

FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS DE UM CURSO DE LETRAS EM UM SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LINGUAGENS DO PIBID

Cleide Beatriz Tambosi Pisetta¹
Caique Fernando da Silva Fistarol²
Cyntia Bailer³

RESUMO: Este artigo pretende compreender como ocorre a formação e a constituição docente de licenciandos de um curso de Letras durante processos de ensinar e aprender de um subprojeto interdisciplinar de Linguagens do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em uma universidade do Vale do Itajaí (SC). O projeto possui como disciplina-eixo a língua inglesa para nortear ações interdisciplinares. Este artigo baseia-se na perspectiva dos letramentos acadêmicos; bem como na perspectiva dos saberes pedagógicos, que discorrem sobre o desenvolvimento de identidades em atividades entre escola e universidade. A presente pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir da geração de questionários e entrevistas semiestruturadas com dois licenciandos participantes do subprojeto desde o seu início. Os resultados favorecem a compreensão acerca dos fatores envolvidos na formação e constituição docente por meio de práticas de letramentos desenvolvidas no subprojeto em parceria com o curso de licenciatura. Também se sugere que as produções escritas e orais dos licenciandos permitam um maior engajamento na função docente. Conclui-se que as atividades engajando Pibid, curso de licenciatura e movimentos desses licenciandos na escola, auxiliam no desenvolvimento de futuros profissionais mais conscientes, reflexivos e pesquisadores de sua prática sobre os processos de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: Pibid; Constituição docente; Língua Inglesa.

TEACHER EDUCATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF A LETRAS COURSE IN AN INTERDISCIPLINAR SUBPROJECT AT PIBID

ABSTRACT: This study aims to comprehend how teacher education of undergraduate students of a *Letras* course take place throughout the processes of teaching and learning in an interdisciplinary subproject of languages of the Institutional Program of Scholarships for pre-service teachers (Pibid) at a university in the state of Santa Catarina, Brazil. The project uses the English language to guide its interdisciplinary actions. The perspective of academic and critical literacies and the perspective of pedagogical knowledge guide this article. This study is of a qualitative nature, with questionnaires and semi-structured interviews applied with two students of the *Letras* course who have participated in the subproject since its beginning. The results foster the comprehension of the factors involved in teacher

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FURB (Universidade Regional de Blumenau). Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Educação Básica.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FURB (Universidade Regional de Blumenau). Coordenador de Línguas Estrangeiras pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Blumenau.

³ Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Docente de língua inglesa na FURB (Universidade Regional de Blumenau) no departamento de Letras, e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FURB).

education through literacies practices developed in the subproject in partnership with the university. In addition, results suggest that the written and oral productions presented by the students allow a greater engagement in the teaching profession. In conclusion, the activities engaging Pibid, the undergraduation course and movements of these undergraduates at school help in the development of more conscious and reflective professionals who are able to investigate their own practice.

Keywords: Pibid; Teacher education; English language

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa de nível nacional que concede bolsas a acadêmicos de cursos de licenciaturas, a professores da rede pública de ensino e a professores universitários coordenadores dos subprojetos com intuito de melhorar a qualidade da formação dos acadêmicos de licenciaturas, bem como aproximar a universidade da rede pública com objetivo maior de ampliar a qualidade do ensino das escolas públicas (CAPES, 2017). O subprojeto interdisciplinar Linguagens tem como objetivo geral possibilitar o desenvolvimento de práticas de letramentos (STREET, 2012) em língua estrangeira propondo trabalhar com a língua em contextos reais por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006).

O presente trabalho busca compreender como ocorre a formação e a constituição docente de licenciandos de um curso de Letras ao longo dos processos de ensinar e aprender de um subprojeto interdisciplinar de Linguagens do Pibid em uma universidade do Vale do Itajaí (SC) que possui como disciplina-eixo a língua inglesa para nortear ações interdisciplinares.

Para tanto, por meio da perspectiva dos letramentos acadêmicos (BARTON, 1994; GEE, 2001; STREET, 1994; 1995) e críticos (CASSANY, 2008), bem como da perspectiva dos saberes pedagógicos (FREIRE, 1996; TARDIF, 2000; NÓVOA, 1992), procura-se compreender a formação desses licenciandos futuros docentes de modo reflexivo durante o seu envolvimento nas atividades e ações entre a escola e a universidade. Na seção seguinte, apresentam-se alguns pressupostos teóricos a respeito da formação de professores e dos letramentos, bem como a descrição do método deste estudo. Em seguida, são apresentados os dados e as análises conduzidas com base na literatura. Por fim estão as considerações finais com as contribuições deste estudo.

Pressupostos Teórico-Metodológicos e o instrumento de geração de dados

Os pressupostos teóricos utilizados para embasar este artigo permeiam as práticas de letramentos, que aqui são compreendidas pelo viés sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos (GEE, 2001; LEA; STREET, 2006; STREET, 2003; 2014). Pois

Elas envolvem relações de sentido, de identidade, de poder, atitudes, sentimentos, bem como julgamentos das pessoas sobre essas práticas, sobre modos de ser, de estar e de inserir-se, de modo efetivo ou não, nessas práticas de letramento (FISCHER; GUSE; VICENTINI, 2017, p. 101).

Já a concepção de gêneros discursivos é bakhtiniana, vista como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Conforme o mesmo autor, este classifica os gêneros discursivos em primários e secundários, conforme proposto no Quadro 1 a seguir.

TIPO DE GÊNERO	CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLOS
PRIMÁRIO	Comunicação simples no cotidiano, imediatista de cunho privado, familiar e/ou com pessoas do seu dia a dia.	Conversas pessoalmente ou por telefone, e-mails, mensagens de <i>Whatsapp</i> , bilhetes, dentre outros.
SECUNDÁRIO	Comunicação complexa, na qual a escrita e a fala pautam-se na formalidade e requerem um refinamento adequado ao convívio social, desprovido de preconceitos e julgamentos ofensivos.	Comunicação científica, ofícios, e-mails, relação social, trabalhos acadêmicos, dentre outros.

Quadro 1 – Gêneros discursivos de acordo com Bakhtin. Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, a pesquisa realizada é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com abordagem etnográfica, pois

[...] tenta-se inferir o ponto de vista local dos participantes: descrever as formas de ser, saber e fazer, e situações e eventos, como os membros compreendem e participam deles, ou seja, como isto faz sentido para eles. (HORNBERGER, 2015, p. 16, tradução nossa).

Com isso, os dados levantados para a presente análise advêm inicialmente de um questionário criado com o intuito de conhecer as similaridades e distanciamentos dos movimentos de desenvolvimento profissional docente e letramentos acadêmicos dos pibidianos do subprojeto.

O questionário possui duas questões que caracterizam o sujeito; quatro questões sobre o seu ingresso no subprojeto e atuação do mesmo; e 13 questões relacionadas às

práticas com o subprojeto, das quais nove são discursivas, conforme mostra a Figura 1 a seguir.

<p>Instrumento: Questionário sobre práticas de letramento em inglês PIBID Interdisciplinar Linguagens/ 2017</p> <p>Objetivo: Compreender sentidos construídos sobre práticas de letramento em inglês no contexto universitário por acadêmicos de um curso de Letras participantes do PIBID Subprojeto Interdisciplinar Linguagens.</p> <p>Gênero: _____ Idade: _____</p> <p>1. Há quanto tempo você participa do Subprojeto Interdisciplinar Linguagens? 2. Iniciou em qual semestre? 3. Atualmente está em qual semestre? 4. Você exerce alguma atividade profissional: Qual atividade? Há quanto tempo?</p> <p>PRÁTICAS COM O SUBPROJETO</p> <p>1. Você fez algum curso em Inglês antes de ingressar na universidade? () Sim () Não</p> <p>1.1 Quanto tempo durou o curso?</p> <p>2. Se você fez/faz curso de Inglês antes da Universidade, qual das práticas você pensa que possui melhor facilidade? () Leitura () Escrita () Audição () Fala</p> <p>3. Você se considera apto/a para práticas em Inglês? () Sim () Não. Quais:</p> <p>4. Em quais situações, em relação ao Inglês, você sente maior compreensão e satisfação em se comunicar e ao planejar as aulas para os alunos da escola-campo? Comente de acordo com suas escolhas. () Leitura () Escrita () Audição () Fala () Nenhuma delas</p> <p>5. Em que ano você ingressou no Curso de Letras e por que escolheu o Curso de Letras Português/ Inglês como área de formação? E por que escolheu o Subprojeto Interdisciplinar Linguagens?</p>		<p>6. Como foi seu contato com a linguagem dos textos teóricos do Subprojeto Interdisciplinar Linguagens? Quais textos você mais gostou? Eles têm relação teoria-prática?</p> <p>7. De acordo com suas experiências como pibidiana do Subprojeto Interdisciplinar Linguagens, aborde seu posicionamento sobre o planejamento, execução e reuniões em relação ao ensino e à aprendizagem em e com o Inglês.</p> <p>8. Relembre sobre suas expectativas ao ingressar no subprojeto Interdisciplinar Linguagens. Neste momento da sua trajetória, reflita sobre suas vivências em sala de aula e nas reuniões em relação as suas expectativas iniciais.</p> <p>9. A produção de portfólios auxilia na compreensão do processo de ensinar e aprender uma outra língua e na reflexão, produção e planejamento das ações para a escola-campo?</p> <p>10. Você sente-se preparado(a) para lecionar sozinha? Você sente-se preparado como docente? Reflita sobre sua experiência ao longo do projeto.</p> <p>11. Como ocorre os processos de interação com o supervisor e coordenadora em relação as reuniões, produções escritas, projetos e planejamentos ao longo do Subprojeto? Quais são as potencialidades e fragilidades? Reflita a respeito.</p> <p>12. Quais as potencialidades e fragilidades nas atividades e projeto desenvolvidos na escola-campo ao longo do período em que está no Subprojeto.</p> <p>13. Reflita (e elenque) sobre as demais atividades realizadas no período em que você está no Subprojeto e o que elas acrescentaram na sua formação. Quais as potencialidades e fragilidades e o que poderia ser diferente.</p>
--	--	---

(Fig. 1) Instrumento de levantamento de dados. Fonte: Elaborado pelos autores.

Os sujeitos responderam o questionário no mês de outubro de 2017, logo após o término de uma das reuniões do subprojeto. A partir de concepções e assuntos similares e singulares advindos dos questionários, procurou-se entrevistar os dois participantes, individualmente, como forma de complementar e sanar alguns pontos respondidos no questionário.

Os sujeitos são dois acadêmicos de um curso de Letras cuja licenciatura é dupla, Português/Inglês, integrantes da mesma turma. Os pibidianos são identificados como “Camilo”, do gênero masculino, então com 27 anos e, “Maria” é do gênero feminino com 20 anos. Tais nomes foram atribuídos para preservar as identidades dos participantes, bem como em respeito à ética em pesquisa com seres humanos.

No momento da escrita deste artigo, os dois participantes estavam concluindo o curso e participavam de um subprojeto interdisciplinar do Pibid. A escolha pelos sujeitos ocorreu,

em especial, por estarem desde o início da graduação e do subprojeto inseridos nos dois espaços de interlocução.

Na próxima seção serão apresentados, discutidos e analisados alguns dos principais dados gerados por meio do questionário e da entrevista com os dois pibidianos estudantes de Letras sujeitos desta pesquisa.

Análise e categorização dos dados

Diante dos dados gerados junto a Camilo e Maria buscou-se interpretá-los de modo reflexivo, de modo a alcançar o objetivo de compreender como ocorre a formação e a constituição docente de licenciandos de um curso de Letras ao longo dos processos de ensinar e aprender de um subprojeto interdisciplinar de Linguagens do Pibid. Também, buscou-se demonstrar as particularidades/singularidades no discurso de cada licenciando, mas também, suas similaridades. Para tanto, apresentam-se, a seguir, os dados gerados a partir do questionário e a discussão dos dados à luz da literatura.

Inicialmente os sujeitos foram questionados se haviam realizado algum curso de língua inglesa antes do ingresso no curso de graduação. Enquanto Camilo afirmou não ter feito curso de inglês antes do ingresso na graduação, Maria afirmou ter realizado um curso de língua inglesa com duração de quatro anos. Embora a trajetória anterior à graduação, formalizada em curso de línguas seja diferente para os sujeitos de pesquisa, pode-se perceber que ambos desenvolveram práticas de letramentos (STREET, 2012) quando afirmam que em seu período escolar a língua inglesa esteve presente durante o Ensino Fundamental e Médio, nos quais por meio de músicas e leituras se apropriaram de alguns saberes que puderam aproveitar em sua trajetória acadêmica no curso de Letras.

Na sequência, buscou-se compreender as habilidades em língua inglesa - fala, escrita, compreensão auditiva e de leitura - desenvolvidas pelos sujeitos antes de adentrarem na graduação. Os dois sujeitos da pesquisa, mesmo com trajetórias diferentes, concordam que a prática da leitura é mais fácil em língua inglesa, pois, em suas opiniões, no período escolar ou por meio de cursos particulares, o foco objetivou prioritariamente a leitura. Neste contexto, compreende-se que a leitura é normalmente apontada pelos sujeitos conforme os seguintes fatores: (1) geralmente se consegue associar a estrutura do texto a um gênero discursivo específico (BAKHTIN, 2006); e (2) dados como tempo, espaço e sujeitos no texto ativam conhecimento prévio que permite relacionar o texto ao contexto em que se insere o tema,

visto que, por meio de palavras-chave, também se consegue chegar ao entendimento sobre o que se está lendo.

Deste modo, fica evidente que nos momentos escolares vivenciados por Camilo e Maria as escolas ainda utilizavam mais a prática da leitura em vez da ponderação entre a importância da prática da leitura, associada à escrita, à oralidade e à compreensão auditiva.

A própria universidade parece privilegiar práticas que contemplam prioritariamente a leitura, assim como estas também estão pautadas nos documentos oficiais que norteiam o ensino, como, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014), as diretrizes curriculares de cada município, e mais atualmente, na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). A leitura é imperativa para tornar-se um estudante no ensino superior e apropriar-se de novos conhecimentos. Nas palavras de Santos (2006, p. 77), “Dominar a leitura e ser um leitor proficiente conduz o aluno a uma atitude ativa, dinâmica e crítica em relação ao conhecimento”. Entretanto, “[...] tem sido demonstrado [em estudos nacionais] que os alunos ingressam no curso superior apresentando grandes dificuldades em relação à leitura, isto é, não conseguem compreender os textos lidos”. (SANTOS, 2006, p. 78).

Neste sentido, percebe-se que o foco ainda recai sobre a leitura, deixando-se em segundo plano as demais necessidades de um acadêmico para alcançar sucesso em seu aprendizado, isto é, não apenas desenvolver uma boa leitura e compreensão, mas ser capaz de realizar uma produção escrita crítica e reflexiva sobre o que se está propondo. E ir além, desenvolver a compreensão auditiva, e o seu discurso oral e argumentativo, como forma de expressão e apropriação de seu espaço na sociedade.

Outra questão trazida à tona no questionário permeou as situações em que os sujeitos tinham maior compreensão e satisfação ao se comunicar e ao planejar as aulas para escola-campo. Maria afirmou que tem maior compreensão em leitura e fala, já Camilo possui maior compreensão na leitura, escrita e audição.

Diante da pergunta, Camilo faz a seguinte afirmação:

Eu diria que gosto de todas um pouco, mas é muito difícil perceber o retorno... Para atividades de listening, por exemplo, eu acho difícil bolar perguntas para mediar/aferrir o progresso da atividade. Certamente, o menor índice de sucesso foi com a fala; os alunos sempre têm muito medo de errar ou de se expor. Na literatura sobre o ensino de Língua Inglesa, a ordem natural da aprendizagem proposta é: audição > fala > leitura > escrita. Ou seja, a audição e a fala seriam as mais “fáceis” e leitura e escrita seriam as mais “difíceis”. Mas na prática, (ou na realidade da nossa escola-campo) a escrita, por

mais que seja difícil, aparece muito mais/é muito mais fácil porque ao menos os alunos não se sentem desconfortáveis. (Excerto 1).

A partir do excerto, é possível identificar quais práticas o pibidiano opta por desenvolver na escola-campo ao ensinar. Conforme mencionam Tardif e Raymond (2000), os docentes tendem a repetir práticas exitosas que foram vivenciadas por eles em sala de aula enquanto eram estudantes.

Também se percebe no discurso de Camilo o modalizador “*um pouco*” agregado ao comentário quando este diz que “[...] *gosto de todas um pouco, mas é muito difícil de perceber o retorno*”, o trecho sinaliza que, em seu estilo de ensino-aprendizagem, a ideia de que o retorno dos estudantes às práticas de ensino mediadas pelo professor, deve ser rápida - o que nem sempre é possível, pois envolvem pessoas distintas, com dinâmicas diferentes e percepções diversas sobre o aprendizado. No entanto, sabe-se que, em sala de aula, geralmente, esse *feedback* dos estudantes não é tão rápido quanto se espera, principalmente em algumas práticas, como as de oralidade e de escrita. Soma-se a isso, o fato de o ensino de uma segunda língua ser diferente do aprendizado da língua materna. O ensino de português na escola pressupõe que os alunos já se comunicam nessa língua, já têm anos de exposição e prática, enquanto a escola é o local onde o aluno, na maioria das vezes, encontra pela primeira vez a língua inglesa, e visto o baixo número de horas-aula nas matrizes curriculares, tratam-se de duas situações totalmente distintas.

Ao seguir para questões relacionadas aos futuros profissionais que pretendem ser e/ou já são, Camilo e Maria demonstram suas preocupações e anseios como docentes e autores do processo de ensinar, pois compreendem que as atividades devem ser contextualizadas conforme a realidade dos seus estudantes, e não simplesmente cópias de fragmentos retiradas de uma diversidade de documentos ou materiais. Ou seja, Camilo afirma tentar produzir situações de acordo com o assunto/realidade estudado para mediar o processo de aprendizagem. Contudo, nem sempre é fácil esse trabalho de desenvolvimento de atividades, pois um assunto, nem sempre atende a todas as realidades vivenciadas pela totalidade dos estudantes em sala.

Em seguida, Camilo, ainda no excerto 1, complementa que “[...] *o menor índice de sucesso foi com a fala*” sobre a qual o pibidiano faz uma reflexão, justificando os motivos dessa dificuldade. E ainda afirma qual seria o processo natural do ensino da língua estrangeira, confrontando uma constituição docente reflexiva entre ações desenvolvidas e a teoria aplicada a essas ações. Camilo ainda proporciona uma outra reflexão quando reporta

que “[...] os alunos sempre têm muito medo de errar ou de se expor”. Por que os estudantes têm medo de errar? Por que eles são condicionados a isso? Exige-se um grau de perfeição, que atinjam um nível ideal? Nas relações de sala de aula, esse enunciado sinaliza para um discurso da fala do professor legitimada. Esse professor em formação inicial está sendo avaliado num projeto mais democrático e mais aberto para a formação de professores, mas ainda assim ele precisa seguir normas, precisa ser avaliado e não se considera o *detentor da verdade científica*.

Nesse contexto, solicitou-se aos participantes que refletissem sobre os textos teóricos lidos no subprojeto do Pibid e emitissem suas opiniões, conforme os excertos 2 e 3:

Camilo: Não basta saber inglês para ensinar inglês, então os textos teóricos são necessários: os textos sobre letramento, por exemplo, mudaram a forma como penso sobre o ensino de linguagens, então acaba influenciando a prática mesmo que de maneira indireta... Eu consigo fazer links e ter insights na hora de explicar, dando exemplos ou fazendo associações que eu não conseguiria fazer caso não tivesse feito o curso/dedicado-me ao pibid. (Excerto 2)

Maria: Assim que entrei no projeto e por ser no início da graduação, alguns dos textos pareciam um pouco complicados de entender, mas com o passar do tempo a leitura passou a ser bastante natural. Os textos que mais gostei foram aqueles que davam noções práticas de como agir em sala de aula e os que tratavam do estudo da Língua Inglesa. Um texto que li recentemente que apreciei a leitura foi “Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente” de Wilson Leffa. Entendo que parte dos textos se conecta com o que presenciamos ao planejar uma aula e na sala de aula e nos ajudam nessas ações. Outros, entretanto, não condizem com a realidade. Minha opinião é que esses textos são escritos por teóricos que há muito tempo não lecionam em escolas regulares, que seguiram uma trajetória fora da educação básica. Apesar disso, acho esses textos importantes para nos fazer refletir sobre a realidade da educação e a aplicabilidade de certas práticas. O principal sentimento no começo (do Subprojeto) é o de ajuste a algo novo (em outras palavras; perdação). Enfim, aprender as rotinas do Subprojeto foi um pouco sobrepujante, mas com o tempo me acostumei. (Excerto 3).

A partir dos discursos de Maria e Camilo, pode-se inferir que conhecer a língua estruturalmente ou fazer uso dela não garante constituição docente sobre didática, metodologia, seleção e criação de materiais para boas práticas. Alguns dos textos propostos para leitura no subprojeto eram percebidos pelos acadêmicos como muito abstratos, ou seja, distantes da realidade prática da docência. Como os sujeitos se encontravam em formação, alguns textos, pelo uso de termos técnicos eram de difícil compreensão. Também, as práticas de leitura e escrita anteriores ao curso de graduação, licenciatura, eram de outra natureza. Talvez, antes do ingresso na universidade, a leitura fosse dinâmica, rápida, e superficial, sem a profundidade em reflexão e construção de argumentos sobre o assunto que são exigidas no

ensino superior. Talvez não era exigido, anteriormente, que a escrita fosse reflexiva com frases embasadas em autores renomados e/ou significativos para sustentar suas afirmações – informações estas que caracterizariam uma produção técnica mínima e aceitável no ensino superior.

Na oportunidade do Pibid, as práticas sociais de leitura e escrita na universidade eram situadas a partir da leitura de teóricos que pudessem auxiliar na escrita de relatos de experiência, de artigos científicos, resumos e seminários para a participação em eventos. Assim, os sujeitos eram incentivados a executar o movimento cíclico da ciência, a aliar teoria e prática para gerar um “produto” como forma de aprendizagem, forma de “realimentar” o ciclo do conhecimento científico. Desta forma, compreende-se que é a partir do Pibid que eles tiveram acesso a bens culturais. (BOURDIEU, 1992). Nas palavras de Bourdieu (1992), “Os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los” (p.297). Isto é, na interação proporcionada pela família ou pelas ações educacionais é que o indivíduo será capaz de apropriar-se dos bens culturais da sociedade.

Para Bakhtin (2011), é nessa relação com o Outro, neste caso em um curso de licenciatura em Letras, que esses sujeitos passam a se constituírem, uma vez que em suas vozes sinalizam para algo abstrato, mas novo, que passa a se fazer e refazer, num processo, num contínuo nessa relação Eu-Outro, Outro-Eu, Eu-para mim (BAKHTIN, 2011). Em decorrência do tempo e das vivências no subprojeto, por meio de leituras, fichamentos, discussões, elaboração e realização de planejamentos e, desses movimentos em constante interação com o supervisor e coordenador, percebe-se um avanço na compreensão dos textos e na concepção de língua que se pretende utilizar para ensinar.

O artigo citado pelo sujeito Maria, “Redes sociais: ensinando línguas como antigamente” de Wilson Leffa, traz a reflexão de que ao se ensinar inglês, fala-se sobre a língua, põe-se o foco em sua estrutura gramatical, ou seja, usa-se a estrutura da língua como objeto de estudo, e por conseguinte, os aprendizes não se sentem capazes de usar a língua efetivamente, em situações reais de comunicação, como nas redes sociais. (LEFFA, 2016).

Os dados dos excertos 2 e 3 também revelam que ao se inserirem no subprojeto os pibidianos, Maria e Camilo, demonstraram predileção pela prática, preferindo que os textos trouxessem “noções práticas” de como elaborar e planejar as aulas, pelo fato de estarem iniciando no ofício docente. Maria afirma que nem sempre os textos lidos fazem ligação às práticas desenvolvidas em sala de aula, e que em alguns teóricos “estão distantes” da sala de

aula. Para esse sujeito, é importante o contato com o ambiente escolar para que a opinião crítica seja efetiva. Isso porque se tem um sujeito real e não um idealizado.

O *chão da escola*, ou seja, a vivência cotidiana com seus diversos contextos sociais, culturais e econômicos, nos apresenta na última década que na escola os pobres, negros, deficientes, pessoas com orientações sexuais diferentes e indígenas não são excluídos? neste processo, e devem ser tratadas sem discriminações e julgamentos, apenas com respeito. É no “chão da escola” que se dá à docência, o aprendizado contínuo e diário, é lá que se ensina e se aprende, que se aproxima da realidade como ela se apresenta, em meio a conflitos e alegrias, por meio das quais se apropria de conhecimentos que talvez jamais sejam encontrados em livros e artigos científicos. Como esta reflexão, pretende-se problematizar o questão de como o docente tem se aproximado desse contexto real e não ideal que muitas vezes a universidade vislumbra.

Com isso, a preocupação de Camilo e Maria permeiam o desenvolvimento consciente e assertivo entre as “noções práticas” no início das atividades na escola-campo e as teorias estudadas. Tal movimento dos sujeitos em tentarem criar seus planejamentos e tornarem-se autores de suas experiências em sala de aula permite criar mais autonomia e reflexão sobre os processos de ensinar e aprender ao longo dos quatro anos de atividades com o subprojeto. Freire, desde 1970, já impulsionava os educadores a tornarem-se profissionais críticos e reflexivos diante do seu papel social com os estudantes e dentre seus pares, com o intuito de se tornarem fomentadores educacionais, culturais e concomitantemente sociais. Ao docente não cabe se perceber como um mero transmissor de informações, mas sim como um facilitador no ensino e aprendizagem dos estudantes em busca de novos conhecimentos.

Maria deixa claro em seu discurso que alguns dos textos lidos em sala de aula ou nas formações do subprojeto se aliam às práticas desenvolvidas em sala de aula na Educação Básica, enquanto outros não. Tal discurso permite inferir que a acadêmica é crítica a respeito dos textos lidos, e conseqüentemente, vai desenvolvendo um olhar reflexivo a respeito do que é lido sobre o contexto escolar. Nesse contexto, Cassany (2008) amplia que é importante desenvolver criticidade, bem como se atentar para que os estudantes se tornem sujeitos autônomos.

Aproximando-se da reta final do questionário, a última questão objetivou conhecer como se dá o planejamento e algumas práticas realizadas no subprojeto do qual Maria e Camilo fizeram parte. Os excertos 4 e 5 revelam aspectos relevantes da questão:

Camilo: *Os planejamentos que eu e Maria fizemos durante 2015-2016 nos tomavam bastante tempo! E eu sempre pensava que na rotina real de um professor eu não poderia dispensar tanto tempo para cada planejamento... Dessa maneira, percebe-se que o trabalho no Pibid, não é “apenas um planejamento”, mas sempre um aprendizado. E dessa forma, penso no trabalho que fazemos por meio do Subprojeto como uma “super simulação”, um campo de aprendizagem. Quando eu e Maria planejávamos juntos, o objetivo era sempre o aluno. Na hora de escrever a respeito das práticas, o nosso processo de refletir sobre a prática, quase sempre naturalmente é introspectivo; a gente reflete sobre a prática do ponto de vista do professor. Mas nem por isso quer dizer que “usamos” a escola; o objetivo final era sempre o aprendizado do aluno. (Excerto 4).*

Os dados permitem inferir que Camilo deixa implícito em seu discurso a expectativa em adquirir conhecimentos suficientes ao longo do curso para não precisar empregar tanto tempo planejando depois de se formar. A falta de tempo dos professores para planejar entra em questionamento para Camilo. Outro fator descrito no excerto revela que o pibidiano já tem desenvolvida a visão de que o ensino deve ser focado na aprendizagem do estudante e não no conteúdo ou no professor. Esta abordagem e conscientização do sujeito é fundamental para tornar-se um docente socialmente comprometido com o social e não como um profissional repetidor de práticas frustrantes e sem fundamento.

Quanto à Maria, ela nos revela que:

Maria: *Os planejamentos das aulas, desde que estou no projeto, são feitos por meio de conversas online com os colegas pibidianos, principalmente nos fins de semana. Cada pibidiano, no caso de trabalhos em dupla, mostra sua opinião sobre os resultados das atividades feitas em sala e contribui para a criação das próximas aulas. Essa interação é bastante produtiva, pois nem sempre temos a percepção de tudo em sala de aula e de todas as possibilidades em trabalho. Comparando minha experiência de trabalho individual e em dupla, percebo que esta última foi mais produtiva em relação à criação de atividades e projetos diferenciados. Quanto às reuniões, discutimos textos teóricos, compartilhamos experiências vividas na escola e nos organizamos para a participação de eventos. Sobre a relação dessas práticas com o ensino e aprendizagem de inglês, creio que todas contribuem para ampliar o leque de possibilidades de trabalho, as interações com os colegas nos fazem ver coisas que até então não tínhamos visto. Além disso, aprendi muito sobre a Língua Inglesa nas reuniões, com explicações da professora coordenadora e do professor supervisor e durante os planejamentos, pois era necessário pesquisar/estudar para ensinar. (Excerto 5).*

Maria, ao relatar a sua prática de planejamento individual e colaborativa, permite perceber que explora as ferramentas digitais para troca de conhecimentos com seus pares e para se apropriar de novos conhecimentos e desenvolver habilidades até então despercebidas. A prática aliada às ferramentas tecnológicas e digitais são mecanismos que devem ser pensados pelos já docentes e pelos que estão a caminho de se tornarem professores. Dessa maneira, as práticas de letramentos com o aporte tecnológico (desde o planejamento até o

ensinar em sala de aula) surtem mais efeito como público jovem e de meia idade, mas também com os idosos que já se incluíram na Era Digital (século XXI).

Neste contexto, o sujeito deve se constituir como professor crítico e reflexivo ao preparar seus materiais, ao dialogar com os pares (outros pibidianos). Nas palavras de Dewey (1997, p. 79),

É parte da responsabilidade do educador ver igualmente duas coisas: primeiro, que o problema cresce a partir das condições da experiência apresentadas no momento presente, e que está dentro do alcance da capacidade dos alunos; E, em segundo lugar, é isso que desperta no aprendiz uma busca ativa de informação e de produção de novas idéias. Assim, os novos fatos e as novas ideias se tornam espaço para novas experiências em que são apresentados novos problemas. O processo é uma espiral contínua. A vinculação inescapável do presente com o passado é um princípio cuja aplicação não se restringe a um estudo da história (tradução nossa)⁴.

Ao trocar experiências com os colegas, bem como ao descrever e refletir sobre suas práticas, nos diários reflexivos, o próprio bolsista, professor em formação, vai se constituindo e reconstruindo como professor/pesquisador nesse “processo contínuo”. De acordo com os excertos 4 e 5, é possível depreender que a interação e a troca de experiências, assim como a relação com a teoria e a prática, possibilitam que o licenciando repense suas práticas e encontre abertura para novas ideias.

Ainda sobre a reflexão do ser docente, Freire (1996, p. 40) postula que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é imprescindível que o professor se mantenha em constante processo reflexivo, avaliando quais práticas foram bem-sucedidas, quais não foram e o porquê, buscando adaptá-las e melhorá-las continuamente.

Considerações Finais

As opiniões de licenciandos de um curso de Letras que fazem parte do Pibid permitiram compreender como ocorre a formação e a constituição docente durante os processos de ensinar e aprender de um subprojeto interdisciplinar de Linguagens do Programa

⁴ No original: “[...] “it is part of the educator's responsibility to see equally to two things: First, that the problem grows out of the conditions of the experience being had in the present, and that it is within the range of the capacity of students; and, secondly, that it is such that it arouses in the learner an active quest for information and for production of new ideas. The new facts and new ideas thus obtained become the ground for further experiences in which new problems are presented. The process is a continuous spiral. The inescapable linkage of the present with the past is a principle whose application is not restricted to a study of history.”

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em uma universidade do Vale do Itajaí (SC). O Pibid proporciona um contato real com o ambiente escolar, um contato guiado entre a Universidade e a Educação Básica que possibilita unir teoria e prática de forma significativa, na voz dos sujeitos.

Os excertos demonstram o processo gradual da constituição do ser docente por meio das práticas de letramentos desenvolvidas no subprojeto em parceria com o curso de licenciatura. Verifica-se que tanto as formações realizadas pelo programa, bem como os conteúdos advindos do curso de graduação se entrelaçam e auxiliam na reflexão e na constituição desses acadêmicos como docentes/pesquisadores e profissionais críticos. Dessa maneira, o Pibid colabora de modo significativo com o processo inicial de inserção dos licenciandos do curso de Letras, possibilitando que a Universidade, e o licenciando, compreenda melhor a escola.

Assim como as leituras (teoria), as práticas de letramentos desenvolvidas nas escolas e as produções escritas e orais desenvolvidas pelo subprojeto possibilitam uma maior compreensão da função docente enquanto profissional de línguas. Por meio das práticas vivenciadas, os sujeitos se tornam conscientes do seu papel social frente aos estudantes e seus pares, objetivando sempre o aprendizado do estudante para que estes sejam instigados a se desenvolverem como cidadãos críticos e reflexivos.

Ser um docente inserido tecnologicamente e conhecedor das ferramentas digitais e das teorias pedagógicas agrega às suas habilidades de alcançar seu público, de qualquer faixa etária. Assim, o docente se ampara na teoria e se aproxima da realidade. Por meio de sua prática, consegue visualizar as reais necessidades dos estudantes com os quais interage/ensina. Tal aproximação facilita o lidar com o outro e o ensinar o outro, ao mesmo tempo em que há troca de conhecimentos e aprendizado contínuo para ambas as partes. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem são via de mão dupla, na qual docentes e estudantes aprendem uns com os outros.

Em se tratando do ensino de uma língua estrangeira, esta caminhada torna-se mais sinuoso, pois não é a língua materna do aprendiz, mas se o docente percebe uma brecha para trilhar e facilitar o aprendizado do estudante, a trajetória torna-se prazerosa e tranquila para todos. Assim, mesmo que haja conhecimento da prática e da teoria, ambos devem ser pautados em um profissional comprometido com o seu fazer, desprovido de preconceitos e aberto para sempre aprender e a buscar mais para se tornar um docente de excelência e, não apenas um transmissor de informações.

Por fim, salienta-se que o *saber fazer* nem sempre é o suficiente, pois na atualidade deseja-se que o docente *saiba fazer bem feito*, que obtenha êxito durante a sua docência e que seus estudantes consigam se apropriar do conhecimento que está sendo construído em conjunto. Programas como o Pibid permitem a interação entre o saber fazer e o saber fazer bem feito, com orientação de supervisores na Educação Básica e na Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 295-336.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/> >. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> >. Acesso em: 30 abr. 2017.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008. Disponível em: < <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3163/4753> >. Acesso em: 30 abr. 2017.

DEWEY, J. *Experience & Education*. New York: Simon & Schuster, 1997.

VICENTINI, M. A. ; FISCHER, A. ; GUSE, A. F. . Letramentos Acadêmicos em foco: movimentos dialógicos em práticas do PIBID. In: FIAD, R. (Org.). *Letramentos Acadêmicos em foco: movimentos dialógicos em práticas do PIBID*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 99-128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, James Paul. **Reading as situated language:** a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult literacy*, [S. l.], v. 88, n. 8, 2001, p.714-725. Disponível em: < <http://jamespaulgee.com/pdfs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf> >. Acesso em: 15 mar. 2017.

HORNBERGER, Nancy H. Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. *Research methods in language policy and planning: a practical guide*. Oxford: John Wiley Professio, 2015. p. 9-21.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. *The academic literacies model: theory and applications*. *Theory Into Practice*, [S. l.], v. 45, n. 4, 2006, p. 368-377.

LEFFA, Vilson. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

NÓVOA, António (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SANTA CATARINA, Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – [S. l.]: [S. n.], 2014.

SANTOS, Silmara de J. B. dos. A importância da leitura no ensino superior. *Revista de Educação (Itatiba)*, v. IX, p. 77-83, 2006. Disponível em: < <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/2176/2072> >. Acesso em: 20 jun. 2017.

STREET B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 1994.

STREET, B. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. 2003. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Disponível em: < <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language= pt&modo= biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22> >. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], n. 13, 2000, p. 5-23.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> >. Acessado em: 30 abr. 2017.

Recebido em: 14/06/2018

Aceito em: 28/08/2018