membros da equipe; o Classroom também para a disponibilização de materiais teóricos e para o registro das atividades, atas de reuniões, percursos individuais e coletivos e feedbacks das atividades realizadas; o Youtube possibilitou a realização e a participação em eventos;

e o Instagram adotado para a divulgação do subprojeto, sua composição, objetivos, ações e resultados alcançados.

Seguindo a orientação da metodologia de pesquisa-ação, a terceira e quarta etapa, compostas do monitoramento, descrição e avaliação das ações foram tratadas como processais e fundamentais para retroalimentar e aprimorar as atividades do subprojeto. Estas ações foram realizadas mediante a utilização dos recursos do Classroom para a socialização das atas das reuniões, dos materiais de estudos, dos planos de trabalho definidos e dos registros coletivos e individuais dos participantes. Dentre os instrumentos de registro, destacaram-se os portfólios individuais elaborados pelos bolsistas de ID cuja finalidade consistiu no exercício da comunicação por meio da escrita, registros longitudinais de suas trajetórias, fontes para análises individuais e coletivas de cada uma das ações vivenciadas no subprojeto. Esse instrumento, em consonância com Ambrósio (2013), criou condições para o acompanhamento e *feedbacks* em relação ao processo de formação horizontal proposto, à busca de autoconhecimento em relação aos aspectos centrais da formação profissional e, ainda, garantiu elementos ricos que foram objetos de reflexões e suportes de relatos e produção científica. Os bolsistas de iniciação à docência, ao vivenciarem a experiência de produção de seus registros e ao receberem os *feedbacks*, foram incorporando sugestões e orientações da equipe de coordenação e aprimorando gradativamente a sua atuação e produção. Foi unânime, em seus depoimentos, a relevância desse processo de ação-reflexão-ação na sua formação profissional e, ainda, o compromisso dos membros da equipe, destaque para professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação no subprojeto, que muito auxiliaram a coordenação de área nesta tarefa avaliativa e formativa.

As atividades de intervenção realizadas na escola, em parceria com a professora supervisora, tiveram seu planejamento e execuções semanais e ocorreram exclusivamente de maneira remota. Essa situação inusitada gerou dificuldades, de diversas naturezas, que tiveram que ser analisadas e atenuadas, com vistas a garantir a participação dos bolsistas de iniciação à docência (ID) nas aulas junto aos alunos da escola parceira. Um primeiro e grande desafio enfrentado, contemplou o conhecimento das diversas plataformas e também a aprendizagem de como operacionalizá-las. Para

superá-lo, promoveu-se um trabalho coletivo e colaborativo que garantiu trocas de conhecimentos e informações entre professores e discentes universitários, partindo do conhecimento prévio que tinham desses recursos e adotando um esforço na busca de novos conhecimentos sobre a relação entre tecnologia e educação. Cabe destacar que os discentes revelaram maior familiaridade com os recursos tecnológicos e contribuíram, de maneira significativa, para que gradativamente os problemas fossem sendo atenuados e a sua participação nas aulas remotas fosse garantida para todos.

No interior da escola, também, verificou-se a baixa frequência dos alunos nas aulas remotas e para tanto foi necessário empreender um trabalho de resgate e incentivo ao processo de ensino-aprendizagem. Para aumentar a frequência, a professora supervisora deixou sobre a incumbência dos bolsistas de ID, a realização de contatos através do whatsapp, dialogando, convidando e motivando os alunos das turmas com as quais interagem, em parceria com a supervisora, à participação nas aulas. O resultado desse trabalho atendeu às expectativas da supervisora, pois além de ampliar a frequência dos alunos nas aulas de Educação Física, promoveu uma maior integração entre os bolsistas de ID e os alunos da escola parceira.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES.**

O Programa PIBID valoriza a licenciatura e promove uma formação contextualizada, que estreita a relação teoria e prática, universidade e escolas da Educação Básica. Neste sentido, os discentes participantes do subprojeto de Educação Física, inseridos no cotidiano das escolas, vivenciaram ricas experiências que contemplaram trajetórias metodológicas, tecnológicas e interdisciplinares, inovações propostas para o enfrentamento e superação de desafios e problemas que compareceram no contexto da educação formal, no período de pandemia da Covid 19. Os relatos elaborados revelaram a importância do programa para que despertassem e consolidassem o interesse na docência na Educação Básica, que alcançassem uma formação qualificada e contextualizada; e exaltaram, em especial, as atividades de estudo; o trabalho colaborativo e reflexivo entre discentes e docentes no

ambiente universitário; a atuação nas escolas, desde o início da graduação, por um período contínuo e marcado pelo processo de reflexão-ação-reflexão; e a atuação do professor supervisor como tutor e coformador. Alguns dos discentes participantes do subprojeto que já ingressaram em escolas, em estágios remunerados, declararam que não foram acentuadamente afetados pelos desafios que aparecem no início da trajetória profissional e, ainda, que desenvolveram a capacidade investigativa e reflexiva sobre a própria prática docente e sobre o papel da educação como atividade social essencial para a formação humana.

A compreensão do PIBID como terceiro espaço, também, esteve muito presente nos relatos dos pibidianos e esta perspectiva de formação foi construída a partir de estudo e discussão dos textos de Zeichner (2010) e Felício (2014). Zeichner (2010), tendo como referência o contexto americano, aponta a necessidade de superação do modelo que privilegia a teoria no início da formação e a sua aplicação na prática apenas nos anos finais da graduação, principalmente nos estágios tradicionais ou até mesmo no ingresso no campo de atuação profissional. De acordo com o autor, os programas tradicionais de formação de professores, na sua maioria, não conseguem promover uma conexão com o campo da prática. Esta desconexão, todavia, é de mão dupla, pois professores universitários sabem muito pouco da realidade das escolas, quando promovem o processo de formação teórica dos seus alunos; e os professores tutores, que recebem os licenciados nos estágios supervisionados, sabem muito pouco sobre a base teórica que os alunos se apropriam no ambiente universitário. Segundo Zeichner (2010, p.485), na realidade americana, diversas abordagens têm sido propostas e investigadas, ao longo dos anos, com o intuito de estreitar e fortalecer as conexões e relações entre os professores do campo de atuação profissional e professores do âmbito universitário. Nesta perspectiva, defende que as experiências de inserção deveriam ser foco central do processo de “ [...] formação inicial de professores, a partir da qual tudo mais emanaria”.

Zeichner (2010, p.486) propõe a ideia de um terceiro espaço, isto é, de um espaço híbrido, onde seja possível relacionar o conhecimento acadêmico com o conhecimento da profissão. Esse terceiro espaço rejeita as

dicotomias entre teoria e prática e permite que os sujeitos formadores e em processo de formação extraiam muitos elementos, produzam significados e alcancem um repertório em relação ao acervo disponibilizado.

No Brasil, de acordo com Felício (2014, p.420), a formação inicial de professores, desde o início do século XX, reproduz esse modelo binário, destacado por Zeichner (2010). Apoiada em Saviani (2009), a autora destaca que os cursos de licenciatura, de maneira geral, têm privilegiado “os estudos de conteúdos das disciplinas específicas no início da graduação e, por outro lado, os estudos de conteúdos didático-pedagógicos” perpassam os anos finais do processo de formação. A autora identifica, portanto, um “primeiro espaço” que contempla os conteúdos culturais-cognitivos, centrado na teoria e que abarca os conteúdos específicos das disciplinas acadêmicas; e um “segundo espaço”, caracterizado como pedagógico-didático, focado na prática como espaço de aplicação de teorias, principalmente nas atividades de estágio e práticas de ensino. Esses modelos revelam-se justapostos e dicotômicos, não permitindo que teoria e prática se integrem e se complementem. Consta-se também uma hierarquização, com supremacia da teoria sobre a prática em todo o processo de formação inicial. Felício (2014, p.422) concebe o PIBID como “terceiro espaço”, de natureza híbrida, que promove a relação dialética entre teoria e prática e incentiva “[...] um *status* mais igualitário entre universidade e escolas”. Nesta perspectiva, as duas instituições educacionais atuam como cofomadoras e o ingresso de licenciandos nas escolas de Educação Básica é antecipado e valorizado. A autora justifica o PIBID como o “terceiro espaço”, entre outros aspectos: - por permitir uma entrada antecipada do licenciando nas escolas de Educação Básica; - pela atuação de professores universitários e professores supervisores como corformadores; - por desenvolver atividades desenvolvidas que viabilizam ao licenciando sua iniciação na docência, enfrentando os desafios do contexto escolar e oportunizando experiências por um período de pelo menos dois anos; além de influenciar positivamente no processo de reflexão-ação-reflexão, tornando-o um pressuposto fundamental na realização das atividades do programa. Segundo os pibidianos a oportunidade de relacionar teoria e prática tornou-se fundamental para que alcançassem uma formação que

caracterizam como diferenciada e mais sólida, principalmente em relação aos outros colegas de turma que não passam por essa experiência. No contexto de pandemia destacaram, também, que a participação no PIBID revelou-se fundamental para tornar os conteúdos mais significativos das disciplinas remotas na graduação.

O trabalho colaborativo também foi sublinhado como elemento que marcou e aprimorou profundamente o processo de formação dos discentes participantes do PIBID, pois estreitou laços e vínculos entre diferentes sujeitos no processo de formação. Mesmo em relação à coordenação, o subprojeto contou, durante todo o período, como uma professora colaboradora do Departamento de Educação Física, um docente e dois alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, SP, que tiveram respaldo e autonomia para o desenvolvimento de diversas ações. Neste sentido, as atividades de planejamento, estudo, avaliação, produção científica, relatórios contaram com coordenações distintas e contemplaram perspectivas diferentes, mas estavam respaldadas em objetivos comuns. Segundo depoimentos dos mestrandos, o exercício do papel de coformador, no PIBID, constitui-se como fundamental para a formação para a docência no Ensino Superior e para a continuidade da carreira acadêmica.

Ainda em relação ao trabalho colaborativo, a professora supervisora ressaltou a importância do papel ativo exercido pelos discentes de iniciação à docência no trabalho de resgate de alunos, que resistiam em participar das aulas remotas, incentivando-os a fazerem as atividades que eram propostas. Contou também com suporte tanto dos bolsistas de ID, como dos mestrandos colaboradores, em relação ao uso da tecnologia e seus aplicativos, tendo em vista o contexto das aulas não presenciais. A professora supervisora destacou, que além de atuar como formadora, a parceria entre universidade e escola revelou-se rica em trocas de experiências e novos conhecimentos. Desde o início do subprojeto a construção de um grupo colaborativo tornou-se uma meta que foi explicitada e fundamentada, em uma reunião inicial que abordou e analisou o artigo de Damiani (2008) sobre o tema.

Damiani (2008, p.214) esclarece que “[...] grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Apoiada em Vygotsky (1998), a autora ressalta que as atividades feitas em grupo, de maneira coletiva, são mais vantajosas do que aquelas que são realizadas em ambientes individuais de formação. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, memória, atenção, linguagem, vontade) são intrapsíquicos e acontecem sempre mediados pelas relações interpessoais, isto é, intersíquicas. Os sujeitos, portanto, compartilham e se apropriam de conteúdos e modelos que servem de referências para seus comportamentos, pensamentos e contribuem para a produção de significados e sentidos dados aos objetos, às situações e às pessoas que estão ao entorno. Para Vygotski (1998), o sujeito que aprende, empresta os conhecimentos de mediadores mais experientes e mais capazes e, desta feita avança e ultrapassa seus limites próximos. Portanto, quanto mais o subprojeto assumiu os grupos colaborativos, mais substanciais e sólidas se tornaram as aprendizagens e o aprimoramento do processo de formação. De acordo com o exposto na metodologia, a participação de docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação no subprojeto, como colaboradores, ampliou, aprofundou e enriqueceu as experiências. Em especial, para os mestrandos as atividades desenvolvidas transformaram-se em oportunidades significativas de exercício e aprendizagem da docência no Ensino Superior. Os pós-graduandos lideraram, propuseram conteúdos e, de forma autônoma, escolheram metodologias para a condução das atividades de estudo, registros, feedbacks e de avaliação que realizaram.

O isolamento social necessário e exigido pelas normas sanitárias, no contexto de pandemia da Covid 19, gerou grandes desafios. Os discentes relataram a frustração por não estarem *in loco* com a supervisora nas intervenções e, também, por não participarem de reuniões do subprojeto, presencialmente. O emprego de atividades remotas, no entanto, configurou-se como a solução que garantiu a execução do subprojeto. O uso exclusivo da tecnologia no trabalho pedagógico requereu um conjunto de aprendizagens relacionadas ao uso de equipamentos e aplicativos para as

atividades propostas. Esse processo de aprendizagem foi intenso e afetou, internamente, todos os participantes: coordenação, supervisão, bolsistas de ID. Somado a isso, a qualidade dos equipamentos e o acesso à internet também atuaram como elementos determinantes nesta empreitada. Ainda, a professora supervisora para garantir a participação dos pibidianos nas aulas remotas criou estratégias inusitadas, empregando, em especial, o *Google Meet* e o *Whatsapp*, considerando que o acesso às aulas por meio dos equipamentos da escola estava restrito aos alunos e aos professores da instituição escolar.

Independente do contexto de pandemia, a discussão da relação entre educação e tecnologia encontra-se bastante avançada. Consideramos como assevera Castells (2002), consideramos que vivenciamos uma revolução da proporção da Revolução Industrial, dos séculos XVIII e XIX e, tal qual esta última, a Revolução Tecnológica gera transformações nas diversas dimensões humanas: econômica, política, jurídica, social, cultural, estética e ética. Inseridos neste contexto, torna-se urgente e importante o desvelamento dos impactos da tecnologia na educação do século XXI, também, a busca de percursos que possibilitem o usufruto dos seus benefícios e a busca de soluções para os problemas suscitados. Buckingham (2007) alerta que, no contexto da era digital, comparecem três posições distintas: a primeira que congrega o grupo dos pessimistas, ao ver a tecnologia como a responsável por todos os males; outra na qual se encontram os otimistas, que enxergam a tecnologia como panaceia para todos os problemas e, finalmente, a terceira que integra uma visão crítica e reflexiva do uso das tecnologias. De acordo com o autor, a posição mais compatível e indicada é terceira, para ser adotada é a de criticidade, que requer a criticidade e compreensão da tecnologia por fora e por dentro.

Libâneo (2001), também, reconhece o impacto das transformações tecnológicas, econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino no mundo contemporâneo, provocando uma reavaliação da escola e dos professores. Diversas questões são suscitadas pelo autor: - a escola e o professor se tornaram obsoletos e perderam o seu lugar para os meios de comunicação e informação? As ferramentas tecnológicas superaram em

eficiência o professor? Os problemas de aprendizagem são solucionados pela tecnologização do ensino?

Mesmo depois de 20 anos da produção do referido texto, o uso exclusivo da tecnologia no contexto de pandemia durante a execução do subprojeto, fizeram com que tais questões viessem à tona e ocupassem a pauta e as reflexões da equipe. Diálogos com os desafios e com as soluções adotadas revelaram que professor e escola não podem ser substituídos, todavia, em consonância com a resposta de Libâneo (2001, p.11-12) para problemática, mas ambos precisam ser ressignificados. Mesmo a escola mantendo-se indispensável na sociedade tecnológica e da informação, precisa ser revista em diversos aspectos: primeiramente, ressalta o autor, ela não pode ser mais tratada como única detentora do saber, são vários os agentes que também cumprem esse papel e precisam ser considerados, destaque para: família, igreja, os amigos, meios de comunicação, outros espaços sociais, etc. A escola não se configura mais como agência transmissora de informação, mas como espaço de sínteses que desenvolve nos alunos habilidades para buscar, selecionar e pensar as informações de modo reflexivo. Essa instituição, portanto, torna-se um lugar fundamental para a elaboração de novas sínteses na relação entre a cultura formal e a cultura resultante das experiências.

Em relação ao professor contemporâneo, Libâneo (2001, p.13-22) propõe mudança de atitudes: ao invés de transmissor de conhecimento, deve atuar como mediador que considera os conhecimentos prévios e promove uma relação ativa dos alunos com o saber, desenvolvendo competências sociais, cognitivas, motoras e afetivas. Precisa enxergar a escola em uma perspectiva interdisciplinar, que aborde temas de relevância social e garanta uma visão mais “globalizante da realidade”. É seu papel desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a pensar e aprender a aprender, para que correspondam às exigências do processo de ensino-aprendizagem e empreguem os conteúdos na tomada de consciência e atitudes frente à realidade e ao mundo em que estão inseridos. A escola deve ser vivenciada como espaço de múltiplas linguagens, de intensa e complexa comunicação, para tanto, precisa despender esforços, visando desenvolver suas habilidades de expressão e de se fazer compreender. O

contexto escolar é intercultural, neste sentido, as diferenças devem ser respeitadas, garantindo a todos o acesso ao conhecimento sistematizado e às condições para o pleno desenvolvimento. O professor deve entender que o exercício da docência exige uma base cultural sólida e um empenho contínuo na atualização científica e na incorporação das inovações tecnológicas. O trabalho pedagógico não se restringe à dimensão cognitiva, mas contempla as dimensões afetiva e ética. Neste cenário, a sensibilidade, a compreensão do contexto de origem cultural, social e econômico dos alunos, a formação de valores voltados à reflexão sobre atitudes em relação a si próprio, às pessoas, à vida e ao meio ambiente também são prioridades e finalidades a serem alcançadas. Qual educação, então, garantir aos alunos? Como destacamos a necessidade de sínteses, os participantes do subprojeto assumiram a educação integradora de múltiplas linguagens e culturas, inclusive a tecnológica, todavia, também prevaleceu a formação multilateral e promotora da cidadania crítica e ativa, preparando os alunos para o mundo do trabalho, para participação social e com base em uma formação atitudinal e ética para que se posicionem frente aos complexos problemas contemporâneos (LIBÂNEO, 2001, p.11).

No período de realização do subprojeto, outras temáticas também assumiram prioridade nas abordagens, nos espaço de estudos, discussões e reflexões. Destaque para a leitura e a discussão das tendências pedagógicas, com o intuito de explicitar e situar os pibidianos sobre as bases teórico-metodológicas que sustentam o trabalho pedagógico nas escolas e possibilitam o alcance de diferentes finalidades educacionais (Libâneo, 2006). A equipe de coordenação também investiu para que os discentes de iniciação à docência avançassem na compreensão dos conceitos dos elementos didáticos que pautam o processo de ensino-aprendizagem: planejamento, finalidades educacionais, objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologia, recursos metodológicos, avaliação e relações interpessoais no interior da sala de aula (Libâneo, 2006). As definições dos elementos didáticos favoreceram a compreensão do Projeto Político Pedagógico da escola parceira, do plano de ensino da supervisora e contribuiu para elaboração de planos de aula nas intervenções. Os pibidianos, também, exercitaram a produção de planos de aula, assessorados

pelos mestrandos colaboradores nos grupos de estudo e utilizaram as habilidades alcançadas, semanalmente, no processo de planejamento das intervenções, a serem realizadas na escola, com a professora supervisora, favorecendo a compreensão do processo de ensino-aprendizagem nos seus diversos aspectos.

Estudos sobre inclusão social (Montoan, 2017), histórico da Educação Física (Ghiraldeli Júnior, 1991), das tendências pedagógicas da Educação Física escolar (Brasil, 1998), da Educação Física como componente da área de linguagens (Betti, 2021), culturas juvenis e a cultura corporal de movimento, respaldaram e subsidiaram as análises críticas dos documentos curriculares mais atuais e a participação em eventos que contemplaram essa área específica. Eventos foram organizados em parceria com o Programa de Residência Pedagógica de Educação Física da FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente e com o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São Paulo.

Os grupos de estudos e reuniões semanais analisaram Cadernos do Currículo Paulista para a área de Educação Física (área de Linguagens) que nortearam as aulas na escola parceira. Também foi estudada a Lei A Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu mudanças na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, estabelecendo a oferta de possibilidades de escolhas aos estudantes e a opção de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Na busca, ainda, de situar os pibidianos em relação aos documentos de referência, ocorreram estudos que abordaram a Base Nacional Comum Curricular, para a área de Educação Física, que se configura como conjunto de orientações norteadoras dos currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil, que inclusive, encontra-se incorporada nos currículos da Rede Pública do Estado de São Paulo e pode ser vivenciada na escola parceira onde atuava a supervisora do PIBID.

Todo esse percurso teórico-prático destacado, segundo os relatos dos pibidianos, ampliou o repertório cultural, metodológico e desenvolveu a capacidade de investigação, leitura da realidade, interpretação e produção

da escrita. O olhar crítico-reflexivo conquistado, em interlocução com contexto escolar e a graduação, contribuiu para a compreensão do papel da Educação Física escolar na sua atuação com sujeitos históricos, cujas origens: social, cultural, étnica, econômica e de gênero são distintas, e de direito, respaldados no direito a uma formação humana integral, para o exercício da cidadania ativa e a busca de outros rumos para a construção de uma sociedade mais justa, digna, plural, solidária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste capítulo, conclui-se que a participação no PIBID do curso de Educação Física (FCT/UNESP/PP) foi muito expressiva no processo formativo de todos os membros que o integraram. Os discentes de iniciação à docência (ID) puderam acessar o “terceiro espaço”, atuando de maneira crítica e reflexiva na Educação Básica mesmo no processo inicial de formação no Ensino Superior. Além disso, as experiências ofertadas pelos momentos de estudo oportunizaram a eles o contato com uma bibliografia diversificada sobre Educação Física Escolar e sobre os fundamentos do trabalho didático-pedagógico. O contato dos pibidianos com a escola parceira e com a professora supervisora, além da formação contextualizada, deu-lhes uma dimensão de protagonismo, pois auxiliaram a docente supervisora de maneira direta na utilização dos equipamentos tecnológicos e na solução dos variados desafios impostos pela necessidade sanitária de distanciamento social. Os momentos de estudo trouxeram à professora supervisora e aos docentes universitários oportunidades de refletir criticamente sobre o “fazer” pedagógico, sobretudo em um momento tão atípico, decorrente da pandemia da Covid-19, que exigiu distanciamento social e a incorporação do ensino remoto de maneira aligeirada e imprevista.

Os pós-graduandos, sob a orientação dos professores da equipe de coordenação, atuaram liderando e propondo conteúdos de forma autônoma, escolhendo metodologias para a condução das atividades de estudo, registros, *feedbacks* e de avaliação que realizaram junto aos

pididianos. Neste sentido, tiveram a oportunidade de exercer a docência no Ensino Superior. A partir do que foi exposto, conclui-se que o programa PIBID é muito importante na valorização e no fortalecimento qualitativo das licenciaturas brasileiras. Este programa promove um ganho expressivo na formação de todos os membros que o integram. É necessário, portanto, que toda a sociedade civil e todo o núcleo de profissionais que atuam nas licenciaturas defendam a existência, a expansão e a consolidação do PIBID como política pública, considerando que representa uma conquista social e política pela democratização, valorização e melhoria do ensino público no país.

## REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, M. *O uso de portfólio no Ensino Superior*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BETTI, M. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. *Conexões*, Campinas, v. 19, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas: após a morte da infância*. São Paulo: Loyola, 2007.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v.1.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991. v. 10.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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



# PIBID INGLÊS E PANDEMIA: A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS-SUPERVISORAS

*Daniela Nogueira de Moraes GARCIA*<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os desafios impostos pela pandemia ainda ecoam no cenário educacional. A presente edição do PIBID (2020-2022) superou expectativas ao maximizar um trabalho coletivo e impulsionar descobertas para evitar a descontinuidade do processo de ensino/aprendizagem. Sob uma metodologia qualitativa, este trabalho compartilha perspectivas das professoras-supervisoras da escola pública acerca de ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto de Língua Inglesa do PIBID na UNESP, Câmpus de Assis. Apesar das dificuldades, os resultados apontam para um grande protagonismo e engajamento dos estudantes bolsistas e voluntários e das professoras supervisoras no desenvolvimento das atividades demonstrando, assim, a grande relevância desta ação conjunta que, tão bem, estabelece uma conexão entre universidade e escola pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Língua Inglesa, pandemia.

## INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho, não podemos nos olvidar dos grandes desafios mundialmente impostos pela pandemia e que ainda ecoam no cenário educacional. Superando grandes desafios e articulando contextos para superá-los, temos aprendido muito com fechamento de escolas, momentos de *lockdown*, isolamento, distanciamento social e retomada de atividades presenciais. A pandemia revelou dificuldades para acessar a

---

<sup>1</sup> Departamento de Letras Modernas/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)/ Assis/São Paulo/Brasil/ daniela.nm.garcia@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9.p155-168>

escola e seus alunos, desnudando a falta de habilidade dos professores com relação a ferramentas e mídias e a exclusão tecnológica por falta de conexão.

Em 2020, como nunca, vivenciamos momentos de grandes incertezas com a disseminação de um vírus e a instauração de uma pandemia. O coronavírus decretou medidas de isolamento e tomada de ações emergenciais como forma de evitar a interrupção de serviços nos mais diversos setores da sociedade. Sendo assim, diante de uma crise sanitária sem precedentes, as tecnologias passaram a assumir papéis primordiais na tentativa de viabilizar, inclusive, a comunicação (FERDIG, et. al., 2020; GARCIA, 2020).

Em meio a tanta complexidade e incertezas, compreendemos que novos tempos e novas demandas permeiam a comunidade escolar. De acordo com Almeida (2018):

Assim, é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Por isomorfismo, a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. (Almeida, 2018, p. x).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Em edição iniciada em 2020 e encerrada em 2022, como é sabido, instaurou-se em momento pandêmico, com o inusitado desenvolvimento das atividades de forma totalmente remota.

Sendo assim, destaco o grande aprendizado de todos envolvidos neste grupo, professores pré-serviço e coordenação, no contexto da universidade, e supervisores e alunos da escola pública no desbravar possibilidades de dar

sequência ao processo de ensino/aprendizagem. Segundo Simão, Dias e Barbosa (2018, p.41):

as discussões sobre formação de professores no ensino superior apontam como grande desafio dos cursos de licenciaturas a formação do profissional crítico-reflexivo, capaz de articular teoria e prática a partir da inserção dos saberes do campo educacional em suas atividades

Em um exercício intenso de engajamento, protagonismo e muita motivação, foi possível observar o envolvimento dos discentes do Curso de Graduação em Letras, professores em formação, para com a iniciação à docência na escola, na oferta de plantões virtuais, utilização de recursos digitais para elaboração de atividades, criação e manutenção das redes sociais para compartilhar conteúdos de língua inglesa, organização de oficinas literárias online, dentre outros.

Diante do exposto, o presente artigo objetiva compartilhar perspectivas das supervisoras acerca de ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto de Língua Inglesa do PIBID na UNESP, Câmpus de Assis. Dada sua grande relevância para o processo de formação docente, o PIBID mostra, neste momento desafiador, várias facetas na instauração do diálogo escola e universidade de forma remota.

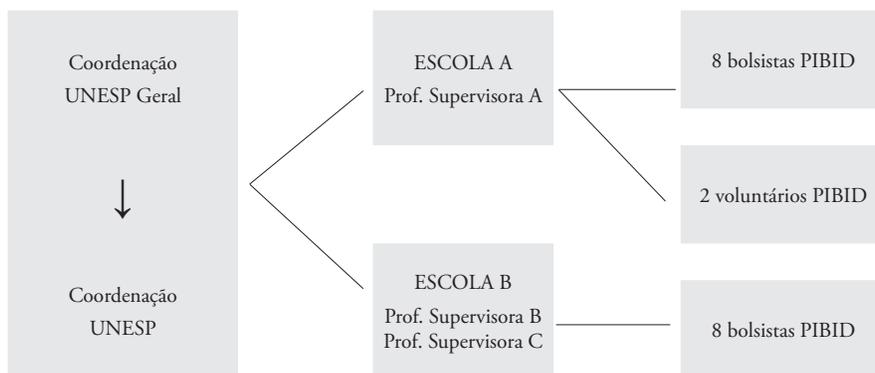
## **METODOLOGIA**

Sob uma metodologia qualitativa, apresento, aqui, dados referentes à atuação no PIBID no período 2020-2022 na educação em língua inglesa na UNESP, Câmpus de Assis.

Dentro de um quadro de uma coordenação geral, dezesseis estudantes bolsistas, dois voluntários e duas professoras da escola pública como supervisoras, estabeleço minha posição na coordenação local do supracitado Subprojeto junto ao PIBID, como ilustramos abaixo. Esclarecendo que, como uma das supervisoras precisou ser substituída há dois meses antes do

encerramento do edital, atuando por grande período de tempo, optamos por trazer ambas para este relato.

### Quadro 1 - Organização do PIBID- Subprojeto Inglês- Unesp- Câmpus Assis



Fonte: elaboração própria.

Para este momento, compartilharemos a perspectiva das supervisoras acerca de sua participação no Programa, observada nas reuniões com a Coordenação Local, ao longo de dezoito meses, e compilada em um formulário quando do encerramento da edição.

O contexto de desenvolvimento das ações do PIBID foram duas escolas que atendem os estudantes em tempo integral, localizadas na cidade de Assis, em bairros periféricos. O Centro de Mídias da Educação de São Paulo constituiu-se uma ação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para viabilizar o acesso às aulas e materiais de orientação por meio da tecnologia.

Todo o acompanhamento e desenvolvimento das atividades e atendimento aos alunos junto ao PIBID foi mediado pelas tecnologias e realizado à distância com o suporte de e-mails, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Instagram* e *WhatsApp*. Sendo assim, a participação se deu totalmente de forma remota sendo que, apenas nos últimos dias antes de se expirar o tempo de atuação do PIBID, os participantes, carinhosamente denominados PIBIDERS, foram convidados a visitar as escolas e, mediante cuidados,

realizarem uma reunião presencial para conhecerem suas supervisoras e os alunos da escola básica atendidos pelo Programa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Consideramos que, mediante desafios, novas práticas, engajamento, reflexão, criatividade, autonomia, motivação, curiosidade devem se constituir paradigmas importantes sob uma nova perspectiva de realinhamento do cenário educacional. Kersch e Martins (2022, p.14) reconhecem que:

Não podemos, agora que estamos todos vacinados, voltar às salas de aula e às nossas práticas antigas, como se nada tivesse acontecido. Março de 2020 (e o que se seguiu a ele) nos chama à ação. Este tempo pandêmico nos mostra que precisamos recomeçar e repensar a escola (e nossas práticas pedagógicas).

Para Moran (2013, p.17), “Vale a pena investir nas pessoas, na esperança de mudança, e oferecer-lhes instrumentos para que se sintam capazes de caminhar por si mesmas, de realizar atividades cada vez mais interessantes, complexas, desafiadoras e realizadoras”. Compreendemos que o PIBID se constitua um grande investimento na educação, oferecendo oportunidades de crescimento e experimentação de novos caminhos e isso pode ser observado no comprometimento de PIBIDERS, supervisão e coordenação.

Passado o momento de suspensão de atividades presenciais no qual a única possibilidade de continuidade era por meio do ensino remoto emergencial mediado pelas tecnologias, temos aprendido que a utilização de recursos tecnológicos e acesso à Internet, em uma tarefa conjunta (professores e alunos) e permeada por propósitos, pode e deve integrar a construção do conhecimento (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2021). Behrens (2013, p. 84) já afirmava que:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora,

possibilitando o relacionamento com a sociedade. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Nesta atmosfera de processo conjunto, criatividade e dinamismo, o acompanhamento das ações do PIBID, ‘dentro’ da escola, foi de responsabilidade das professoras supervisoras mediante alinhamento com a Coordenação Local. Sendo assim, cada uma com seu grupo de PIBIDERS, manteve-se muito unida para que, ainda que à distância, pudessem reinventar-se e buscar práticas pedagógicas para necessidades de um cenário de ensino remoto emergencial, mediante interconexões e portabilidade de recursos.

No que diz respeito ao acolhimento da Direção/Coordenação escolar, as professoras, em atuação desde o início, afirmaram que:

**Excerto 1 - Recepção do PIBID Inglês pela Direção/Coordenação**  
**(Formulário Online- Supervisoras)**

Professora Supervisora A	A Escola XX é uma escola em tempo integral que, através de um currículo diferenciado e disciplinas diversificadas, busca a educação integral do aluno, trabalhando competências cognitivas e socioemocionais. A escola pretende dar suporte aos alunos desde o sexto ano com aulas de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, para que eles se desenvolvam com autonomia em diferentes frentes. O projeto PIBID Inglês foi recebido com bastante alegria em nossa escola, tanto pela coordenação quanto pela direção. Todos os gestores apoiaram as atividades e avaliaram positivamente todo o trabalho realizado. Sem falar nos alunos, que se apaixonaram pelos estagiários, prestigiaram todas as propostas e tiveram um grande avanço na aprendizagem da língua e cultura inglesas.
Professora Supervisora B	A escola achou viável o projeto porém não demonstrou grande entusiasmo ou mesmo apoio durante a vigência.

É possível observar afirmações um pouco divergente entre o acolhimento do Programa nas escolas. Devemos ressaltar, porém, realidades diferentes nas escolas em um momento extremo de preocupações, tomada de decisões e um turbilhão de desafios desencadeados pela pandemia. Como sabido, este momento tornou-se um marco mundial nos variados

setores. No cenário educacional, a viabilização do processo de ensino/aprendizagem constituiu-se a maior dificuldade, driblando questões sociais e financeiras que envolvem, por exemplo, o acesso a recursos tecnológicos e conexão à internet de qualidade.

A Professora A apresenta uma visão mais detalhada de sua escola, mencionando um currículo, aulas, frentes e competências diferenciadas envolvendo a formação global da comunidade e, também, a língua inglesa. Retrata, ainda, o apoio da gestão escolar e, também, da comunidade.

Acerca das ações realizadas por PIBIDERS (bolsistas e voluntários) nas aulas, as professoras supervisoras mencionaram:

### **Quadro 2 - Atividades realizadas pelos Pibiders**

Produção de roteiros de atividades para alunos sem acesso à internet Oferta de aulas de revisão/monitoria/ plantão via <i>Google Meet</i> Produção de slides para apresentação nas aulas on-line/ presenciais; Participação e produção de material para oficinas culturais e literárias/ clube de leitura; Estudo dos materiais e das habilidades essenciais por bimestre; Publicações no <i>Instagram</i>
Elaboração de jornais culturais divulgados aos alunos via grupos de <i>WhatsApp</i> Produção de jogos com temáticas, datas comemorativas Acompanhamento das aulas pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo; Análise das atividades do Classroom feitas pela Supervisora Participação das atividades extracurriculares da escola, na curadoria; Estudo do Novo Currículo do Ensino Médio; Busca Ativa Atendimento aos alunos (Plantão de Dúvidas).

Fonte: Formulário online das supervisoras

As figuras a seguir retratam algumas das atividades mencionadas no Quadro 2.

Figura 1 - Apresentação preparada por Pibiders e aplicação nas aulas



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 - Jornais culturais divulgados aos alunos via grupos de WhatsApp



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 3** - Atividades propostas a partir de datas comemorativas, como *Valentine's Day* e *St. Patrick's Day* (Fonte: Arquivo pessoal)



Fonte: arquivo pessoal

Em relação à maneira como as atividades foram conduzidas, as professoras afirmaram que:

**Excerto 3:** Desenvolvimento de atividades de língua inglesa (Formulário Online- Supervisoras)

Professora Supervisora A	As atividades se desenvolveram de diversos modos, dependendo da época e formato das aulas, por conta da pandemia. Houve grupos de WhatsApp com reforço de atividades, aulas de revisão via Google Meet, oficinas literárias e culturais, apresentação de slides com temas e pontos gramaticais de acordo com a série/ano. Também foi desenvolvido um Instagram (@pibidinglesfcl) com dicas gramaticais, dicas de filmes e séries para aprender inglês, datas comemorativas, dicas de pronúncia; além de jornaizinhos culturais preparados com muita dedicação, que chegaram a todos os alunos através do grupo de WhatsApp de cada sala.
Professora Supervisora B	O projeto teve diversas áreas de atuação: acompanhamento das aulas pelo meet, tutoria, participação no clube de leitura, participação das atividades extracurriculares da escola, análise e produção de materiais, publicações no Instagram e grupos de estudo do Novo Currículo do Ensino Médio.
Professora Supervisora C	Os estagiários preparavam as atividades e encaminhavam. Após o feedback, aplicavam com os alunos remotamente. Mesmo assim, eu como supervisora consegui aplicar as metodologias ativas nessas atividades. Indiquei e estudei com eles para que fosse possível acontecer.

A importância dos bolsistas e voluntários na prática em Língua Inglesa é abordada pelas professoras, como podemos observar no Excerto 4.

**Excerto 4:** Importância dos PIBIDERS na prática em Língua Inglesa  
(Formulário Online- Supervisoras)

Professora Supervisora A	A importância é enorme, tendo em vista que adquirem mais segurança quando praticam, não somente a língua, mas também as metodologias. Cada um deles teve um excelente desenvolvimento nesses 18 meses, com avanços perceptíveis.
Professora Supervisora B	A importância foi o engajamento dos bolsistas e voluntários na apropriação de uma cultura escolar e ainda na produção de conhecimento, refletindo diretamente na formação pessoal, acadêmica e profissional de cada um e cada uma ali envolvidos.
Professora Supervisora C	A Língua Inglesa na escola pública ainda sofre com a desvalorização. Ter PIBIDERS nessa prática é mostrar mais ainda sua importância e conseguir desenvolver um trabalho extra com o professor que em alguns momentos, deixa “mazelas” por não ter tempo suficiente para o trabalho com algumas coisas necessárias da língua.

Sob a perspectiva das Professoras Supervisoras, fica claro o impacto do Programa, na figura dos PIBIDERS, bolsistas ou voluntários, na promoção da língua inglesa e nas práticas iniciais de docência. Segundo a Professora Supervisora A, há um ganho no que diz respeito à segurança adquirida para utilização da língua e metodologias. Para B, ressalta-se o “engajamento dos bolsistas e voluntários na apropriação de uma cultura escolar e ainda na produção de conhecimento, refletindo diretamente na formação pessoal, acadêmica e profissional de cada um e cada uma ali envolvidos”. Compreendemos, assim, as diversas esferas nas quais há uma influência quando na atuação no Programa de Iniciação à Docência, como cultura escolar, produção de conhecimento e formação, como elenca a Professora Supervisora B. A Professora Supervisora C destaca a atuação dos PIBIDERS no que diz respeito à conscientização da importância da Língua Inglesa no contexto da escola pública.

Sobre os desafios, não podemos nos esquecer das tantas incertezas geradas pelo período pandêmico e o duradouro afastamento integral das atividades presenciais que geraram interferências de grande magnitude no processo de ensino/aprendizagem. Para as professoras, a falta de contato com os alunos aliada à falta de acesso, equipamentos e internet e a infraestrutura

escolar acabaram por ser tônicas no período. São mencionados ainda, o choque de horário de aulas do PIBIDERS e dos alunos na escola, um período de interrupção de pagamento de bolsas pelo governo e, em uma das escolas, a elaboração de roteiros de atividades que eram impressos e distribuídos, semanalmente, aos alunos sem acesso tecnológico. Observamos estes desafios no relato das professoras como ilustra o Excerto 5.

**Excerto 5:** Desafios enfrentados desde 2020 (Formulário Online-Supervisoras)

Professora Supervisora A	Alguns desafios perceptíveis foram durante o ensino remoto, em que não víamos se os alunos estavam focados nas atividades, tendo em vista que a maioria não tinha câmera. Outros nem sequer internet, tendo então, a necessidade de se produzir roteiros de atividades para alunos sem acesso semanalmente. Outra dificuldade foi em relação aos choques de horário de aulas na escola com as aulas dos estagiários. A impossibilidade de estar presente na escola e ter contato direto com os alunos também foi ponto dificultador. A interrupção das bolsas também, apesar de os estagiários continuarem desenvolvendo todas as atividades.
Professora Supervisora B	Mesmo após um ano e meio de ensino remoto, o acesso à internet e a infraestrutura escolar ainda foram as maiores dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino.
Professora Supervisora C	Mesmo remotamente, os estagiários conseguiram sair muito bem.

Não apenas na esfera tecnológica, mas concordamos com Nardy (2021) quando afirma que

O caótico estado que se instaurou com a chegada do “vírus-rede” acelerou ainda mais as já relevantes transformações relacionadas à apropriação das redes de comunicação e das tecnologias digitais nos processos educativos, em todos os níveis. E seus aprendizados já mostram que, passada a crise, uma nova condição habitativa, híbrida e desafiadora, passará a imperar. E será papel de quem atua na educação participar dela, evoluir e ajudar a compreendê-la. (NARDY, 2021, p. 7)

É necessária uma conscientização de que ainda nos encontramos em um momento de avaliar e reavaliar práticas desenvolvidas em ensino remoto emergencial e organização de ações como forma de retomar e

estabelecer nova trajetória do ensinar/aprender. Passamos, em seguida, para nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que, no processo de formação docente, a oferta de possibilidades de atuação é primordial. Oportunizar de contextos para a integração do processo de formação docentes a esferas diferenciadas do ensino/aprendizagem, como a educação básica, tem-se mostrado muito relevante, permitindo reflexão sobre teoria e prática com vistas à construção do conhecimento.

O PIBID revela-se como um destes supracitados contextos e executa, com maestria, a associação escola-universidade. Apesar da pandemia que gerou um desbravar mares revoltos, comprovamos que o comprometimento de todos os envolvidos no Programa minimizou os desafios (tecnológicos, estruturais, emocionais) para seguir adiante em prol da educação e colheu resultados muito positivos.

Diante do exposto, compreendemos que o PIBID agrega perspectivas de grande pertinência ao cenário educacional, fomentando a formação docente dentro da escola e dentro da universidade, além de empreender grande visibilidade à Língua Inglesa. Sendo assim, compreendemos que driblar os desafios para alcançar melhorias na educação ainda se faz muito recompensador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. ix-xiii.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. In: MORAN, J. M. *et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p.73-140.

- FERDIG, R. E. *et al.* (ed.). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: stories from the field*. New York: Association for the Advancement of Computing in Education, 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>. Acesso em: jun. 2020.
- GARCIA, D. N. M. *Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S. Apresentação. In: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S.; SANTOS, G. K. (org.). *Multiletramentos e o trabalho com projetos: (trans) formando a aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.14-23.
- MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo*. Campinas: Pontes, 2021.
- MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M. *et al.* *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.
- NARDY, R. M. C. Prefácio. In: PROGETTI, C. B.; ARAÚJO, L. F. F. (org). *Ensino remoto e híbrido: novos tempos para educação*. Curitiba: Bagai, 2021. p. 6-8.
- SIMÃO, F. P.; DIAS, J. C.; BARBOSA, R. L. L. Considerações sobre o PIBID: Subprojeto de Ciências Biológicas da UNESP de Assis. In: MENDONÇA, S. G. L. *et al.* (org). *PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Exatas e da Natureza*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 41-54.



# EDUCAÇÃO QUE PENSA O COLETIVO E UM COLETIVO QUE PENSA ARTE/EDUCAÇÃO

*Rejane Galvão COUTINHO<sup>1</sup>*

*Sidiney Peterson Ferreira de LIMA<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O texto traz um relato reflexivo sobre o processo de formação inicial e continuada vivenciado pelo núcleo de Arte do Programa Residência Pedagógica 2020-2022, Instituto de Artes da Unesp, durante a pandemia da Covid-19. As reflexões tiveram como fio condutor a perspectiva do espaço comum de aprendizagem como estratégia de significação e potência em processos de formação democráticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação democrática; Residência Pedagógica; Arte/Educação.

*Os comuns tradicionais são ilhas em um oceano.  
(...) As ilhas vão se interconectando e aspiram a se  
conformar em um arquipélago.  
La gente de comunaria, 2017*

Criar um espaço “comum” de aprendizagem é uma ação complexa que exige reflexões constantes, pois ao mesmo tempo em que se constrói algo coletivamente, espera-se responsabilidade com relação ao que foi

---

<sup>1</sup> Departamento de Artes/Instituto de Artes/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/São Paulo/SP/Brasil/  
rejane.coutinho@unesp.br.

<sup>2</sup> Docente colaborador do Mestrado Profissional em Artes, PROF-ARTES/Instituto de Artes/  
Universidade Estadual Paulista (Unesp)/São Paulo/SP/Brasil/sidiney.peterson@unesp.br.

construído, por parte do grupo. Nesse sentido, como uma via de mão dupla, as trocas de saberes movimentam as ações e os sujeitos implicados na experiência do “comum”. As reflexões que formam o presente texto são ao mesmo tempo um registro e um exercício de ponderação sobre experiências formativas no campo da Arte/Educação. É uma narrativa tecida a quatro mãos que procura recuperar as experiências comuns de um grupo de vinte e quatro pessoas/professoras(es) em processo de formação, tanto inicial como continuada.

As experiências que tomaremos como norteadoras das nossas reflexões iniciaram-se durante o ano de 2020, em plena pandemia sanitária da Covid-19, que levou muitos países de diferentes continentes a tomar medidas de proteção, entre elas, o isolamento social. Com a pandemia, a educação, assim como outros setores, foi impactada fortemente. As aulas passaram a ser realizadas de modo online e foi nesse contexto que iniciamos o projeto Residência Pedagógica (RP), edição 2020-2022, que contou com participação de vinte estudantes das licenciaturas em Artes Visuais, Música e Arte Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), sendo que, desses(as), 16 eram bolsistas e quatro participaram como voluntárias(os). O projeto contou, ainda, com a participação de duas professoras de Arte de escolas públicas da rede municipal de São Paulo, que também receberam bolsas durante a realização do projeto, além da nossa participação como equipe de coordenação desta edição do Núcleo de Arte do Residência Pedagógica.

Ao longo do projeto, os encontros entre estudantes, professoras e coordenação ocorreram de modo online. Nas reuniões semanais, com duração de quatro horas, buscamos, na medida do possível, de modo coletivo, horizontal e democrático, organizar as ações de cada um dos três módulos que formaram o projeto, considerando que as atividades propostas pudessem ser realizadas no contexto de encontros online.

Arte/Educação, ou seja, os modos como ensinamos e aprendemos artes em suas diferentes modalidades, foi o ponto de partida para pensarmos as atividades de formação durante o projeto. Além das complexidades que envolvem as ações de pensar, planejar e realizar aulas de artes, cabe aqui apontar que as atividades precisavam se adequar ao contexto pandêmico

– ou seja, de isolamento – não somente do grupo participante, mas de estudantes e professoras(es) das escolas públicas envolvidas. Como ensinar artes à distância? Que leituras necessitamos neste momento pandêmico? Que movimentos são possíveis? Quais saberes mobilizar em um contexto de pandemia? As perguntas nos mobilizaram (e ainda mobilizam) a pensar o ensino de artes no contexto da sala de aula, mas também nos serviu para, de modo coletivo, pensar a própria experiência do projeto Residência Pedagógica, ela também uma experiência de formação.

### **#PODEMOS LER PAULO FREIRE?**

Iniciamos o projeto com a leitura, sugerida por um dos residentes, da obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, de Paulo Freire. “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (Freire, 2019, p. 65), escreveu o educador pernambucano na segunda carta do referido livro. É no presente que pensamos, revolvendo e evocando experiências, personagens e ações do passado. Revisitadas, essas experiências possibilitam o pensar e elaborar ações fundamentadas teoricamente, assim como nos possibilita repensar nossas formações e articular os modos de ser arte/educadoras(es).

As leituras realizadas, conforme escreve Jorge Larrosa, “reabrem” questões historicamente consideradas como “verdades absolutas” tais como os modelos formativos, em educação e em Arte/Educação. Do ponto de vista do texto, escolhido por um estudante do RP, “o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas” (Freire, 2019, p. 62) que, nos debates mobilizados pelas leituras entre as(os) participantes, são (re)postas e (re)ativadas, na medida em que atravessam nossos corpos e sentimos a necessidade de conversar sobre cada uma delas em um movimento de expor o que pensamos, mas também de escutar como nossas companheiras e companheiros de formação compreendem as ideias expostas.

Além daquilo que o texto diz, do que dissemos sobre ele, o exercício se revela não apenas como importante instrumento na e para a formação

no projeto Residência Pedagógica, mas também em outros contextos de formação, quando pensado como estratégia de ponderação sobre o que ele nos leva a pensar? O importante, afirma Larrosa, “não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (Larrosa, 2010, p. 142).

Parece óbvio dizer da importância da leitura em contextos de formação docente, mas muitas vezes o que parece óbvio precisa ser colocado, justamente para ser repensado diante de problemáticas que antes não se apresentavam. Vivemos a experiência em um contexto de pandemia nunca antes vivido; portanto, as leituras são feitas de outros modos, pensamos de outras formas também, nossos corpos se comportam e pedem outros movimentos e, talvez também por isso, não seja tão óbvio o exercício de seu registro aqui.

A partilha das cartas de Freire abriu um espaço de apresentação e de (re)conhecimento de cada uma das pessoas que compunham o grupo. Foi um ato de afirmação do valor da educação e daquilo que estávamos inaugurando juntas(os).

## **#ACESSOS COMUNS**

Os desejos e as inquietações geradas pelo novo espaço que estávamos construindo contagiaram o grupo a querer estreitar relações com o programa vizinho, o Pibid Arte, que se reunia em horário contíguo ao nosso. Esse movimento se deixou permear pelas notícias de desmonte das políticas públicas de acessibilidade, gerando uma mobilização em busca de entender os contextos nos quais os acessos à educação podem e precisam acontecer. Em conjunto, fizemos um levantamento de temas, questões e pessoas a serem convidadas a compartilhar conosco suas experiências no campo da acessibilidade na educação, realizando uma série de quatro encontros compartilhados com os “pibiders”.

Começamos a conversa sobre a comunicação não capacitista entendendo antes a ideia de capacitismo (tão próxima do racismo), com

duas arte/educadoras que traziam no corpo suas experiências educacionais. Brotaram muitas referências de produções artísticas que abordam os conflitos e que podem servir de material de apoio em aulas de artes. Seguimos conhecendo o projeto da secretaria municipal de São Paulo que mantém em funcionamento em cada escola Salas de Recursos Multifuncionais de apoio para atividades direcionadas às crianças com deficiências ou superdotação, através do relato de um professor convidado, responsável por uma dessas salas na escola parceira. Entramos em contato com uma arte/educadora tetraplégica e afásica que após sofrer um acidente vascular cerebral continuou atuando como educadora e se mantém produzindo como artista. Foram muitas vozes, gestos e, sobretudo, muita atenção às diferentes formas de comunicação e às diferenças no reconhecimento de si diante de pessoas que vivem realidades difíceis. Todas as pessoas têm deficiências, todas são capazes de aprender. Como Rancière (2010), acreditamos na igualdade das inteligências em direção a possibilidades de emancipação pela educação – a nossa emancipação enquanto educadoras(es) sobretudo. Seguimos pensando em bases comuns, como um recurso de resistência para um futuro incerto.

## **#SEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA PENSAR AÇÕES PARA UM FUTURO DESCONHECIDO**

Na impossibilidade de estar e de experimentar o “chão da escola”, o passo seguinte foi a construção de sequências pedagógicas, ou seja, a escolha de conteúdos e atividades, assim como as metodologias e os fundamentos para cada aula de artes, como um exercício que nos exige pensar para quem estamos propondo as aulas, pensar os contextos em que essas aulas serão realizadas, pois, como afirma Elizabeth Ellsworth, na elaboração de uma sequência pedagógica é relevante pensar que adotamos posições em nossas escolhas (Ellsworth, 2005).

Sugerimos que, em duplas, pudessem criar sequências pedagógicas pensadas para serem realizadas de modo online com estudantes das duas escolas públicas, participantes do projeto. Cada dupla deveria, a partir de

conversas com a professora, escolher uma turma e direcionar a sequência para esse grupo de estudantes. Cada dupla, na medida do possível, foi formada por um(a) estudante de uma licenciatura, com isso buscamos colocar em diálogo distintos saberes de artes visuais, música e artes cênicas na construção da sequência didática, exercitando um pensamento interdisciplinar.

Foi consenso que seria importante experimentar as propostas em nossas reuniões, testando e avaliando sua pertinência e alcance para serem conduzidas de forma remota, com momentos síncronos e desdobramentos assíncronos através dos quais nos divertimos e descobrimos que a tela não é o limite para uma aula de artes online. Antes dessas sequências de experimentações, nossa comunicação pelas plataformas estava centrada em pequenas janelas que se abriam ou se fechavam como casulos, que deixavam ver apenas os rostos e entrever fundos, muitas vezes falsos ou precários. Experimentamos outras posições, levantamos da cadeira, fomos provocadas(os) a mexer os corpos, realizamos atividades de comunicação por mímicas, realizamos jogos com regras, ouvimos histórias, desenhamos monstros, criamos imagens, dobramos papéis ouvindo músicas, identificando paisagens sonoras em nosso entorno. Refletimos sobre o porquê e o para quê de cada sequência didática, sobre o para quem e como poderiam ser melhor adequadas, melhoradas. Montamos um banco de propostas para serem compartilhadas na medida das necessidades. Ficam como rescaldo dessas experimentações as possibilidades de experimentar, no coletivo, ideias gestadas também de forma coletiva.

### **#UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ<sup>3</sup>**

O convite para uma conversa com Marina Klautau Felipe e Inessa Silva de Oliveira foi recebido com entusiasmo por todas(os) as(os) residentes, que queriam conhecer através das próprias autoras o contexto do trabalho que foi tecido em paralelo à edição anterior do Programa Residência Pedagógica (2018/2019). As duas autoras ficaram felizes por

<sup>3</sup> Título do trabalho de conclusão de curso de Inessa Silva de Oliveira (Licenciatura em Arte-Teatro) e Marina Klautau Felipe (Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais), Instituto de Artes, 2019.

poderem compartilhar, justamente no contexto da Residência Pedagógica, a tessitura que foram capazes de articular entre as experiências de estágio, um projeto da Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes e os desejos de produzir um material reflexivo que pudesse chegar ao pé do ouvido e ao coração de educadoras(es). (Oliveira; Felipe, 2019).

Todo o projeto que resulta nesse potente material<sup>4</sup> vem denunciar algumas significativas lacunas nos processos de formação inicial dos licenciandos do Instituto de Artes: a começar, pela necessária existência de uma “comissão” para tratar dos direitos humanos numa universidade feita por pessoas e para pessoas; a seguir, pela ausência de representatividade de pessoas negras, indígenas, transsexuais e transgêneras numa faculdade de artes onde a supremacia da branquitude não é desvelada; pelo escamoteamento das relações hierárquicas de poder e saber do sistema acadêmico hegemonicamente eurocêntrico. Essas lacunas são estrategicamente reproduzidas desde a Educação Básica e foram observadas pelas pesquisadoras, nos estágios.

Ao abrir espaço em nossa agenda de conversas no grupo para todas essas questões, estávamos nos colocando em situação de guerrilha. A presença de Marina e Inessa reforçou a necessidade de enfrentarmos esses temas a partir da leitura dos textos do material. Novamente em duplas ou em trios, o grupo se dividiu para mobilizar, agora, uma sequência de leituras do material em questão. Como pensar em estratégias para nos deixar atravessar com as leituras dos textos? Novamente, levantamos as pélvis das cadeiras e exercitamos outras formas de aprender com o corpo em estado de tensão/atenção. As conversas foram instigadas por perguntas, por livres associações de palavras, por jogos. Por que você escolheu fazer licenciatura? No lugar de aluno, o que é um bom professor? Quem é o aluno ideal? Qual o seu maior desejo como educador?

---

<sup>4</sup> O referido material encontra-se disponível, na íntegra, em: [https://www.academia.edu/43236805/Por\\_uma\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_Direitos\\_Humanos\\_Um\\_galo\\_sozinho\\_o\\_n%C3%A3o\\_tece\\_uma\\_manh%C3%A3\\_por\\_Inessa\\_Silva\\_Oliveira\\_e\\_Marina\\_Klautau\\_Felipe](https://www.academia.edu/43236805/Por_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_em_Direitos_Humanos_Um_galo_sozinho_o_n%C3%A3o_tece_uma_manh%C3%A3_por_Inessa_Silva_Oliveira_e_Marina_Klautau_Felipe).

## # AUTONOMIA NÃO SE GANHA DE PRESENTE, SE CONQUISTA

O prolongamento da situação de isolamento social junto à impossibilidade de ter acesso às escolas para confrontar o que estávamos conversando sobre educação e Arte/Educação gerou no grupo uma inquietação que foi expressa e verbalizada como um gesto de insubmissão: queremos decidir as pautas de nossas reuniões! Ficou claro para nós, aqui autora e autor deste/as relato/memórias de formação, que o compromisso com a condução dos processos estava sempre em nossas mãos – por mais que buscássemos distender as relações para planos mais horizontais, a verticalidade da responsabilidade estava sempre presente.

Delegamos a pauta, fizemos reuniões sem a nossa presença. Ouvíamos de longe os burburinhos. Apresentaram um esboço, construído pelo próprio grupo de residentes. Entre as propostas: encontro com o professor Carlos Eduardo Fernandes Júnior (Cadu), que desenvolve pesquisa sobre escolas com projetos democráticos; Arte Correio e Amigo Secreto; Festa Julina, com jogos pedagógicos/oficinas para nos conhecermos melhor e expandirmos o repertório cultural; construção coletiva de texto e/ou ensaio visual para publicação; troca de referências para conhecer as pesquisas de cada um(a) dos(as) residentes; Sarau Brincante, aberto ao público.

Todas as atividades propostas foram realizadas. Ao nosso ver, trata-se de um momento importante do processo de formação de todas as pessoas envolvidas no projeto, pois realça vivências de autogestão coletiva. Trata-se, conforme escreveu o residente Gabriel Silas Filareto, em seu relato de experiência<sup>5</sup>, de construir espaços e “possibilidades de fazer presença à distância” a partir de cada ação proposta.

Na tentativa de “aproximações via correspondências”, afirma Gabriel Filareto, a proposta de “Arte correio”, assumiu “uma materialidade”, pois “possibilitou driblar os percalços decorrentes da distância física, permitindo

---

<sup>5</sup> Ao final da edição do Residência Pedagógica (2020-2022) cada estudante (bolsista ou voluntária(o)) produziu um relato de experiência a partir da sua participação no projeto. Esses relatos foram encaminhados à Coordenação do Projeto como uma narrativa a partir da experiência de cada um(a). O trecho destacado é parte do relato elaborado pelo estudante Gabriel Filareto.

estabelecer contato, veicular arte e fazer proposições no campo da Arte/Educação”<sup>6</sup>.

A proposta de Arte Correio e Amigo Secreto ocorreu em meados de 2021 e envolveu estudantes, professoras e equipe de coordenação. Como orientação, a arte deveria ser produzida por cada participante, considerando a pessoa a quem seria enviada. Por meio de sorteio realizado de modo online, soubemos a quem precisávamos enviar nossa arte postal (que precisava seguir com uma carta para a pessoa). A espera pelas cartas-arte provocou ansiedade. Na data estabelecida, apenas duas pessoas não haviam recebido, mas seguimos o cronograma e, durante um encontro, abrimos nossas cartas-arte. Desenhos, pinturas, músicas especialmente criadas como presente para cada participante. Colagens, bordado! Trabalhos muito diferentes, mas em comum: foram produzidos especialmente pensando em alguém, e essa característica precisa aqui ser realçada, como forma de realçar também o ser humano que cria, presenteia, recebe, e os modos como essas trocas potencializam o espaço da formação como uma espécie de rede de afetos, de saberes coletivos.

Em um trabalho coletivo como o que percebemos no projeto aqui abordado, somos surpreendidas(os) com situações que algumas vezes escapam do planejado e seguem rumos diferentes. Durante um encontro, falamos sobre a importância da coletividade na área de Arte/Educação, as lutas historicamente empreendidas, e o papel da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) na congregação de ações de professoras(es) e pesquisadoras(es) responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós- Graduação.

Em “O que nasce na fronteira entre: o meu desejo/aquilo que eu (não) deveria SER?”, as residentes Aiê Antônio, Geovana Troffini, Lara Júlia, Lara Teixeira A. Dias, Naíla Rodrigues Souza, Natalia Yukié, Tayná Maria (Pretay) e Thais Carvalho Ferreira discutem, a partir das conversas sobre a FAEB, certo “corpo de individualidades que circundam e questionam o espaço do que é (e não é) dito como feminino no âmbito da

---

<sup>6</sup> Trecho extraído do “Relato de experiência sobre o Residência Pedagógica” (2020-2022), de Gabriel Silas Filareto.

Arte/Educação”. Trata-se de um trabalho textual/visual coletivo no qual, “numa colagem caleidoscópica”, as artistas/estudantes/pesquisadoras em formação trabalham as “fronteiras como movimentos”<sup>7</sup>.

## # ENCONTROS E PRESENCAS

Encontro e presença: algo pelo que esperamos ansiosas(os) durante a realização do Programa Residência Pedagógica. Encontros com estudantes, com espaços escolares onde fosse possível realizar ações artístico/educativas, mas que, por motivo da pandemia, foram prorrogados muitas vezes, causando ansiedade e, muitas vezes, desânimo. Presenças de estudantes/artistas/residentes na sala de aula, de corpo inteiro.

Vivenciamos um projeto de Residência Pedagógica *indoor*, ou seja, “mais para dentro”. Somente nos últimos meses do projeto (com o anúncio da secretaria municipal sobre a volta presencial às aulas) foi possível pensar a realização de ações nas aulas de artes de cada uma das escolas participantes do projeto.

Em duplas (e seguindo a organização de reunir licenciandas[os] de artes visuais com estudantes de música e artes cênicas), as(os) estudantes elaboraram atividades que foram experimentadas primeiro com o grupo de residentes e, depois, nas escolas. As atividades, em sua maioria, foram desdobramentos das sequências pedagógicas e de outras ações experimentadas no coletivo, anteriormente.

Sobre trabalhar em duplas, afirma Natalia Yukie, foi possível perceber:

[...] que houve um tempo de amadurecimento de nossos desejos e expectativas também. Esse tempo que tivemos de conversar e nos conhecer fez com que, no dia da condução da atividade, tivesse uma cumplicidade e um tempo juntas que eu quase não consigo identificar em outras relações virtuais na minha vida. Foi a experiência mais próxima de poder conhecer e trocar com alguém durante toda a pandemia<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> O trabalho pode ser lido em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-FAEB-JUNHO-2021-3-1.pdf>

<sup>8</sup> Trecho extraído do relato de experiência, sobre o Residência Pedagógica (2020-2022), de Natalia Yukie Yida.

Criar uma ação para ser desenvolvida de modo presencial, diz Natalia Yukie, em um momento “marcado por uma enorme quantidade de informações disponíveis por tantos meios e pela rapidez dos acontecimentos”, com a “consequente necessidade de produzir mais numa menor quantidade de tempo”, poderia ser algo problemático e passível de problematização. Contudo, orientada a pensar a ação não como “um caminho fechado e duro, mas sim como percurso que foi fluindo a cada questão trazida, cada devolutiva, refletindo o quanto tínhamos nos apropriado daquilo que estávamos propondo”, a proposta se mostrou como uma possibilidade de “transformar nossos espaços de confinamento em ambientes de criação, de acolhimento de si”<sup>9</sup>.

Ancestralidade, musicalização na sala de aula, teatro no contexto do virtual, jogos teatrais, artes visuais (arte postal, arte e cidade), arte, educação e estética, acessibilidade – eis alguns temas geradores de atividades presenciais, realizadas pelas(os) residentes. As propostas, como escreve Gabriel Filareto, não “podem ser encerradas definitivamente em si”. Cada tema é, em si, inspiração e mola propulsora de ideias outras que estão por vir. São ações artísticas e educativas pensadas coletivamente no âmbito de um programa de formação que, de acordo com Gabriel Filareto, pode ser pensado como “uma oportunidade de fundar as bases necessárias para exercer a função de professor de artes, é uma via de transformação humana, que exige se colocar em relação”<sup>10</sup> às nossas próprias formações, nossas histórias de vida, nossos desejos para continuar construindo, de forma crítica e coletiva (e, por isso, política), modos de ensinar e aprender artes, deixando de ser “ilhas” para formar “arquipélagos”.

## # O QUE FICA DO QUE ACABA?

Não temos conclusões, mas inquietações, ponderações e alguns sonhos comuns: “Será que é isto que acontece com o campo do ensino artístico, muitos sonhos e poucos minutos em sala de aula?” (Coutinho, 2021, p.

---

<sup>9</sup> Trecho extraído do relato de experiência, sobre o Residência Pedagógica (2020-2022), de Natalia Yukie Yida.

<sup>10</sup> Trecho extraído do relato de experiência, sobre o Residência Pedagógica (2020-2022), de Gabriel Filareto.

107). O Programa Residência Pedagógica projetou muitos desejos, muitos sonhos, e cada um dos três depoimentos que selecionamos a seguir aponta questões importantes sobre o projeto, mas também sobre futuros possíveis.

Acredito que o programa fortalece a ideia de que educação não se faz sozinha. Lembro de um livro da autora africana Sobofu Somé nascida em Daomé, onde ela relata como as crianças são criadas por toda aldeia e como todos os relacionamentos e relações com o mundo são pensados coletivamente. Acredito que todas as sequências didáticas produzidas em grupos, seminários, provocações, questionamentos que nasceram do coletivo e fluíram de maneira horizontal, foram as experiências mais marcantes e fortalecedoras no programa, nos deixando uma dica para o nosso futuro como profissionais: não se isole, esteja em rede, isso é cura e amplia horizontes e possibilidades. (Aline Ferreira S. Antonio, estudante da Licenciatura em Arte Teatro, 2022).

[...] pensando sobre o tema que você colocou como norte e acho mesmo que a maior riqueza do Residência Pedagógica para mim foi ter feito parte de um coletivo organizado para refletir sobre Arte/Educação. Sobre a minha participação no Residência Pedagógica, eu gostaria de ressaltar a importância de fazer parte de uma rede de professores de artes que estão pensando a arte na escola, suas problemáticas inseridas dentro de uma estrutura educacional que não está construída para facilitar nossa vida, aliás, pelo contrário. Quando eu era graduanda e participei do Pibid, eu pude sentir a importância dessa troca com pessoas que estavam ali experienciando questões parecidas. E pude sentir, também, a falta que faz essa troca quando comecei a dar aulas e já não tinha mais o apoio desse grupo. O Residência Pedagógica, para os graduandos, tem sua importância mais do que evidente, já que proporciona uma experiência mais próxima com a escola e os alunos e várias outras etapas da vida profissional como educador de artes. Mas, para mim, como professora de artes, o Residência Pedagógica voltou a ser esse grupo de troca de experiências e reflexões que eu considero também como formação. Trouxe uma riqueza muito grande durante as nossas reflexões em grupo, seja baseado nos textos propostos e discutidos, ou baseado na partilha de nossas experiências, fazer parte deste coletivo nesses últimos anos, anos pandêmicos foi, por um lado, um desafio, assim como tudo na educação foi (ainda mais que o normal) durante a pandemia, mas foi de extrema importância até

mesmo como rede de apoio. (Camila Conti, professora de Arte da rede municipal de São Paulo, 2022)

[a experiência se mostrou] desafiadora e instigante. Apesar dos percalços do distanciamento, pudemos experimentar novas formas de convivência e aprendizagem e discutir novos jeitos de propor e avaliar. [...] gostaria de dizer que a Residência Pedagógica é um projeto de extrema importância para que os nossos futuros professores cheguem às escolas mais preparados para enfrentar os desafios que terão que enfrentar como profissionais da educação. (Marilene Lopes de Araujo, professora de Arte da rede municipal de São Paulo, 2022).

## REFERÊNCIAS

COUTINHO, R. G. Histórias para mapear o ensino artístico que temos e vislumbrar o que queremos. In: PETERSON, S.; MIDORI, A; (ed.). *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*. Porto, Portugal: i2ADS, 2021. p.104-116.

ELLSWORTH, E. *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: AKAL, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, I. S.; FELIPE, M. K. *Por uma educação em direitos humanos: um galo sozinho não tece uma manhã*. Trabalho Coletivo de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte- Teatro) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS – ESPANHOL, FCL/ASSIS: PLANEJANDO AULAS, RELACIONANDO CONCEITOS E CRIANDO CONTEXTOS DE ENSINO EM ÉPOCA DE EXCEÇÃO

*Rozana Aparecida Lopes MESSIAS*<sup>1</sup>

*Ariadne Beatriz ÁVILA*<sup>2</sup>

*Gabriel Alfredo Ramos SILVA*<sup>3</sup>

*Guilherme Tardelli FUJIKAWA*<sup>4</sup>

**RESUMO:** No presente trabalho, apresentamos uma ação desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica Letras – Espanhol, da FCL/Assis, durante os anos de 2020 e 2021. Nesses dois anos, marcados como um período de exceção mundial, em função da pandemia ocasionada pela Covid-19, o acesso às escolas esteve impedido por um quadro de isolamento social. Relatamos, assim, uma das atividades elaboradas como parte de uma oficina de formação de professores desenvolvida no âmbito das ações empreendidas em contexto remoto. Tendo como esteio a ideia de uma educação para as línguas pautada nos preceitos da interculturalidade, da valorização da prática docente, da inseparabilidade entre língua/cultura e teoria/prática, observamos a produção de parte de uma unidade didática focalizada no gênero lenda, em uma perspectiva que integra

---

<sup>1</sup> Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação/Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Assis/SP/Brasil/rozana.messias@unesp.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Presidente Prudente/SP/Brasil/ariadne.avila@unesp.br

<sup>3</sup> Mestrando em Literatura e Vida Social/Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Assis/SP/Brasil/gabriel.alfredo@unesp.br

<sup>4</sup> Mestrando em Literatura e Vida Social/Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Assis/SP/Brasil/guilherme.tardelli@unesp.br

conteúdos disciplinares do curso de Letras (literatura, língua e educação).

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; formação de professores de Espanhol; produção de material didático; ensino de língua e literatura.

## **INTRODUÇÃO**

O programa Residência Pedagógica (RP), implementado pela primeira vez através do Edital Capes nº 6/2018, configura-se como parte de uma política de formação inicial de professores com vistas a integrar estudantes dos cursos de licenciatura, a partir da segunda metade do curso, em contextos públicos de ensino da Educação Básica. Após sua implementação na Unesp Assis, tal ação passou a figurar ao lado das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), já em andamento na unidade há, então, quase 10 anos. O diferencial entre os dois programas é a exigência de que, para participar do programa RP, o estudante esteja cursando os dois últimos anos da graduação, o que torna a atividade concomitante ao estágio supervisionado curricular obrigatório, enquanto os licenciandos dos anos iniciais devem inserir-se no Pibid. Embora criticado por muitos, essa divisão pode ser vista por um aspecto positivo, uma vez que define o perfil do bolsista, facilitando o aprofundamento das ações de formação.

Em termos do potencial de programas de iniciação à docência para a formação inicial de futuros professores, muito se tem produzido a respeito de ações implementadas em diversos contextos brasileiros. Sendo assim, em que pese as primeiras críticas ao programa, estamos certos de que ele se configura como um espaço diferenciado para os estudantes que têm a oportunidade de participar dessa prática implementada por meio de políticas públicas federais. Sobre esse assunto, muitos trabalhos têm sido produzidos e publicados em nível acadêmico, a exemplo de Felício (2014) que, baseado em estudos de Zeichner (2010), associa o Pibid a um terceiro espaço nos processos de inserção do estudante na escola de Educação Básica. Ainda com relação a tal temática, considerando o Pibid como esse terceiro espaço na formação de professores, com especial atenção à formação de professores de línguas, Messias e Elstermann (2018) observaram a constituição identitária

docente de participantes do Pibid – Inglês da FCL/Assis, em imersão nas escolas durante os anos de 2016 e 2017.

Diante desse quadro, no presente artigo, relataremos uma experiência vivenciada no contexto da Unesp, Câmpus de Assis, no núcleo Residência Pedagógica Letras – Espanhol constituído pelo segundo edital do Programa (Edital nº 1/2020 – Processo nº 23038.018770/2019-03), com início das atividades em abril de 2020. Para desenvolver nossa explanação, apresentaremos a organização do núcleo e o contexto em que as ações ocorreram nos anos de 2020 e 2021, considerados como críticos para Educação Básica, em função da pandemia da Covid-19.

Em seguida, apresentamos um trabalho desenvolvido por dois residentes, tendo como

base oficinas ministradas por uma pesquisadora de mestrado da área de educação de línguas e formação de professores – ação acompanhada pelas professoras preceptoras (vinculadas às duas escolas atendidas) e pela coordenadora do núcleo. Por fim, retratamos nossas considerações sobre a atividade empreendida.

## **O NÚCLEO RP LETRAS, UNESP ASSIS**

O núcleo Residência Pedagógica Letras – Espanhol, da Unesp-FCL/Assis, que atendeu ao Edital nº 1/2020 – Processo nº 23038.018770/2019-03, foi composto por dezesseis residentes bolsistas, uma professora coordenadora (vinculada à área de Ensino de Línguas e Formação de Professores) e duas professoras preceptoras (pertencentes a duas escolas públicas de Educação Básica distintas). Além desses integrantes, o núcleo contou, também, com a participação ativa de licenciandos voluntários e de uma estudante de pós-graduação que desenvolve pesquisa de mestrado junto aos processos de formação inicial no âmbito das atividades do RP Letras – Espanhol.

O fato de ter iniciado no ano de 2020, coincidindo com a instauração da pandemia ocasionada pela doença nomeada como Covid-19, obrigou à

revisão do desenvolvimento das atividades no âmbito do núcleo, uma vez que o grupo ficou impedido de entrar nas escolas, em virtude do processo de isolamento social por que passaram todo o Brasil e o mundo. Diante desse quadro, a grande dificuldade enfrentada durante os 18 meses de existência do programa na Unesp foi, sem sombra de dúvidas, a impossibilidade de vivenciar as atividades nas escolas de maneira presencial.

Diante desse ônus, que nos obrigou a buscar alternativas para trabalhar, observamos um progresso em relação à edição anterior (Edital de 2018) quanto às atividades focadas nos processos de formação docente e na produção de materiais, uma vez que o grupo se viu obrigado a criar novos contextos de inserção na escola, por meio de recursos tecnológicos disponibilizados pela internet. As atividades desenvolvidas foram marcadas, sobremaneira, por um curso de formação continuada ofertado como parte de uma investigação de mestrado, no âmbito do RP Letras – Espanhol. Tal curso, intitulado “Formação inicial de professores de línguas estrangeiras: teoria e prática em debate”, foi dividido em três módulos e, como resultado, destacamos a elaboração de unidades didáticas produzidas pelos residentes. Frente a esse quadro, optamos, no presente artigo, por descrever e analisar uma unidade didática (Zabala, 1998) produzida por dois residentes do núcleo, em um processo de parceria.

Tendo em vista a consideração do programa Residência Pedagógica Letras – Espanhol como um espaço de integração do currículo do curso de Letras, observaremos como os estudantes cotejam os conhecimentos de áreas como literatura, linguística e educação.

## **OFICINA DE FORMAÇÃO**

Durante o ciclo 2020/2021, período em que foram desenvolvidas atividades de Residência Pedagógica vinculadas à Unesp FCL/Assis, o subprojeto de língua espanhola organizou-se em três módulos, a fim de cumprir com a proposta do programa de, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), aperfeiçoar a

formação dos discentes dos cursos de licenciatura, fortalecer a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas, entre outros.

Dessa forma, durante o primeiro módulo, foram organizados encontros via Google Meet entre as escolas e a universidade para que os residentes conhecessem, em conjunto com as preceptoras, as escolas-campo, os funcionários, professores, coordenadores e diretores – pessoas que auxiliariam os estudantes nas atividades presenciais. No segundo módulo, ocorreu a oficina de formação inicial de professores, mote deste trabalho. Nesse espaço, os estudantes eram estimulados a ler e discutir textos teóricos que tratam do percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como outros referentes à formação e à prática docente. Por fim, no terceiro módulo os discentes elaboraram Unidades Didáticas (UDs) e gravaram aulas para futuras exposições no contexto do RP.

A partir do exposto, destacamos, entre os tópicos trabalhados, a BNC/ Formação, que diz respeito à organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, bem como define a necessidade de criação de contextos de desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras nos programas de prática docente, em consonância com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse aspecto, pode-se perceber a importância do programa RP para o cumprimento das atividades de estágio supervisionado para muito além de horas obrigatórias a ser cumpridas. Sobre isso, Brasil (2019, p. 4) dispõe que:

[o] reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado.

Assim, o Programa RP aborda a formação docente reconhecendo a necessidade de observar a indissociabilidade entre teoria e prática. Além disso, também foram abordadas as temáticas: 1) propostas para o ensino de línguas estrangeiras nos documentos oficiais; 2) as diferentes concepções de

(ensino) língua; 3) o percurso do ensino de língua espanhola no Brasil; e, por fim, 4) o ensino de língua estrangeira e o conceito de letramento crítico.

No presente trabalho, conforme observado anteriormente, focalizamos o último módulo, período em que foi proposta a elaboração de uma UD que pudesse ser trabalhada com turmas do Ensino Fundamental II das escolas participantes do programa Residência Pedagógica Letras – Espanhol. Em princípio, a ideia era que a atividade fosse aplicada presencialmente na escola; contudo, devido ao agravamento da pandemia e à impossibilidade de as aulas serem ministradas presencialmente, de forma síncrona, a solução encontrada foi proceder à gravação e à disponibilização das aulas por meio da plataforma Google Drive.

No que diz respeito, especificamente, ao planejamento desses materiais didáticos, buscamos associar e refletir sobre os textos estudados na graduação, na disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras, que serviram como referencial norteador para a elaboração da UD, principalmente no que tange à concepção comunicativa de planejamento que pressupõe a necessidade de contemplação do contexto no qual nos encontramos, considerando aspectos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos; utilização de materiais autênticos; não dissociação entre língua e cultura etc. Sobre isso, Assis e Brisolla (2020, p. 957) apontam as seguintes reflexões sobre como se deve conceber um planejamento:

- 1) ampliar a ideia de planejamento a partir da visão da organização capitalista do trabalho, entendendo o planejamento como produto de uma sociedade organizada em torno do capital que reproduz um trabalho pedagógico nos moldes da pedagogia tecnicista;
- 2) compreender a partir da organização do trabalho pedagógico a concepção de planejamento na contramão de uma visão dicotômica da totalidade, de unidade, como processo em constante movimento. Assim, busca-se a ideia de planejamento como processo contínuo de integração da escola e do contexto social (LOPES, 1991; VEIGA, 2004). É, portanto, um processo reflexivo e integrador que envolve não somente o compromisso docente, mas, especialmente, a participação do coletivo da escola;
- 3) a partir dessas condições, torna-se essencial relacionar e discutir os elementos estruturantes para uma organização didática da aula,

por conseguinte, discutir sua disposição, relações e contribuições para o trabalho escolar e docente.

Assumindo, assim, uma postura crítica e em consonância com as autoras, pensamos que o ato de planejar as aulas deve partir em oposição à lógica capitalista que instrumentaliza e automatiza processos que, na realidade, precisam ser analisados e pensados constantemente. Ao elaborar um planejamento de aula como o que foi feito na proposta do RP, onde há uma reflexão teórica e metodológica constante, não criamos somente um cronograma sobre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, reconhecemos esse processo como um ato político- pedagógico (LEAL, 2005, p. 1) que, por trás, apresenta objetivos e intenções pré-estabelecidas.

Ainda que o planejamento não tenha sido aplicado de forma presencial nas turmas do Fundamental II, seu processo de elaboração constitui-se como uma ação de reflexão por parte dos envolvidos. Não ignoramos que, se ele houvesse sido aplicado e tivéssemos tido contato direto com os alunos (ainda que virtualmente), isso naturalmente demandaria alterações no que diz respeito à metodologia e as atividades propostas, uma vez que é imprescindível levar-se em consideração o perfil dos alunos e as suas diferentes realidades, especialmente quando se trabalha em uma perspectiva intercultural. Todavia, com a impossibilidade de encontros síncronos com os estudantes das escolas atendidas, mesmo que por webconferência, dada a sua dificuldade de acesso aos recursos necessários, isso não foi possível. Dessa forma, a UD, como parte prática da oficina, foi elaborada para uma aula presencial. Contudo, a consideramos adaptável à execução em contextos híbridos e/ou remotos.

## **METODOLOGIA E CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO MATERIAL ANALISADO**

Para o desenvolvimento do presente trabalho, estivemos pautados em uma perspectiva qualitativa de investigação (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Mesmo que não tenhamos sistematicamente organizado um projeto investigativo, respaldamo-nos na vivência em um contexto educacional

específico para, a partir de nossas observações e de materiais produzidos, analisar a prática empreendida enquanto uma ação com vistas à melhoria da educação de professores de idioma em formação inicial.

No esteio dessa demanda, o foco de nossa observação centra-se na integração consciente de conhecimentos teórico/práticos de estudantes vinculados ao programa Residência Pedagógica Letras – Espanhol da FCL/ Assis, acionados na elaboração de uma Unidade Didática para o Ensino Fundamental II. A referida unidade foi planejada a partir das discussões teóricas sobre a formação inicial de professores de línguas, textos com vistas à compreensão de uma educação intercultural, bem como de uma prática docente que considera, para além de conteúdos gramaticais, conteúdos de cunho cultural, político e sócio-histórico.

Nesse contexto, aos discentes bolsistas, foi requerido que produzissem uma proposta didática cujo foco era propiciar, aos estudantes desse nível de ensino, uma reflexão crítica acerca de questões socioculturais no tocante às identidades latino-americanas, em especial, as argentina, mexicana e brasileira. Além disso, deveriam articular o desenvolvimento de um trabalho voltado para as competências linguística, comunicativa e leitora, por meio de contextos de uso da língua e da literatura popular. Para tal, foi selecionado o gênero lendas indígenas.

Tendo em vista a questão literária imposta pelo gênero selecionado, buscamos esclarecer algumas questões teóricas acerca da importância da literatura e do trabalho com o texto literário nas aulas de Espanhol/Língua Estrangeira. O conceito literário para o trabalho cultural nessa UD levou em consideração o universo particular dos sujeitos (estudantes) e o meio (social) para que eles pudessem reconhecer-se a si mesmos e ao outro, e não como pretexto para o ensino gramatical da língua ou de hábitos culturais estereotipados (LEAL, 2011).

Nesse sentido, entendemos o texto literário como um material autêntico para o desenvolvimento de um trabalho com a cultura e a língua (consideradas como unidades inseparáveis), presentes nas diferentes expressões e bens culturais construídos pela humanidade. Essa postura, aliada à concepção de abordagem comunicativa e intercultural que

observa o ensino de um idioma para além dos aspectos linguísticos, pode representar, acreditamos, uma ampliação das esferas culturais dos sujeitos leitores, em um ensino que considera a obra literária, pois “mais que um conhecimento, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2014, p. 17).

Desse modo, esse trabalho possui um viés duplo – o letramento literário e o crítico –, configurado a partir das práticas sociais das esferas de circulação, das relações de poder e ideológicas que perpassam esses estudantes como indivíduos sociais. Por essa perspectiva, consideramos não apenas a leitura literária, mas também a “própria condição de existência da escrita literária” (COSSON, 2014, p. 12). Sendo assim, foram elaboradas propostas didáticas a partir de uma seleção de lendas dos nativos latino-americanos e suas respectivas culturas, sendo focalizadas a argentina e a mexicana.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A referida Unidade Didática foi planejada com o intuito de introduzir os aprendizes de língua espanhola a um nível básico (A1) e de aproximá-los da cultura latino-americana, em especial a argentina e a mexicana. As aulas foram elaboradas para serem ministradas na língua espanhola, para que o contato com o idioma fosse estimulado, porém com espaço para recorrer à língua materna, a depender da turma alvo. A UD foi elaborada a partir de uma compilação de materiais autênticos, disponibilizados em sites referenciados e previsão de utilização de ferramentas digitais, como a plataforma de vídeo e música YouTube.

Desse modo, a proposta consiste em atividades elaboradas com base em contextos reais de comunicação, a partir de textos literários, não literários, músicas e vídeos não didatizados. Logo, concebemos o ensino de língua estrangeira como uma aprendizagem que deixa de adotar diálogos artificiais e descontextualizados para se debruçar sobre contextos reais de uso da língua que abrangem competências culturais, discursivas, sociolinguísticas, estratégicas, além de (re)construções de sentidos dos papéis sociais e dos gêneros discursivos.

Abaixo, expomos um trecho de um pequeno excerto de um roteiro elaborado por dois bolsistas residentes, planejado para parte da unidade:

**Tabela 1-** Excerto de roteiro de aula.

<b>Conteúdos (gramaticais, lexicais, culturais etc.):</b> vocabulário sobre comidas; II - cores e sabores; verbo gustar	
Momento 1	Apresentar o mito “ <i>del maíz y el mito de la yuca</i> ” (mandioca).
Momento 2	Discutir a importância dos alimentos na cultura e como isso pode ser visto através dos mitos.
Momento 3	Introduzir os verbos irregulares no presente do indicativo.

Fonte: Elaboração própria.

Em uma observação geral do roteiro que precede a apresentação dos textos utilizados, os residentes elaboraram uma descrição da unidade, dividida em três momentos e em conteúdos que denominam como gramaticais/lexicais/culturais. Em uma primeira percepção, observamos que se trata de uma divisão canônica, no âmbito dos materiais de idiomas. Os momentos estabelecidos para o desenvolvimento do tema, contudo, expressam o conteúdo destinado aos aspectos gramaticais como a última atividade a ser realizada (introdução dos verbos irregulares no presente do indicativo).

Em que pese a tradicionalidade dessa forma de conceber o ensino de língua, o trabalho concretizado demonstra o esforço dos aprendizes em trazer a leitura e a discussão dos textos como primeira atividade a ser realizada. Nesse caso, os textos selecionados foram: “*El mito del Maiz*”, uma lenda mexicana, e “*El mito de la Yuca*” (mandioca), uma lenda sul-americana. No segundo momento de desenvolvimento da atividade, os residentes propõem “*Discusión sobre la importancia de los mitos en la identidad cultural de un pueblo: ¿Por qué la comida es importante para una*

*cultura?*". Retratamos, assim, um esforço para se relacionar o social, o histórico e o cultural sobre o México e a região sul-americana. Não fica claro na unidade, mas há, pela própria seleção dos textos, o desejo de relacionar as culturas e a construção da identidade latino-americana, uma vez que a produção final do curso é descrita da seguinte forma:

**Figura 1 - Proposta de produção final.**

Propor uma pesquisa sobre "a origem das comidas latino-americanas e sua relação com os povos nativos". Em grupos, os alunos terão que investigar sobre o assunto na sala de informática, redigir um resumo sobre o que encontraram e o motivo de sua escolha, e por fim, criar um cartaz para compartilhar seus resultados.

Fonte: Roteiro de aula.

Pelo contexto de apresentação do trecho da unidade didática, retratamos que há, por parte dos residentes, o compromisso com os diferentes conceitos acionados durante o processo vivenciado através da oficina ministrada e das leituras efetivadas, o que demonstra o seu desejo de que os aprendizes de língua espanhola possam dar sentido à cultura dos falantes de língua desse idioma a partir do Sul, espaço geográfico por eles habitado no mundo. Tal postura está de acordo com o que estabelecem os documentos oficiais, tal como a BNCC (Brasil, 2018) que, embora direcione o ensino de línguas na educação básica unicamente para a língua inglesa, focaliza um viés intercultural e, ao lado dos eixos da escrita, da leitura e da oralidade, acrescenta uma nova dimensão:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. (BRASIL, 2018, p. 245).

Em que pese, talvez, o apego à tradição no que diz respeito à elaboração de materiais para o ensino de línguas estrangeiras, conforme já mencionamos, a UD produzida materializa um salto qualitativo de

autonomia por parte dos residentes, em um exercício de não desvinculação entre língua e cultura; portanto, de confluência e de diálogo entre ambas, atitude que consideramos fundamental para um futuro professor de idiomas. Reconhecemos, ainda, nesse processo de elaboração, uma atitude político-pedagógica, reflexo da formação dos professores e de sua consciência sobre o fazer docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente trabalho, apresentamos uma ação empreendida no âmbito do Programa Residência Pedagógica Letras – Espanhol da FCL/ Assis, durante os anos de 2020 e 2021. Ressaltamos que, em função da pandemia ocasionada pela Covid-19, o acesso às escolas esteve impedido por um quadro de isolamento social durante todo o período de vigência do projeto. Nesse sentido, foram organizadas oficinas de formação e produzidos materiais didáticos. A análise de parte de uma unidade didática elaborada por residentes do programa demonstrou que, embora estejam ainda presos a um modelo canônico de formalização de materiais para o ensino de línguas, eles tiveram a preocupação de não desconsiderar aspectos culturais como totalmente associados à língua, uma vez que essa é a representação da própria cultura.

O exercício de produzir seus próprios materiais oportuniza aos estudantes um contexto de reflexão sobre todo o currículo a eles apresentado, não somente no âmbito do programa Residência Pedagógica, mas no curso de Letras como um todo. Questões de metodologia de ensino, e outras da área da educação, questões de língua e de literatura afloram no exercício de materialização de seus planejamentos de ensino.

O fato de estarem acompanhados nessa caminhada e contarem com a interação das preceptoras da escola, dos colegas residentes, dos voluntários e da coordenação, mostrou-se como um diferencial imprescindível, tendo em vista o impedimento de materializarem suas ideias na escola. Estamos cientes de que talvez nossas reflexões sobre o ensino de língua/cultura, sobre a interculturalidade e a elaboração de materiais podem não trazer

contribuições inovadoras para o ensino de língua espanhola no Brasil. Todavia, ressaltamos que a vivência e a construção de conhecimentos propiciada pela participação no programa significaram muito para os licenciandos que tiveram o privilégio de compor os núcleos de Residência Pedagógica em um momento de exceção nunca antes pensado e que, certamente, impactou na formação de todos os estudantes – universitários e da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. M.; BRISOLLA, L. S. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 956-966, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/SEC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- COSSON, R. A sequência expandida. In: COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 51-72.
- FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 42, p. 395-414, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.042.DS05. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 18 maio. 2022.
- LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005.
- LEAL, J. H. G. Literatura y enseñanza de E/LE. *Espéculo*, Madrid, n. 47, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MESSIAS, R. A. L.; ELSTERMANN, A. K. O que de fato é ser um professor de inglês?: descobrindo a docência no contexto do PIBID. *Muitas Vozes*, v. 7, n. 1, p. 35-48, 2018.

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

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

## **SOBRE O LIVRO**

### **CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Telma Jaqueline Dias Silveira  
CRB 8/7867

### **FORMATO**

16 x 23cm

### **NORMALIZAÇÃO**

Elizabete C. de Souza de Aguiar Monteiro  
CRB - 8/7963  
Camila Lopes

### **TIPOLOGIA**

Adobe Garamond Pro

### **CAPA E DIAGRAMAÇÃO**

Gláucio Rogério de Moraes

### **PRODUÇÃO GRÁFICA**

Giancarlo Malheiro Silva  
Gláucio Rogério de Moraes

### **ASSESSORIA TÉCNICA**

Renato Geraldi

### **OFICINA UNIVERSITÁRIA**

Laboratório Editorial  
labeditorial.marilia@unesp.br

**2024**



Entre a diversidade de problemas que envolvem a dinâmica da formação de professores e também entre as incontáveis transformações sociais ocorridas ao longo do século XX e início desse século XXI, insere-se a necessidade de permanente discussão dos objetivos, das funções do professor, e de como tais questões podem ser vistas para se atingir um desempenho cada vez mais satisfatório, tanto sob o ângulo pedagógico-científico quanto sob o político social. Pode-se afirmar que a presença da escola no cotidiano das pessoas figura entre os aspectos mais impactantes da experiência da contemporaneidade. A tendência à universalização da educação gerou debates crescentes a respeito do papel da escola e conseqüentemente da formação de professores.

Nesse contexto cabe ressaltar a atualidade e a relevância das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), sobre os quais apresentamos os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos editais CAPES 01/2020 e 02/2020, respectivamente, que tiveram início em outubro de 2020 com 1.008 bolsistas, 15 campus e todas as licenciaturas da Unesp.



CULTURA  
ACADÊMICA  
Edição



Pibid

Residência  
Pedagógica

prograd

ISBN 978-65-5954-462-2



9 786559 154462 2