



PROFESSORES DE **INGLÊS** EM FORMAÇÃO

Relatos e memórias a
partir da vivência no PIBID

Aline de Mello Sanfelici
Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins
Elizabeth Pazello
(Orgs.)



Este livro é uma homenagem ao programa que foi abraçado com tanto carinho por aqueles que se envolveram com ele. Trazemos relatos das experiências compartilhadas, as expectativas e as dificuldades, os sonhos e as surpresas ao longo do caminho dos pibidianos, desde as primeiras atividades, em 2014, até o final, em 2018. Esperamos que esse volume não apenas resgate a memória do PIBID no DALEM da UTFPR, mas também sirva de inspiração para novas iniciativas e projetos afins, visando sempre proporcionar aos nossos graduandos as melhores vivências de preparação e aprendizagem sobre a arte de ensinar. Ficamos felizes em organizar essa coletânea tendo com sucesso implementado a continuação do programa em nosso departamento, garantindo sua permanência enquanto importantíssimo canal de formação docente.



Professores de inglês em formação

Professores de inglês em formação

Relatos e memórias a partir da vivência no PIBID

Organizadoras

Aline de Mello Sanfelici

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

Elizabeth Pazello



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANFELICI, Aline de Mello; MARTINS, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira; PAZELLO, Elizabeth (Orgs.)

Professores de inglês em formação: relatos e memórias a partir da vivência no PIBID [recurso eletrônico] / Aline de Mello Sanfelici; Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins; Elizabeth Pazello (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

160 p.

ISBN - 978-65-5917-122-4

DOI - 10.22350/9786559171224

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Docência; 2. Ensino; 3. Formação; 4. PIBID; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Apresentação..... 9

Aline de Mello Sanfelici

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

Elizabeth Pazello

Um breve panorama pela coordenação institucional

1.....13

O PIBID na UTFPR campus Curitiba: um resgate de memórias

Awdry Feisser Miquelin

As vozes das coordenadoras da componente curricular Língua Inglesa

219

PIBID inglês na UTFPR-Curitiba – a primeira experiência

Maria Lucia de Castro Gomes

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert

3 35

Coordenando o PIBID inglês com textos literários em sala

Regina Helena Urias Cabreira

Aline de Mello Sanfelici

4 46

PIBID interdisciplinar: parceria de sucesso

Elizabeth Pazello

573

Um vai-e-vem entre teoria e prática

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

A visão de professoras supervisoras diretamente da escola pública

6105

PIBID e minha experiência na supervisão de professores em formação

Patrícia de Azevedo Sant’Ana

7107

A importância da troca de experiências entre supervisores e pibidianos em sala de aula

Thyncia Fabiane Cardoso

8	111
Sharing experience	
Rosane Farrar	
Enfim, a vez e a voz de nossos pibidianos e pibidianas	
9	117
A Teoria das Inteligências Múltiplas enquanto estratégia pedagógica para o ensino de língua estrangeira	
Erich Martins Zimmermann	
10.....	125
Nossa experiência com o PIBID e uma revisão de crenças	
Melissa Loyola M. do Canto Gomes	
Virgínia de Melo Borges e Silva	
11	132
A interdisciplinaridade entre as licenciaturas da UTFPR: relato de experiência vivenciada através do PIBID	
Marlon Rogério Cassel	
12.....	138
A apropriação de gêneros textuais pela literatura: uma experiência pibidiana nas aulas de língua inglesa	
Helena Laurentino da Silva	
Felipe Krul Bettiol	
13.....	143
Contos de fadas e aulas de inglês: discussões muito além da gramática	
Caroline Marzani	
Juliana Candido Lara Benatti	
14.....	149
De Burton a Poe: ensinando língua inglesa pelo sinistro na literatura	
Gabriel Lopes Fontanelli Gonçalves	
Agnes Sofia Maguerroski Vazquez Rodriguez	
15.....	157
Reflexões sobre uma breve vivência no PIBID	
Thaynara Rodrigues Vieira	
Renato França Filho	

Apresentação

Aline de Mello Sanfelici

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

Elizabeth Pazello

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, tem uma histórica marcante na vivência de alunos e professores do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Curitiba. Um diferencial do programa em nossa instituição é ter em sua história o desenvolvimento sob três grandes formatos, ao invés de apenas um: dividimos o PIBID na componente curricular Língua Inglesa de modo a focar em aulas de língua inglesa em um sentido amplo, aulas do idioma com a mediação específica do texto literário, e por fim na modalidade interdisciplinar, em que o idioma é trabalhado conjuntamente com outras disciplinas de licenciaturas da universidade e da escola, especificamente português, física e matemática. O PIBID na UTFPR Curitiba se coloca como um grande berço de iniciação na carreira docente, oferecendo, portanto, possibilidades diversas para tal prática, constituindo-se, também, como uma primeira vivência enquanto professores para nossos graduandos, e um espaço de desafios tão grandes quanto de acolhimento criado entre os participantes.

Este livro é uma homenagem ao programa que foi abraçado com tanto carinho por aqueles que se envolveram com ele. Trazemos relatos das experiências compartilhadas, as expectativas e as dificuldades, os sonhos e as surpresas ao longo do caminho dos pibidianos, desde as primeiras atividades, em 2011, até o final, em 2018. Destacamos que o começo de tudo se deveu, ainda em 2011, ao trabalho da professora Jacqueline Andreucci Lindstron, colega de nosso departamento, e dos

demais professores que compuseram a versão interdisciplinar com ela e conduziram os trâmites de implementação do edital: Rogério Caetano de Almeida (Departamento de Linguagem e Comunicação), Luiz Claudio Silveira (Departamento Acadêmico de Matemática) e Nestor Cortez Saavedra Filho (Departamento Acadêmico de Física).

Organizamos essa coletânea de memórias do seguinte modo: primeiramente, o coordenador institucional da primeira edição que contemplou a língua inglesa, Awdry Feisser Miquelin, apresenta uma contextualização do programa. Na sequência, todas as coordenadoras envolvidas na componente curricular Língua Inglesa relatam suas trajetórias, em cada um dos três grandes grupos de trabalho, destacando também alguns dos frutos resultantes. Após essa parte, temos a voz das professoras da rede pública que receberam nossos pibidianos em suas aulas, e que apresentam suas perspectivas da experiência como supervisoras dos alunos e, conseqüentemente, parcerias da formação inicial dos mesmos na docência. Por fim, dedicamos o espaço aos próprios pibidianos, que trazem seus relatos sinceros sobre o que foi, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade de ministrar aulas no verdadeiro chão da sala de aula, em contextos da rede pública de ensino, enquanto ainda estudantes de licenciatura.

Esperamos que esse volume não apenas resgate a memória do PIBID no DALEM da UTFPR, mas também sirva de inspiração para novas iniciativas e projetos afins, visando sempre proporcionar aos nossos graduandos as melhores vivências de preparação e aprendizagem sobre a arte de ensinar. Ficamos felizes em organizar essa coletânea tendo com sucesso implementado a continuação do programa em nosso departamento, garantindo sua permanência enquanto importantíssimo canal de formação docente.

Um breve panorama pela coordenação institucional

O PIBID na UTFPR campus Curitiba: um resgate de memórias

Awdry Feisser Miquelin

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é um programa que implementa incentivos financeiros como bolsas e ajudas de custeio para que acadêmicos de licenciaturas, professores de escolas públicas e professores de ensino superior, possam implementar ações didático-pedagógicas em escolas, visando aproximação de futuros professores ao ambiente escolar desde seu primeiro ano na licenciatura.

Estas ações-didático pedagógicas variam muito em sua natureza. Temos nelas a natureza de extensão, por exemplo, onde as Instituições de Ensino Superior, junto às Escolas, como parceiros desenvolvem atividades educacionais fora de seu ambiente visando o ensino-aprendizagem voltado para a comunidade escolar em si, além dos estudantes da escola básica. Nisso temos como exemplos peças teatrais, exposições, visitas guiadas a comunidade, atendimentos para reforços, entre outros.

Outra natureza possível é a da pesquisa. Os sujeitos envolvidos no PIBID podem encarar a escola e a sala de aula como palcos investigativos. Disto professores da escola, das universidades e os acadêmicos da licenciatura, levantam problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem na escola básica e, partindo destes, investigam possíveis soluções para que esses problemas não se tornem mais obstáculos para estudantes das instituições públicas. Como exemplos, temos o desenvolvimento de produtos educacionais como jogos, a prática e efetivação da escrita de artigos

científicos, e a constante participação em eventos de pesquisa nacionais e internacionais.

Por fim, ainda temos como natureza do PIBID a questão da docência. Nesta relação os acadêmicos de licenciatura participam intensamente do dia a dia e das ações escolares que ocorrem nos palcos educativos da educação básica pública. Nisso existem vários ganhos formativos para esses futuros professores, mas existe também reciprocidade de ganho para os professores das escolas, que se reaproximam das atividades acadêmicas, retomando um olhar investigativo sobre suas realidades e possibilitando a reenergização de suas formações, ao reingressar com ações parceiras com a universidade. A universidade também ganha, pois se reaproxima da legitimidade de vivência em loco das escolas e diminui sua distância da realidade escolar. Como exemplos vemos ações conjuntas de docência entre os sujeitos, além de organização de eventos internos nas escolas como olimpíadas de conhecimento, feiras culturais e da ciência, entre outros.

Dentro destas dimensões, no ano de 2010 surge o PIBID da UTFPR. O mesmo inicia com apenas 5 subprojetos distribuídos entre os Campi de Curitiba e Pato Branco. Essa formatação fica até o ano de 2014 quando, em novo edital, a UTFPR consegue incluir todas as suas 17 licenciaturas, distribuídas em 13 campi, atingindo as áreas de Letras Inglês e Português, Matemática, Química, Física, Informática, Interdisciplinar e Ciências Biológicas. Ao total essa nova logística envolve em torno de 53 escolas públicas distribuídas por todo Paraná, e um grupo de mais de 500 bolsistas.

Nesta logística temos, em especial, os subprojetos de Letras Inglês que fazem parte desta formatação, e também do subprojeto Interdisciplinar. A questão da língua inglesa surge com força a partir de 2014 pela percepção da CAPES de que essa língua estrangeira é estratégica em qualquer nível de ensino, e seu aprendizado proporciona ações de escala globais, necessitando então de atenção e subprojetos PIBID específicos.

Este livro, então, retrata relatos de experiência que apontam para o valor do ensino-aprendizagem em Inglês nas escolas públicas, caminhos envolvidos para a formatação de ações de extensão, pesquisa e docência em

atividades didático-pedagógicas para a língua, e a contribuição desses aspectos para o ensino público e livre voltado para a nossa educação básica, bem como para a formação dos jovens professores de hoje. Espera-se que a memória colocada neste livro sirva de inspiração e farol para aqueles que se aventuram no ensino-aprendizagem de Inglês de qualidade e comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

**As vozes das coordenadoras da
componente curricular Língua Inglesa**

PIBID inglês na UTFPR-Curitiba – a primeira experiência

Maria Lucia de Castro Gomes
Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert

Introdução

Este texto tem como objetivo oferecer um relato, por duas professoras coordenadoras de área do PIBID, sobre a primeira experiência de um grupo de PIBID na área de língua inglesa na UTFPR Curitiba. Essa experiência de dois anos nasce de um projeto elaborado a quatro mãos pelas duas professoras, desenvolvido em coordenação individual, um ano cada uma, mas sempre de forma colaborativa. Devido a essa individualidade na condução do projeto, cada uma das professoras conferindo à atividade o seu perfil de gestão, este relato será dividido em duas seções, o primeiro ano por Maria Lucia de Castro Gomes na próxima parte, e o segundo ano por Ana Paula Ferreira Engelbert na seção de mesmo nome.

É importante alertar o leitor, antes de iniciarmos, que este não tem a pretensão de ser um texto acadêmico tradicional, com sua linguagem científica, que apresenta resultados de um trabalho de pesquisa. Será, ao contrário, um relato informal, com toques de emoção, pois o período dessa primeira experiência do PIBID Inglês foi recheado de sentimentos, tanto para nós professoras quanto para os alunos bolsistas. Deixaremos, portanto, a formalidade acadêmica de lado, reduzindo citações, descartando termos técnicos, admitindo palavras qualificativas. Não refrearemos a emoção ao escrever sobre essa experiência, que tanto contribuiu para

nossa história como professoras formadoras, e para a história de nossos alunos como novos professores de inglês.

O primeiro ano

No meu primeiro semestre como professora concursada na UTFPR eu, Maria Lucia, já tive a oportunidade de concorrer a uma vaga como coordenadora de área no PIBID. A Coordenadora do curso de Letras Português/Inglês me informou sobre o programa e disse que possivelmente haveria uma vaga para a área de língua inglesa, e me orientou a escrever um projeto. Mesmo sem muita ideia do que fazer e, inclusive, não me achando qualificada para a atividade, decidi escrever um projeto. Não tinha ideia do que fazer porque nunca tinha trabalhado com o ensino básico e, principalmente, por esse mesmo motivo, não achava que eu seria a pessoa ideal. Como naquele momento não havia outra pessoa interessada em se candidatar, enfrentei o desafio.

Foi um exercício muito interessante, que ajudou imensamente na minha inserção ao curso de Licenciatura em Letras, pois vinha de várias experiências com o ensino de língua inglesa em outros contextos – escola particular de línguas, ensino de inglês para necessidades específicas em cursos da área de administração e de secretariado, cursos de pronúncia para professores, são alguns exemplos. Pela primeira vez, em uma carreira de mais de 30 anos, eu estava atuando num curso de licenciatura, de real formação de professores. Portanto, parar para pensar na realidade que nossos alunos iriam enfrentar ao deixar a universidade foi extremamente relevante para aquele momento da minha carreira. A vaga do PIBID para o nosso Departamento não veio, minhas ideias ainda não puderam ser colocadas em prática, mas a elaboração do projeto não poderia ter maior importância do que naquele momento. Eu me sentia pronta para ser uma professora formadora de professores para o ensino básico.

Esse ano era 2010 e para o Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UTFPR apenas uma vaga foi destinada, então a área de

português foi privilegiada. Mas no ano seguinte, a vaga para o inglês chegou para um projeto de dois anos, e nesse momento éramos duas professoras interessadas no programa, a Professora Ana Paula e eu. Ao invés de concorrermos ao Edital em competição, decidimos, em caso de aprovação das duas candidaturas, trabalharmos as duas, uma no primeiro ano e a outra no segundo ano. Foi assim que começou o PIBID Inglês na UTFPR Curitiba.

O projeto foi embasado em um tripé filosófico, epistemológico e político. Em primeiro lugar, adotamos uma concepção de linguagem que ultrapassa a visão de língua como código ou como simples instrumento de comunicação. Concebemos a língua como um objeto cultural e convencional e a gramaticalidade, gradiente. Nosso modelo de aquisição da linguagem não se baseia em um processo de estímulo/resposta, nem prevê um módulo especializado para a linguagem. Fatores sociais, pragmáticos, semânticos e estruturais formam o léxico mental por mapeamento de exemplares da língua em uso (PIERREHUMBERT, 2000; BYBEE, 2001). E para completar o tripé, abraçamos o status do inglês como língua internacional e a necessidade de comunicação entre diferentes povos. Esse contexto coloca a língua inglesa entre duas forças opostas, a variabilidade como forma de manutenção de identidades e culturas, e a necessidade de um padrão para a inteligibilidade entre os povos.

A concepção de língua como um objeto cultural, que emerge do uso, e a adoção da língua inglesa com toda a sua variabilidade, que precisa se manter inteligível nas comunicações internacionais, demandam novos saberes, novas metodologias, novas formas de atuação. Foi com essas ideias em mente que delineamos o nosso projeto e iniciamos o trabalho com uma coordenadora de área docente do DALEM – Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UTFPR, doze alunos do Curso de Letras Português/Inglês, e dois professores supervisores docentes de duas escolas da rede estadual do Paraná.

Antes de iniciar, uma batalha

Em junho de 2011, para compor o Edital de chamada à candidatura dos alunos ao PIBID para início no segundo semestre, foi necessário um embate dentro do Departamento. A maioria dos professores achava que apenas os alunos mais experientes do curso, que ainda estava no sexto semestre¹, deveriam participar do PIBID. Argumentavam que os alunos dos períodos iniciais, que ainda não tinham cursado as disciplinas de Metodologia e de Prática de Ensino não deveriam participar do projeto. Eu não tinha a mesma opinião do grupo, no entanto. Pensava que o PIBID, diferente do Estágio Curricular Obrigatório, era a oportunidade de uma iniciação antecipada dos alunos na realidade da escola. E, principalmente, uma excelente oportunidade de integração entre os alunos mais experientes com os mais iniciantes, e a formação de um ambiente colaborativo de aprendizagem entre pares. Valendo-me, então, da posição de coordenadora de área do projeto, com a concordância da colega Ana Paula, que coordenaria na sequência, insisti no meu posicionamento e destinamos duas vagas para alunos de cada um dos períodos, do primeiro ao sexto, que estariam no segundo ao sétimo semestre a iniciar. Batalha vencida, mas com muito receio de estar cometendo o primeiro erro, selecionamos os alunos bolsistas e os professores supervisores, e demos início ao PIBID Inglês. Ao longo do processo, pude testemunhar a cada dia que valeu a pena me insurgir contra algumas colegas, que acabaram por nos dar razão!

O primeiro semestre

No primeiro encontro, em que o grupo pôde se conhecer e apresentar suas expectativas para a empreitada, elaboramos um primeiro plano de ação que consistia em três tipos de atividades: 1. de discussão e de

¹ O curso de Letras Português/Inglês da UTFPR teve sua primeira turma iniciando no segundo semestre de 2008 e se formando no primeiro semestre de 2012.

avaliação na Universidade; 2. de observação e de prática nas escolas; 3. de formação e de divulgação em eventos.

No período de agosto a dezembro, o grupo se reuniu todas as segundas e quartas feiras, das 9h30 às 11h30 na UTFPR, primeiramente para capacitação e discussão e, posteriormente, para os relatos das atividades nas escolas. Para iniciar os trabalhos, os bolsistas se dividiram em duplas e escolheram um tema para seus projetos de pesquisa. Os seis temas escolhidos foram: avaliação, disciplina, metodologia, uso da língua, uso de tecnologia e cultura. Na sequência, lemos alguns textos sobre a concepção de língua e de aquisição de linguagem que adotamos na elaboração do projeto, e fizemos alguns encontros para discussão. Então, as duplas apresentaram seminários sobre os documentos que orientam a educação básica: PCN, OCN e DCE. Após cada apresentação, fazíamos uma discussão sobre a concepção de linguagem que embasava cada documento, sempre comparando com a concepção que adotamos. Os professores supervisores também apresentaram seminários sobre o Projeto Político Pedagógico de sua escola. Após as apresentações de seminários, fizemos um estudo sobre pesquisa qualitativa e cada dupla elaborou seu pré-projeto de pesquisa e planejou as observações nas escolas. A partir do início das observações, durante as reuniões, os bolsistas faziam relatos e apresentavam ideias para atividades no semestre seguinte.

Paralelamente às reuniões na Universidade, os bolsistas se reuniram por algumas semanas com os professores supervisores nas escolas parceiras para conhecerem o espaço escolar. Fizemos visitas aos diversos ambientes, foram apresentados às pessoas, e leram e discutiram sobre o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno de cada escola. Depois desses encontros, o trabalho nas escolas se voltou para observações de aulas.

A partir de um cronograma elaborado por todo o grupo e de um planejamento feito por cada dupla, os bolsistas deram início ao período de observação das aulas dos dois professores supervisores nas escolas parceiras. Cada dupla deveria observar as aulas sob a perspectiva de seu tema de

pesquisa. Ao final das observações, o grupo decidiu, antes de elaborar o plano de ação para o semestre seguinte, consultar os diretores e professores das escolas sobre a viabilidade das ideias que surgiram ao longo das observações e discussões. Definiu-se, então, que depois da elaboração do relatório de trabalho do semestre, promoveríamos um encontro com os diretores, pedagogos e professores de inglês de cada escola para um agradecimento pela recepção dos bolsistas, apresentação do relatório do semestre e aplicação de um questionário sobre as possibilidades de atuação do PIBID no ambiente escolar. Dessa forma, consideramos que qualquer ação do grupo na escola teria o respaldo de todos os envolvidos. Os encontros aconteceram e os resultados desses encontros foram incríveis! Em uma das escolas, principalmente, pudemos testemunhar que nossos bolsistas já faziam parte daquele ambiente, e que as expectativas para o trabalho no ano seguinte eram altas. Com as respostas ao questionário, obtivemos subsídios para o plano de trabalho para o semestre seguinte.

Finalmente, para cumprir o nosso terceiro item do plano de ação, nosso grupo organizou e participou de eventos. Numa parceria UFPR-UTFPR, nossa Instituição sediou, em primeiro de outubro de 2011, o I Fórum do PIBID, que teve como palestrantes a Profa. Carmen Moreira de Castro Neves, Diretoria de Educação Básica da CAPES, além de representantes dos Reitores na UFPR e UTFPR, e do Secretário Estadual de Educação. O auditório grande da UTFPR estava repleto de bolsistas, supervisores e coordenadores de área para assistir às palestras no período da manhã. À tarde, formaram-se grupos das diversas áreas para discussão sobre o andamento dos diversos projetos no estado do Paraná. Nesses grupos estavam coordenadores de área, professores supervisores, bolsistas reunidos com representantes da Secretaria Estadual de Educação.

Em novembro, participamos em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás, do evento II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID. Foi muito rica nossa experiência de participação nesse evento, pois, além de receber valiosas informações sobre cursos de

licenciaturas e o projeto PIBID, pudemos trocar experiências com colegas de diversos estados. Foram excelentes momentos de troca de informações e de experiências. Se antes já tínhamos a esperança de que o projeto poderia alavancar importante mudança na educação básica em nosso país, após esses dois eventos, saímos com a certeza de que o PIBID poderia promover uma virada qualitativa do ensino público no Brasil.

Com minha colega e parceira Ana Paula, apresentamos a comunicação oral: *PIBID Letras Inglês na UTFPR Curitiba: refletindo sobre questões epistemológicas, filosóficas e políticas no ensino de inglês na escola pública do Estado do Paraná*. Participaram também duas bolsistas apresentando o pôster: *PIBID de Língua Inglesa na UTFPR: Panorama Inicial*. Importante para a formação de todos, a participação e organização de eventos foi uma constante em nosso grupo. Para o ano de 2012 vários eventos foram incluídos em nosso plano de ação, com os bolsistas se revezando na participação e apresentação de trabalhos.

O segundo semestre

Com muito otimismo e altas expectativas, em fevereiro de 2012 nos reunimos para dar início às atividades do segundo semestre do nosso trabalho no PIBID. Durante todo o mês, as reuniões se destinaram ao planejamento das ações do grupo nessa nova etapa. Para esse semestre decidiu-se por fixar o trabalho, novamente em duplas, em turmas definidas em uma das duas escolas. Os bolsistas, então, dividiram-se em combinações diferentes de duplas do ano anterior e escolheram, em conjunto com os professores supervisores, as turmas para o desenvolvimento do trabalho no semestre. Durante o mês de março, após uma apresentação inicial pelas duplas sobre a importância da língua inglesa aos alunos das turmas selecionadas, houve um período de observação para levantamento de informações para a elaboração de um novo plano de trabalho. Outra escolha do grupo foi pela participação em um único evento no semestre pela maior parte do grupo, com apresentação do trabalho realizado nas

escolas. Definiu-se pela participação no *13th Braz-Tesol National Convention*, no Rio de Janeiro no período de 16 a 19 de julho de 2012.

Os trabalhos nas escolas aconteceram conforme previsto nos planos das duplas. Além do trabalho pedagógico com os alunos, foram também coletados dados para realização de pesquisa, na maioria, em forma de questionários aos alunos. Nas reuniões semanais na Universidade, as duplas faziam relatos das atividades nas escolas e a cada semana uma dupla apresentava um seminário sobre as teorias que embasaram o nosso trabalho desde a concepção do projeto: o Modelo de Exemplos e o Modelo de Redes (PIERREHUMBERT, 2000; BYBEE, 2001), a Linguística Probabilística (BOD *et al*, 2003) e a perspectiva do ensino de inglês como língua internacional (JENKINS, 2000; CRYSTAL, 2010).

À medida que os alunos, em duplas, desenvolviam seus trabalhos nas escolas, desenvolviam também suas pesquisas para apresentação na Convenção Nacional do *Braz Tesol* em julho. Três trabalhos foram propostos para apresentação e todos foram aceitos. Apresentar trabalho em um evento nacional já era um imenso desafio para esse grupo de jovens estudantes de Letras. Apresentar em língua inglesa era algo realmente assustador, principalmente para alguns que, o que sabiam de inglês, aprenderam durante o curso de Letras.

Dez dos doze bolsistas do PIBID Inglês e eu, a coordenadora, participamos do evento. Antes do mesmo, os bolsistas fizeram uma apresentação de suas comunicações para os professores de inglês na UTFPR, com a finalidade de divulgar o trabalho que vinha sendo realizado, e também para servir de ensaio para a apresentação no evento. Como para vários bolsistas, essa seria a primeira apresentação nesse tipo de contexto, e para todos eles, a primeira em língua inglesa, conforme já mencionado acima, o desafio era gigantesco! A experiência de apresentar para os professores da casa primeiro foi excelente, pois as sugestões foram muito importantes e enriquecedoras. Seguem os resumos das apresentações constantes no programa do evento.

PIBID Inglês at UTFPR – collaborative teaching in Public Schools - Is it possible to learn English at public schools in Brazil? Reflecting about this dilemma, PIBID-Inglês at UTFPR has been conducting action-research at two public schools in Curitiba. After one year of work, we have arrived at some positive conclusions, which we would like to share throughout this talk.

Text genres at public schools in the age of cyberculture - The purpose of this talk is to show how the action plan implemented by the scholarship students from PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência / Teacher Education Scholarship Program) helped public-school English teachers with activities based on digital-media text genres.

Creating motivation in regular school English classes: a case study - Through the PIBID project we experienced the reality of English classes at public schools in Curitiba. We detected that students would not take classes seriously, partly because they saw no use in them. After a profound analysis, we used strategies to change it and to motivate them to study English.

Com a participação no *Braz Tesol*, encerrei de forma extremamente positiva o meu período de coordenação no PIBID Inglês da UTFPR Curitiba. O grupo continuaria com a coordenação da Ana, e eu passaria a ser professora colaboradora. Devo dizer que esse período de um ano, como coordenadora de área do PIBID, foi muito enriquecedor, e de inestimável aprendizado, tanto para minha carreira, como para minha vida pessoal. O contato contínuo com esses jovens criativos, motivados e comprometidos me renovou as energias. Também valiosa foi a parceria dos professores supervisores. Muito aprendemos com eles e, estou certa, muito eles aprenderam conosco! Parcerias como essa que o PIBID tem proporcionado devem ser uma constante entre as Universidades e as Escolas de ensino básico.

O segundo ano

Do primeiro para o segundo semestre de 2012, houve a troca da coordenação, como previamente combinado. A professora Maria Lucia deu lugar à minha pessoa, professora Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert.

Assim como a Malu, tenho a relatar que a participação no PIBID, especialmente por meio do trabalho em conjunto que realizamos, foi de valiosa importância para a minha experiência no campo de formação do professor em pré-serviço. Em concomitância com o trabalho que eu realizava junto à coordenação do estágio curricular obrigatório do curso de Letras Português-Inglês da nossa universidade, tive a chance compartilhar conhecimentos e contribuir para a formação dos futuros professores de inglês que passaram pelo nosso caminho durante a graduação.

Já tinha acompanhado todo o trabalho da minha colega e, portanto, já conhecia o grupo e as atividades que eles haviam desenvolvido até então. Dada a qualidade do trabalho que havia recebido em minhas mãos, decidi por manter a sistemática de organização com os bolsistas do projeto com relação às reuniões semanais, à atuação nas escolas e na UTFPR.

Ano II, o primeiro semestre

Iniciamos nossos encontros no dia 7 de agosto de 2012 para planejarmos as atividades do semestre. Eu, ansiosa por ver mais de perto o desenvolvimento dos bolsistas na iniciação à docência, estava em leve desvantagem por assim dizer, já que o grupo era altamente entrosado e motivado. Além disso, os bolsistas e supervisores já tinham um histórico de trabalho e, por isso, sentiam-se bem à vontade uns com os outros. Felizmente, fui recebida muito calorosamente por todos, mas sabia que tinha a enorme responsabilidade de manter a alta qualidade dos trabalhos encabeçados pela minha colega e parceira Malu.

Optamos, numa decisão em conjunto, pela manutenção do trabalho dos bolsistas em dupla, porém com eventuais trocas em relação ao semestre anterior, já que duas bolsistas haviam sido substituídas. Foi mantida também a decisão da troca de escola – cada dupla iria para a escola onde não havia trabalhado ainda. Decidida a colocação das duplas nas devidas turmas, demos início ao planejamento das atividades que aconteceriam ao longo do semestre. Além disso, por conta da abordagem da perspectiva

intercultural adotada no semestre anterior, optamos por realizar leituras e seminários da obra intitulada *Language and Culture* de autoria de Claire Kramsch (2003). Cada dupla ficou encarregada de apresentar um capítulo do livro, em inglês, para discussão durante nossas reuniões.

Logo no início do semestre, depois da colocação das duplas em suas respectivas turmas de trabalho, foi feito o planejamento das atividades semanais. Por opção dos professores supervisores, os bolsistas poderiam trabalhar com qualquer atividade ou conteúdo que preferissem, ao contrário do semestre anterior, em que os bolsistas seguiram o planejamento dos supervisores. A única reivindicação dos supervisores era de que as atividades fossem pensadas com o intuito de promover maior interesse pela língua inglesa. Assim, as duplas tiveram a liberdade de colocar em prática atividades culturais, jogos, dinâmicas e até ideias multidisciplinares.

Por conta dessa liberdade de criação e aplicação de atividades pelos bolsistas nas escolas, muitos deles optaram por desenvolver materiais que aumentassem a motivação dos alunos no aprendizado do inglês. Houve também a tentativa de um trabalho multidisciplinar; contudo, não foi possível desenvolver muitas atividades por conta do nível de proficiência dos alunos e da dificuldade em reunir-se com os professores de outras disciplinas para o alinhamento do conteúdo. Outros bolsistas, depois de terem levantado os principais interesses dos alunos por meio de um questionário, dedicaram suas aulas à prática da oralidade do inglês. Questões culturais foram abordadas quando uma dupla de bolsistas escolheu trabalhar com diferentes estilos musicais, englobando em suas atividades informações sociais, políticas e geográficas.

Por falta de liberação de verba, a participação em eventos ficou um pouco restrita no semestre. Por meio de ajuda de custo do DALEM e recursos próprios, contamos com a apresentação de trabalho de uma bolsista em dois eventos distintos: I Seminário Estadual do PIBID, realizado em Ponta Grossa em agosto e VIII Seminário de Línguas Estrangeiras (SELES), realizado em Passo Fundo (RS) em outubro. Nesse mesmo mês,

outra bolsista apresentou um pôster no X Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), realizado em Cascavel (PR).

O meu primeiro semestre na coordenação do subprojeto de inglês do PIBID chegava ao fim e eu me sentia extremamente satisfeita em ver a energia e empolgação dos bolsistas ao reportar o efeito positivo que suas atividades tiveram na percepção da importância do inglês pelos seus alunos. Achemos que realmente tinha sido acertada a nossa decisão em promover atividades que aumentassem o interesse e curiosidade dos alunos da escola pública pela língua inglesa.

Ano II, o segundo semestre

Antes de iniciarmos o planejamento do último semestre de trabalho, fizemos um balanço das ações realizadas desde o início do projeto, com o objetivo de olhar para o percurso caminhado e estabelecer mais claramente onde gostaríamos de chegar. No primeiro semestre de atuação, os bolsistas realizaram seminários sobre temas relacionados ao ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas. Isso foi importante para entender a situação atual do ensino do inglês como LE nesse contexto e toda a sua complexidade. Em concomitância, os bolsistas fizeram observação das aulas dos professores supervisores, a fim de inteirar-se sobre a dinâmica da prática docente. Voltar para a escola básica em um novo papel, não mais como aluno, foi relevante para o início da construção da identidade de professor de cada bolsista. Depois da preparação, durante o segundo semestre do projeto, os bolsistas desenvolveram atividades baseadas em um tema geral para aplicarem em algumas turmas dos professores supervisores. Tal trabalho foi realizado em duplas, assim continuando durante o terceiro semestre do projeto. O exercício do planejamento, do preparo e da aplicação das atividades desenvolvidas é parte fundamental do trabalho docente; os bolsistas, nessa ocasião, puderam entender a dinâmica desse laborioso processo. O trabalho em dupla proporcionou aos bolsistas, principalmente aos que tinham pouca ou

nenhuma experiência docente, uma chance de praticar a tarefa de ensinar inglês a uma turma numerosa, podendo sempre recorrer ao apoio do colega. Além disso, o trabalho em dupla foi um excelente exercício de tolerância e paciência com os colegas. No início do quarto semestre, depois de avaliarmos as ações ocorridas até então, tomamos duas importantes decisões. Primeiramente, os bolsistas trabalhariam individualmente na turma que escolhessem, e não mais em pares, como anteriormente. Essa mudança foi bastante relevante, pois deu a oportunidade e o desafio aos bolsistas no gerenciamento da turma e encaminhamento das atividades na classe escolhida sem o auxílio de um colega. Em segundo lugar, os bolsistas poderiam escolher uma entre as duas opções de escolas para desenvolverem seu trabalho. Até então, todos os bolsistas haviam passado pelo menos um semestre em cada uma das escolas.

Ressalto aqui a importância desse retrospecto dos semestres anteriores para que os passos a serem trilhados nos últimos meses do projeto fossem os mais acertados. Poderíamos ter continuado o belo trabalho iniciado pela Malu e continuado por mim; contudo, percebemos que gostaríamos de enfrentar desafios maiores e, assim, propusemos o trabalho individual dos bolsistas durante a atuação nas escolas, para podermos chegar mais proximamente do que seria a rotina de um professor. Por outro lado, pudemos fortalecer o processo colaborativo de planejamento e criação de atividades por meio da discussão sobre métodos e técnicas de ensino e do compartilhamento de materiais entre todos os bolsistas.

Nesse entremeio, alguns bolsistas deixaram o PIBID, na opção de participar de outros projetos ou por terem recebido uma oferta de trabalho. Assim, os novos bolsistas que se juntaram ao grupo, por falta de experiência e traquejo na sala de aula, foram autorizados a trabalhar em pares. Dos doze bolsistas, oito trabalharam individualmente, e quatro novos bolsistas formaram duas duplas.

A partir daí, os bolsistas elaboraram seus planejamentos, focalizando o desenvolvimento de atividades em língua inglesa que trouxessem informações culturais e que novamente aumentassem a motivação dos alunos

no aprendizado desta L2. As atividades foram elaboradas a partir dos interesses dos alunos da turma escolhida a partir de nova aplicação do questionário. Uma das maiores dificuldades para o cumprimento do planejamento foi a constante mudança de horário das escolas, fazendo com que os bolsistas muitas vezes não pudessem dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Mesmo assim, os relatos foram quase sempre bastante positivos, com a alta participação dos alunos nas atividades propostas.

Ao final do semestre, o relato dos bolsistas teve uma constante: a vontade de exercer uma prática de ensino diferente do “convencional”. Muitos deles, a partir de sua experiência no programa, puderam verificar que o interesse e a motivação dos alunos pela aprendizagem estão diretamente ligados a uma metodologia centrada no aluno. A partir do levantamento dos interesses dos alunos, os bolsistas desenvolveram atividades, utilizando vários métodos de ensino, que tinham conexão com o contexto social desses aprendizes. Muitos bolsistas também escolheram criar oportunidades para a reflexão e posicionamento crítico acerca de temas de interesse dos alunos. Outro ponto relatado foi, a partir das atividades elaboradas, a tentativa de fomentar a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de forma que tivessem a capacidade de procurar conteúdos de seu interesse e promovessem o aumento do seu conhecimento do inglês por si próprios.

O ponto alto do semestre, além do sucesso e satisfação dos bolsistas no trabalho em sala de aula, foi a organização de um evento do PIBID – Língua Inglesa da UTFPR – CT, realizado em junho de 2013. Realizado todo em inglês, o evento foi intitulado “*Challenges of Teaching English in Public Schools*”, e contou com a participação de palestrantes estrangeiros, como Dr. John B. Corbett (University of Macau/USP) e Dr. Ron Martinez (San Francisco State University na época, hoje UFPR), e também com especialistas brasileiros no ensino de inglês como L2, como Dr^a Vera Lúcia Cristóvão (UEL), Dr^a Didiê Denardi (UTFPR-PB) e Dr^a Miriam Sester Rertorta (UTFPR-CT). Contamos também com a participação dos bolsistas e apresentação dos projetos do PIBID – Língua inglesa de outras

universidades: UTFPR – Pato Branco, UEPG e UFPR. As palestras foram bastante enriquecedoras, pois trouxeram à tona questões de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras.

Considerações finais

Tivemos o enorme prazer em recordar nossa trajetória dentro desse projeto tão importante para a formação de professores. Acreditamos que a melhor recompensa que recebemos é ver que nossos ex-bolsistas estão seguindo a carreira docente e/ou acadêmica de maneira brilhante. Muitos de nossos queridos ex-bolsistas estão exercendo a docência da língua inglesa em escolas de alto nível, tanto públicas quanto particulares no estado do Paraná, e também em outros estados do Brasil. Há quem já esteja no Doutorado, alguns Mestres e Mestrandos e outros estudando fora do Brasil (como Estados Unidos, Canadá e Holanda).

Com os dois professores supervisores, infelizmente pelas circunstâncias da vida, não tivemos mais contato. Mas estamos certas de que a participação no PIBID foi significativa para suas carreiras e vidas pessoais. Para nós, foi um marco, tanto em nosso caminho na docência, como em nosso desenvolvimento pessoal. Conviver com esse grupo foi uma experiência extraordinária, e a possibilidade de compartilhar esses momentos neste relato encheu nossos corações de alegria!

Referências

- BOD, Rens; HAY, Jennifer; JANNEDY, Stefanie. *Probabilistic linguistics*. Cambridge: MIT Press, 2003.
- BYBEE, Joan. *Phonology and language in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

JENKINS, Jennifer. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PIERREHUMBERT, Janet B. What people know about sounds of languages. *Studies in the linguistic sciences*, v. 29(2), p. 111-120. Urbana-Champaign, 2000.

Coordenando o PIBID inglês com textos literários em sala

Regina Helena Urias Cabreira

Aline de Mello Sanfelici

O começo de tudo

Em agosto de 2013, eu, professora Regina, pude dar início a um período de quatro anos como coordenadora do PIBID Inglês na UTFPR, campus Curitiba. Esta oportunidade veio como um desafio, daqueles que nos são apresentados quando nos deparamos com um programa do qual não temos muito conhecimento e sobre o qual temos que nos inteirar em muito pouco tempo. Mas os desafios são instigantes e nos colocam em movimento, fazendo com que tenhamos reações rápidas e ideias que desconhecíamos até então. Assim, em meio ao obscuro e o curioso, assumi o rumo das experiências futuras de doze alunos, que felizmente já tinham mais conhecimento sobre o projeto, e que me ajudaram a estabelecer as metas de nossa nova parceria. Foi um sucesso para a maioria de nós.

Como minha área de formação acadêmica é Literaturas de Língua Inglesa, fui impelida a dar uma nova visão ao PIBID Inglês que até então trabalhava com os aspectos do ensino-aprendizagem da língua estrangeira sem empregar textos literários. Assim, dei início a uma nova etapa do PIBID Inglês aliando o ensino-aprendizagem da língua inglesa através de textos literários. Mas para ser um pouco mais ousado, o projeto teve como base explorar o emprego de textos da literatura infantil, como contos de fadas, bem como obras infanto-juvenis. Naquele momento, os pibidianos

receberam a sugestão com muito entusiasmo, o que me motivou a continuar com o projeto e a partir de então começamos a estabelecer critérios de como este poderia ser implementado nas escolas parceiras.

Ao apresentarmos nossa proposta aos futuros professores supervisores, que eram tão novatos quanto eu no programa PIBID, pudemos sentir o entusiasmo e a vontade de se apresentar algo diferente nas aulas de língua inglesa, apesar da literatura não fazer parte do currículo das escolas estaduais. Assim, nossos bolsistas puderam observar suas novas turmas e suas novas escolas, e se iniciou uma época em que ideais borbulhavam, textos teóricos eram discutidos em reuniões semanais, e os entendimentos eram colocados em prática nas regências também semanais. Estava dada a largada para quatro anos de trabalhos intensos sobre obras maravilhosas, fantásticas e que enchiam o universo de bolsistas e alunos com imenso prazer, fantasia e descobertas.

Assim se deu a introdução da literatura fantástica no ambiente da sala de aulas de língua inglesa, um desafio bem-vindo por pibidianos e supervisores, pois na maioria das vezes esta prática nunca havia sido utilizada. Mas a literatura, por mais assustadora que possa ser para alguns, aos poucos se torna uma porta que se entreabre e revela um mundo todo de possibilidades: de conhecer outras culturas; de se aprender um idioma estrangeiro de forma inusitada; de se maravilhar com aquilo que se lê; de se ver um conteúdo tido como meio de entretenimento numa forma de se conhecer, discutir e compreender a condição humana em suas mais variadas facetas; de se permitir brincar; maravilhar e compartilhar aventuras, desventuras e novas descobertas.

Desde os contos de fadas dos Irmãos Grimm, de Andersen e tantos outros autores e compiladores destas histórias orais, primordiais e fascinantes, nossos alunos puderam perceber a seriedade do estudo e do emprego de tais textos através das teorias de Nelly Novaes Coelho, Peter Hunt e Marina Warner, por exemplo. Através das discussões sobre a necessidade que temos de introduzir tais textos em nossas salas de aulas nesta era tecnicista e racional, nossos alunos puderam não só perceber e

reviver a beleza de textos que haviam sido parte de suas infâncias, mas, também, redefinir o universo em que aqueles textos poderiam ser lidos, destrinchados e ressignificados.

A literatura, no entanto, sempre nos coloca um desafio. Desafio de se quebrar paradigmas, tabus, preconceitos e julgamentos, pois nosso público alvo era de alunos adolescentes, jovens adultos e adultos (nos cursos técnicos noturnos) que muitas vezes viam os contos de fadas, por exemplo, como textos para o público feminino e infantil. Mas os desafios se tornam molas propulsoras para que pensamentos e comportamentos possam ser influenciados, flexibilizados e modificados através de uma instigante prática em sala de aula. Foi assim que conseguimos que meninos e rapazes discutissem a importância do papel das princesas, por exemplo, e que mulheres adultas dos cursos técnicos, cansadas depois de um dia de trabalho, vissem a beleza e a importância de se discutir o papel feminino contemporâneo através dos contos de fadas. Assim, Malévola, Aurora, Fiona, Coraline e Valente, para citar algumas, se tornam heroínas de histórias pessoais de gente comum e que transformam antigas imagens de um feminino rechaçado pelo poder patriarcal de nossas sociedades.

Desse modo, durante esses anos de PIBID, seja no ambiente de sala de aulas como em eventos organizados nas escolas parceiras, como as Semanas Acadêmicas, conseguimos fazer uma mescla entre contos de fadas e a literatura infanto-juvenil fantástica, maravilhosa e gótica, pois nossos adolescentes se tornaram ávidos leitores de uma gama das sagas que foram reavivadas através do cinema. Assim, *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *As Crônicas de Nárnia*, *A Guerra dos Tronos*, *Crepúsculo* e tantos outros se tornaram leituras robustas e instigantes, enchendo o universo desses leitores com inúmeros detalhes, personagens fascinantes e histórias sem fim.

Nossos bolsistas tiveram a oportunidade de desenvolver suas práticas em sala de aulas, oficinas em Semanas Acadêmicas, através de apresentações de trabalhos em eventos como o Celsul e o SEPEL, em nossa universidade. Tais vivências lhes trouxeram desenvoltura,

amadurecimento, conhecimento e, acima de tudo, o respeito pela profissão que escolheram. Muitos chegaram ao PIBID sem nunca terem colocado os pés numa sala de aulas enquanto regentes, e ao final do período em que estiveram no programa tiveram a certeza de que aquele era seu lugar, aquela era sua “tribo”, pois com o conhecimento adquirido durante as práticas, com as discussões teóricas, nas colaborações calorosas para solucionar problemas com o aprendizado do público alvo, como desinteresse, desinformação ou mau comportamento em sala de aulas, nossos bolsistas foram se revelando futuros professores e educadores conscientes dos desafios e dos percalços de nossa profissão, bem como de seus atributos e encantos.

Percebemos que tal crescimento também foi alcançado pelos alunos nas turmas que pudemos atender durante o programa e através da forma com que nossos professores supervisores viam o sentido que o PIBID tinha não só para suas instituições, mas para com suas práticas em sala de aulas e seus alunos. Os desafios iniciais foram muitos, mas, aos poucos, fomos verificando que aquela rede de ajuda, troca, e comprometimento ia muito além dos propósitos do programa, pois novas visões foram se abrindo através de nossas propostas, novos caminhos foram sendo trilhados pelos pibidianos, suas práticas foram se tornando autônomas e conscientes enquanto aqueles que as recebiam iam se tornando mais alertas e abertos a novas possibilidades e propostas de ensino. Acreditamos que nossos objetivos iam se concretizando e fazendo com que a sala de aulas se tornasse um ambiente que ia além do livro didático, além de provas excruciantes e de práticas repetitivas e mecanicistas no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira.

Também precisamos ressaltar a importância que o programa teve na formação de uma consciência crítica e humanista em nossos bolsistas, já que as realidades que vivenciaram durante seus anos de PIBID, os desafios impostos por um sistema educacional rígido e muitas vezes inescrupuloso, com estruturas de trabalho nem sempre adequadas, serviram para que pudessem avaliar e pensar em formas de se transformar algumas

realidades locais e nacionais através de um trabalho consciente, dinâmico e engajador. Vivenciar escolas com realidades diferenciadas, em locais privilegiados ou não, deu aos nossos bolsistas uma visão mais ampla das várias realidades educacionais que nos rodeiam, das várias realidades que professores e alunos têm que enfrentar diariamente para se manterem num ambiente educacional muitas vezes desrespeitado e dilapidado moral e estruturalmente.

Portanto, pensar no PIBID significa pensar nas oportunidades que se apresentam e se concretizam nas vidas daqueles que são seus agentes bolsistas e daqueles que são seus alvos. Ao considerarmos a realidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país, precisamos aceitar que ainda nos encontramos na retaguarda de muitos outros países em que se aprender uma língua estrangeira se torna sinônimo de cultura, autonomia e cidadania, pois este aprendizado é transformador de realidades, é uma forma de se dar oportunidades a um indivíduo nunca vistas ou sonhadas, é abrir possibilidades de auto-conhecimento, de auto-realização e de empoderamento através do conhecimento. Enquanto educadores, sabemos que o ato de aprender nos proporciona desbravar o desconhecido e vislumbrar inúmeras possibilidades para si e para outros. A prática educacional formativa proporcionada através do programa PIBID vem ao encontro de uma sociedade que precisa incitar em seus jovens e adultos uma nova forma de se entenderem enquanto cidadãos com responsabilidades sociais e culturais e, assim, transformarem-se em agentes revolucionários e que reinventam novas perspectivas e possibilidades para seus pares.

A continuidade do trabalho

Eu, professora Aline, atuei na coordenação do PIBID voltado para ensino de inglês com literatura a partir de agosto de 2016, quando minha colega Regina, então coordenadora do grupo, licenciou-se para seu pós-doutorado. A escolha por assumir o cargo foi motivada pelo tipo de

trabalho conduzido, visto que o mesmo unia a nossa área de formação e pesquisa - a literatura inglesa-, com nossa função central como professoras da graduação em Letras: a de formar professores. Vi no grupo do PIBID inglês com literatura uma belíssima oportunidade de contribuir para professores em formação inicial em suas primeiras experiências docentes, especialmente a partir do viés literário, notoriamente aberto para a criatividade e ousadia, o pensamento crítico e a diversidade de assuntos e práticas em sala de aula.

Recordo claramente sentir insegurança em assumir a coordenação de um programa sobre o qual não tinha grandes conhecimentos. Hoje, porém, olho para os pibidianos que coordenei e penso como eu gostaria de ter tido oportunidade como a deles quando estava eu mesma em minha formação inicial. Especialmente por dar continuidade ao tipo de trabalho realizado até então pela minha colega Regina, um trabalho de sucesso e consolidado, sei que foi uma vivência rica tanto para mim quanto para esses alunos, assim como para os alunos deles, nas escolas, e para os professores que nos acompanharam no processo.

Claro que, para essa sensação de dever cumprido e satisfação, vários esforços foram empreendidos. Primeiro, foi necessário que eu estudasse sobre o programa em si, especificamente atentando para sua finalidade e objetivos. Para isso, fiz leitura de seus editais e busquei informações e dados de experiências em outras instituições, além de ter começado a participar de um grupo em uma rede social voltado para discutir o PIBID. Com uma melhor noção da proposta daquilo que estava prestes a assumir, o passo seguinte, e fundamental, foi minha preparação especificamente a partir de trocas com minha colega Regina, tanto antes de assumir a coordenação no lugar dela, quanto depois, para eventual acompanhamento de dúvidas, e até mesmo tomada de decisões. Na época da transição de coordenadoras, eu e Regina nos reunimos para discutir como as atividades funcionavam, o que dava certo, o que poderia ser melhorado (na perspectiva da coordenadora da época), como funcionava o trabalho semanal na universidade e a atuação em rênncias nas escolas, quais potenciais ainda

poderiam ser explorados no programa, entre outros assuntos relacionados. Essas conversas foram cruciais para que, em meu primeiro encontro com os bolsistas, eu já soubesse em que altura estava o processo deles, e pudesse acolhê-los com relativa segurança – embora, às vezes, parece que foram eles que me acolheram!

Em agosto de 2016, teve início a vigência de minha coordenação. Começamos efetivamente os encontros semanais do grupo, e na semana seguinte começamos a atuação nas escolas, a qual previa, inicialmente, a observação de algumas aulas na turma em que iriam atuar. Aproveitei esse contexto para visitar as escolas e conhecer as professoras envolvidas – nessa época, todos estavam atuando apenas com duas professoras, mas no ano seguinte um terceiro professor conseguiu acomodar meus pibidianos em suas turmas também. Após algumas aulas observadas, os alunos partiram para planejamento e efetiva regência das aulas, tendo sido necessário organizar duplas e também alguns trios, em função dos horários dos alunos. A opção de dar continuidade ao esquema de trabalho proposto pela coordenadora anterior (com observação de aulas seguida de planejamento, aplicação de questionário para identificar perfil, necessidades e interesses dos alunos, e finalmente regências com novos planejamentos conforme necessário) foi muito acertada, pois os bolsistas já estavam a par do processo e bem orientados sobre seus procedimentos. E, mesmo com a frequente reposição de bolsistas (que saíam do programa por motivos diversos como incompatibilidade de horários, aprovação em alguma seleção de emprego ou mesmo conclusão do curso ou do limite de bolsas possível), as duplas e os trios funcionavam sempre com pelo menos um bolsista já experiente – sendo esse, na verdade, um dos critérios para constituir uma dupla ou trio, além da questão de horário e afinidades dos alunos.

Nos encontros do grupo na universidade, no meu primeiro semestre na coordenação (2016.2), finalizamos a leitura e discussão do livro *Leitura do texto literário*, de Ernani Terra, que se mostrou muito valioso por sempre finalizar seus capítulos pensando questões práticas de sala de aula.

Paralelamente, em cada encontro, discutíamos também o andamento das atividades nas escolas, especialmente atentando para colaboração na solução de problemas encontrados pelos bolsistas. Próximo ao final do semestre, também dedicamos tempo dos nossos encontros para preparar e ensaiar apresentações em dois eventos que ocorreram em dezembro daquele ano. Primeiramente, os pibidianos participaram do I SEPEL – Seminário de Pesquisa em Letras, realizado pelo nosso departamento DALEM, na UTFPR em Curitiba. As apresentações foram de comunicações orais, expondo o tipo de trabalho feito pelos alunos nas escolas. Assim, foram 3 apresentações ao total, sobre ensino de inglês com textos literários, sendo uma com o uso de literatura fantástica, outra com contos de fadas, e outra com literatura de terror. O outro evento, também ocorrido em dezembro de 2016, foi na verdade uma combinação de eventos: V ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas, V Seminário Nacional do PIBID, V Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID, e X Seminário Institucional PIBID/PUCPR, realizado na PUC em Curitiba. Novamente, os pibidianos se organizaram conforme o trabalho realizado nas escolas, e as apresentações versaram sobre o mesmo tema, porém com outro tipo de formato, pois as sessões eram comunicações orais em formato semelhante ao de mesa redonda. Foram apresentados os trabalhos “Articulando teoria e prática no ensino de inglês com literatura de terror”, de Caroline Souza, Joanelise Brandão e Helena Laurentino, “A figura da mulher nos contos de fada em uma experiência de ensino de língua inglesa”, de Caroline Marzani, Kurt Jakobsen e Juliana Benatti, e “Literatura fantástica contemporânea de língua inglesa na sala de aula”, de Gabriel Lopes, Caroline Fragoso e Agnes Rodriguez.

Acredito que foram extremamente enriquecedoras para os alunos as participações nesses eventos, pois proporcionaram (mais) reflexão e sistematização sobre o que estavam fazendo na prática, bem como interessantes diálogos com outros apresentadores e ouvintes das sessões. Eles puderam observar como se dá o trabalho do PIBID em outras instituições, e trocaram ideias a respeito de sua atuação, discutindo dificuldades,

experiências e potenciais do programa. Além disso, os eventos também forneceram rica experiência com trâmites como submissão de resumo e atenção a regras de apresentação formal em evento científico.

No meu segundo semestre na coordenação (2017.1), o foco das discussões nos encontros semanais continuou incluindo a formação com estudos de materiais da área, bem como os relatos para solução de problemas nas regências. Fizemos leitura e debate de capítulos selecionados do livro *Saberes docentes e formação profissional*, de Maurício Tardif, e do capítulo “O texto não é pretexto – será que não é mesmo?”, de Marisa Lajolo. Além disso, incluímos materiais de interesse dos alunos, sendo que a cada semana um aluno diferente trazia algo relacionado ao trabalho do professor para discussão (a leitura era postada em rede social, em um grupo integrado por todos pibidianos, para que todos lessem com antecedência). Esses materiais de interesse incluíam questões variadas, como assuntos atuais (Escola sem partido, por exemplo), documentação legislativa para o ensino de inglês (PCN e PCN+), artigos de caráter científico (estratégias de aprendizagem, letramento literário, ensino de crianças), dentre outros. Os bolsistas ficaram muito motivados em poder escolher os tópicos que seriam tratados, pois isso personalizou nossos encontros, promovendo maior envolvimento de todos, além de ter sido uma proposta semelhante ao que os próprios alunos faziam nas escolas – o delineamento do perfil de interesses do público.

No terceiro e último semestre que coordenei o PIBID (2017.2), além de discussões de cunho teórico, novamente atentando para interesses do grupo, aproveitamos os encontros para elaborar coletivamente planejamentos das regências. A cada semana, uma dupla ou trio descrevia a turma, seus interesses, e a ideia que havia pensado em aplicar, e os demais pibidianos colaboravam na sugestão de procedimentos específicos. Essa dinâmica foi uma das mais proveitosas, a meu ver, pois colocou os pibidianos em franca colaboração uns com os outros, gerando parcerias e renovando as ideias e formas de fazer as regências de cada um, com as contribuições e visões dos outros bolsistas. Os próprios pibidianos

relataram o quanto esse processo foi significativo e motivador, pois saíam dos encontros com muitas possibilidades para preparar suas aulas. Outro ponto positivo do semestre foi o encontro dos alunos com Candy Palma, autora de livros didáticos de língua inglesa para o público infantil, e também autora de adaptações de clássicos da literatura inglesa para bebês e crianças.

Nesse semestre também houve participação minha em mesa redonda com as demais coordenadoras do PIBID do departamento em atuação, professoras Ana Maria Martins e Elizabeth Pazello, cada uma acompanhada de um pibidiano de seu grupo para expor o trabalho feito. O evento era a Semana das Licenciaturas da UTFPR, em Curitiba, e percebi que foi muito bem recebido pelo público, em um auditório cheio, e com debate rico com a plateia ao final – na verdade, até hoje, uma das minhas apresentações favoritas em eventos acadêmicos. Os alunos também se envolveram em outros dois eventos, o Seminário Institucional do PIBID em Pato Branco, que ocorreu em novembro, e a terceira edição do SEPEL – Seminário de Pesquisa em Letras, em Curitiba. No seminário fora de nossa universidade, em Pato Branco, ocorreram as apresentações dos trabalhos “Estranhos e peculiares: O ensino da língua inglesa por meio da literatura fantástica”, de Caroline Marzani e Gabriel Lopes; “O terror de Poe como ferramenta de ensino e aprendizagem de língua inglesa”, de Kurt Jakobsen e César Gonçalves, e “A apropriação de gêneros textuais pela literatura: uma experiência pibidiana nas aulas de língua inglesa”, de Felipe Bettiol e Helena da Silva. Em função de minha licença maternidade, finalizei meu trabalho com o grupo ao término de outubro, e minha colega Regina reassumiu a coordenação a partir de novembro, tendo então acompanhado os pibidianos em suas apresentações nesses eventos.

Acredito muito no potencial do PIBID, especialmente na sua contribuição sem igual para a formação dos alunos. Vi bolsistas tímidos e inseguros se desenvolverem, ganharem confiança, e explorarem planos de aula criativos e até mesmo ousados, com atividades não convencionais que geraram instigação e melhorias na motivação de seus alunos nas escolas.

Vi também bolsistas que já atuavam profissionalmente renovarem seu “repertório” e sua inspiração para planejamento e regência de aulas. E vi a mim mesma, que um ano e meio antes não conhecia bem o programa, acompanhar esses alunos e crescer junto com eles, também renovando minhas visões sobre a aula de inglês, os potenciais do texto literário, e o zelo pela individualidade de cada aluno. Foi sem dúvida uma jornada maravilhosa, e espero que o programa tenha vida longa e continue colaborando com as experiências dos estudantes da rede pública e seus professores, bem como dos pibidianos em sua formação docente.

Referências

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

PIBID interdisciplinar: parceria de sucesso

Elizabeth Pazello

O PIBID INTERDISCIPLINAR (PIBID ID) começou no final de 2014 na UTFPR. Concomitante ao PIBID DISCIPLINAR (Português, Inglês, Física, entre outros) na referida instituição desde 2011, o subprojeto propõe um enfoque interdisciplinar entre as licenciaturas de Física (do departamento DAFIS), Letras-Português (DALIC), Letras-Inglês (DALEM) e Matemática (DAMAT). A partir da utilização da tecnologia, um dos eixos elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o objetivo central da iniciativa é desenvolver ações para o refinamento de percepções, reflexões e agência transformadora nos ambientes escolares.

A atitude interdisciplinar do projeto se estabelece, portanto, perante a gestão de conhecimento na triangulação formada pelos participantes em sua relação com a escola, alunos e sala de aula. Com quatro coordenadores (um de cada área supracitada), oito supervisores (professores da rede pública, concursados ou contratados, de escolas parceiras do programa), a grande rede se completa com a adesão de 61 alunos bolsistas, licenciandos das áreas em questão, distribuídos em 15 alunos para cada área, exceto a de matemática, com 16 participantes.

Para gerir o grande número de participantes, após deliberações e reunião com o grupo completo de 61 bolsistas e os quatro coordenadores, optou-se pela divisão em quatro equipes grandes para que o trabalho fluísse de forma mais eficiente. Essa formação levou em conta a natureza

interdisciplinar do projeto, de modo que houve a preocupação de se manter representantes das quatro áreas o mais proporcionalmente possível. Para refinar ainda mais a operacionalidade, cada coordenador subdividiu seu grupo em times menores de 6 ou 7 participantes, com a mesma preocupação com o caráter interdisciplinar de sua constituição.

A partir da observação, descrição e análise do contexto escolar, a proposta à equipe é de elaborar e realizar transposições didáticas com temas transversais, com probabilidade de promover mudanças à prática escolar para torná-la um agente modificador da relação entre o *meio escolar* e a *tecnologia* com vistas para além dos muros da escola.

O trabalho interdisciplinar foi um desafio de grande aprendizado a todos os envolvidos, ao articular áreas que fornecem concepções complementares de linguagem e problematizar-se o contexto de prática. Para contemplar um currículo mais integrado, era urgente enfraquecer a visão tradicional de disciplinas como blocos isolados em seus saberes específicos.

Notadamente, foram três os desafios prementes para todos os participantes do subprojeto, ou seja, bolsistas, supervisores e coordenador de área. O primeiro foi a representação do conceito de *interdisciplinaridade*, gênese de todo o trabalho. O segundo diz respeito ao esforço a ser feito para que os saberes fossem vistos holisticamente e em fluxo, ou seja, de forma descompartmentalizada. Por fim, o terceiro consistiu da busca de uma estratégia pedagógica compatível à perspectiva articulada do conhecimento pretendida e às práticas de sala de aula.

Para ajudar no primeiro, leituras de Isabel Petraglia (1993) e de Edgar Morin (2005) sobre a visão interdisciplinar foram imperiosas. Já no segundo, o importante subsídio veio de Howard Gardner (1999) e Heloísa Luck (1994). Por sua vez, o terceiro foi ancorado na leitura de Nilbo Nogueira (2002) e Elizabeth Pazello (2002).

O programa PIBID Interdisciplinar propõe um eficiente sistema de formação docente. Nele, a supracitada trilogia *Universidade, Escola e Mundo* se articula por meio da (in)formação daqueles que dele participam. Com isso em mente, cabe ressaltar o cenário riquíssimo de formação

docente e discente assim gerado. O compromisso com a aprendizagem significativa e com a proposta de se articular os saberes a partir de práticas pedagógicas inspiradas diretamente da realidade escolar colaborou frontalmente com o questionamento de cada um dos envolvidos.

Na referida trilogia, delinea-se a dimensão de formação de formadores. Nesse contexto, tal dimensão ganha contornos interdisciplinares, posto que em fluxo e em total intersecção, está a situação de formação em um formato no qual não há centro, mas sim vários espaços híbridos e interdisciplinares tal qual um caleidoscópio, em que transitam professores universitários, professores de escola pública e alunos em um ambiente pedagógico que se construiu e era construído sob a primazia da circularidade de saberes.

Nesse esteio, por conseguinte, pretendia-se que o desenvolvimento profissional dos supervisores das escolas acontecesse de tal forma que estes professores se tornassem, nos seus sistemas de ensino, mentores do processo de formação de professores, os quais se sentiriam capacitados para receber tanto os estudantes do PIBID e de outros projetos de formação, como aqueles do estágio supervisionado, ou mesmo professores que iniciam a carreira na escola pública.

Isso não quer dizer que não havia um norte. O propósito era o aprendizado e a aprendizagem de todos. Para tanto, um planejamento cuidadoso e minucioso fundamentava os encontros semanais das equipes com sua coordenadora, aqueles mensais entre as quatro coordenadoras, as reuniões do grande grupo e as coordenadoras, além das intervenções ao longo de cada edição do projeto.

A rotina pibidiana envolvia encontros semanais de coordenadora e estudantes na universidade para estudo teórico, elaboração e discussão do projeto; momentos de observação na escola com vista à coleta de dados para interpretação do contexto pedagógico, ou seja, a sala de aula física, a professora, os alunos. A produção colaborativa do projeto de intervenção, que será abordado em mais detalhe na sequência, era a proposta principal, subsidiada pela produção de material e recursos. O fechamento se dava

com a implementação do projeto na escola e momentos de análise e *feedback* do projeto ao fim de cada intervenção feita.

A seleção e construção do tema-diretor deslumbravam uma caminhada acadêmica e pedagógica interessantíssima. Como devia partir do contexto escolar em questão, sua busca se fundamentava em um protocolo de estratégias e atividades cuidadosamente planejado e amplamente discutido entre as equipes durante as reuniões com o coordenador de área e entre os participantes. Como estratégia de informação para potencializar uma escolha adequada, um plano de ações fora elaborado. Ele consistia de visitas às escolas, a partir de um roteiro elaborado pela coordenadora, com a produção de anotações com informação decisiva para a fase da elaboração do projeto. Essa fase se estendia pelas primeiras duas semanas. Muito frequentemente aplicavam-se questionários e sondagens como, por exemplo, sobre o tópico *Múltiplas Inteligências*.

Na sequência, com base nesse banco de dados, as atividades eram cuidadosamente elaboradas pelos bolsistas, em suas equipes menores, antes de serem trazidas para a anuência do grupo e conhecimento da coordenadora. A aplicação do projeto, em intervenções, era feita à presença da coordenadora, ainda que sem sua interferência na maioria das vezes. Os momentos de análise e retrospecto do trabalho eram geralmente feitos imediatamente ao final de cada intervenção.

A opção pelo uso de projetos ao longo das intervenções foi baseada em critérios estratégicos. Dentre eles, cabe mencionar a *aprendizagem significativa*, o *aprender-fazendo*; o conceito de saber fazer; a presença de hipóteses; a abordagem holística do estudante; objetivos claros; o uso de microtarefas; a interdisciplinaridade; e o incentivo à autonomia.

A considerar a relação do PIBID Interdisciplinar e a formação docente, mais especificamente, há seis eixos fundantes. São eles a *observação* como ponto de partida; a *aprendizagem colaborativa*; as *necessidades do aluno* como fonte geradora; a *docência situada*, posto que em constante formação; a *dialogia entre teoria e prática*; e, por fim, o *uso de projetos e oficinas* como recursos pedagógicos eficientes.

A problematização do conceito de *interdisciplinaridade* e estudo de textos teóricos pretendeu contextualizar os bolsistas no espaço e no tempo escolar. Da mesma forma, o conhecimento de documentos oficiais, tais como a LDB, PCN+, ProEMI e Diretrizes Pedagógicas do Estado do Paraná, contribuiu para planejar e realizar o conjunto de ações referente aos objetivos do projeto interdisciplinar delineado, em termos de movimentos pertinentes aos temas geradores e de suas estratégias de implantação nas escolas.

Após a contextualização do projeto interdisciplinar no âmbito teórico e operacional, prossigo com o relato de experiência efetiva de minha gestão como coordenadora de área de língua inglesa (DALEM) no PIBID Interdisciplinar.

Minha participação no PIBID ID se estendeu do ano de 2014 a 2017 em dois ciclos. A diferença entre eles está basicamente nos cortes orçamentários que quase resultaram na extinção do programa interdisciplinar ao final de 2016. O PIBID ID passou a ser de um ano, em vez de dois como nas edições anteriores. No entanto, mesmo perante maior escassez de recursos, a missão, objetivos, operacionalização pedagógica e opção pelo uso de projetos foram mantidos. Cabe esclarecer que cada edição do PIBID Interdisciplinar previa a execução de 8 a 10 intervenções de, aproximadamente, uma hora e meia cada. Em verdade o plano era que houvesse, no mínimo, 10 horas de atuação dos licenciandos na escola em uma distribuição que atendesse a necessidade da escola parceira e dos bolsistas. Além disso, estes deveriam dedicar oito horas semanais ao projeto. Dentro dessas horas, inclui-se a realização de uma reunião entre os licenciandos e a coordenadora, para discussão, formação e reflexão.

Neste tempo coordenei seis grandes projetos em quatro escolas diferentes. O critério de escolha da escola parceira para o PIBID ID era baixo *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB). O relato de cada um desses projetos, respectivamente, segue na sequência.

No ano de 2015, coordenei dois grandes projetos. O tema gerador do primeiro foi a *Comunicação e a Escola*. Partindo da observação como uma

estratégia potente para coleta de dados e reconhecimento contextual, a equipe de seis bolsistas fez o mapeamento de elementos inerentes ao espaço escolar em seu aspecto físico, administrativo e humano. Tais registros foram o ponto de partida para todas as etapas do projeto que se estenderia ao longo do ano. A aplicação do referido projeto foi feita em cinco intervenções em encontros semanais, realizados em um salão de reunião na escola, com duração de duas horas cada. As atividades foram realizadas no contraturno, com alunos que já participavam de atividades escolares para reforçar os conhecimentos. As turmas eram formadas por alunos de diferentes séries e idades do ensino fundamental.

Indubitavelmente a observação cuidadosa e as entrevistas feitas nessa primeira etapa subsidiaram a escolha do tema de intervenção, cuja origem devia ser as necessidades da escola. O projeto aconteceu no *Colégio Estadual Gottlieb Mueller*¹. As entrevistas com a coordenação pedagógica e o corpo docente foram essenciais na escolha do tema-gerador. Nessas entrevistas, a ausência de participação da família no ambiente escolar e as consequências dessa lacuna para o processo de *ensino e aprendizagem* dos alunos foram queixas recorrentes. Portanto, delineararam o tema de pesquisa, visto que, a problematização dessas questões ratificava duas intenções do PIBID ID, a saber, viabilizar melhorias para o ensino da rede pública e estimular a interdisciplinaridade e o diálogo entre diversas áreas nos cursos de licenciatura, a partir do momento que resultaria do planejamento do grupo como um todo.

A dificuldade de comunicação entre a *escola*, os *alunos* e a *família* nos processos de aprendizagem predominou. Por isso, foi escolhida como tema de intervenção. Com isso em mente, os licenciandos utilizaram os postulados da era pós-método para alinhar estratégia de trabalho em todas as áreas. Nessa perspectiva, apesar de ter sido originalmente voltada para o ensino de língua estrangeira, o conceito principal é a da metodologia pluralista, com a certeza de que os métodos não se excluem. Uma escolha metodológica completa a outra. Essa premissa se liga a outra importante

¹ IDEB: 3,7 (2013); alunos participantes do PIBID ID: 50.

característica válida para todos os projetos PIBID ID: a noção de que não se precisa assim seguir um único método. Não existe o método ideal. Aliás, cabe mencionar que decisões que os bolsistas tinham que tomar em suas equipes perante o contexto escolar em questão reforçava o objetivo da ação PIBID ID que se referia ao comprometimento com o desenvolvimento do perfil autônomo/pesquisador tanto nos alunos envolvidos (os bolsistas universitários e os do ensino fundamental), como nos professores (os supervisores na escola e os coordenadores na universidade).

Em conformidade à trilogia mencionada anteriormente, as intervenções dessa equipe foram organizadas em três eixos. Estes abrangiam as esferas sociais do ambiente escolar, mais especificamente *aluno-aluno*, *aluno-professor*, *escola-comunidade*. Com isso em mente, a equipe realizou um circuito de tarefas para estimular os alunos a resolverem desafios propostos, com base principal na *necessidade de comunicação*. Igualmente, enfatizaram problemas causados pela *falta de comunicação* e da *ambiguidade da linguagem*.

Na área de matemática, foi realizado um jogo utilizando blocos lógicos. Cada grupo recebeu distintas formas geométricas e o objetivo era conquistar formas previamente definidas. Para tanto, era necessário realizar trocas com outras equipes. A única regra imposta na realização das trocas foi que os alunos não poderiam se expressar de maneira verbal. Somente gestos foram permitidos. Por sua vez, na área de física, os alunos construíram o brinquedo *telefone com fio*, utilizando copos descartáveis e linhas. Nessa atividade, aprenderam sobre princípios básicos da Física de maneira lúdica, ao analisar os componentes do artefato e fazer hipóteses em relação a como se podia ouvir do outro lado de um barbante. Finalmente, na área de Letras (Português e Inglês), os alunos participaram da brincadeira de mesmo nome. Deviam, agora, passar informação aos membros participantes por meio de cochicho. Eram frases curtas, as quais se referiam à rotina de um adolescente. A fonte de informação era uma HQ disponibilizada em Português e em Inglês. Havia duas filas em competição. Questionamentos quanto à vulnerabilidade de entendimento de

mensagens foram produtivos. A intenção foi demonstrar as dificuldades de realizar atividades sociais sem poder utilizar o diálogo livremente e, por conseguinte, fomentar a utilização estratégica de meios criativos para alcançar o objetivo desejado. Após essa intervenção, percebemos que os alunos assimilaram a importância do tema e ficaram motivados a participar do projeto.

A segunda intervenção contemplou o eixo aluno-aluno. Nele, foi realizada uma atividade na dimensão interdisciplinar desde sua gênese. Informou-se aos alunos que trabalhariam com um *produto para venda*. O objeto escolhido para esse projeto foram *óculos-escuros*. Os alunos analisaram os processos físicos sobre a proteção que os óculos fornecem contra os raios solares. Também utilizaram conhecimentos da matemática para analisar processos de custo e lucro de venda e conhecimentos da linguagem para criar uma publicidade efetiva, além de um *jingle* atraente. Nessa atividade, a importância da comunicação nas relações humanas foi estratégica e imprescindível.

Por sua vez, no eixo aluno-professor, foram exploradas as teorias de Gardner sobre as *Inteligências Múltiplas*. O foco foi viabilizar ferramentas para que o grupo de professores atuantes no colégio pudesse conhecer melhor os alunos participantes do projeto. Para isso, estes respondiam a uma série de perguntas, de modo que, no final, descobriam quais das inteligências múltiplas predominavam em seu perfil por serem as mais desenvolvidas. Da mesma forma os professores da escola-parceira tiveram a oportunidade de entrar em contato com a teoria de inteligências múltiplas a partir da mesma atividade apresentada aos alunos.

Na sequência, percebeu-se a necessidade de se realizar um processo de sondagem que conseguisse abranger diferentes habilidades e áreas do conhecimento. Com os dados tabulados pelos licenciandos e disponibilizados à consulta, os docentes da escola poderiam utilizar o material como referência para conhecer mais sobre seus alunos e pensar em estratégias que pudessem gerar resultados mais efetivos em casos de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

O último eixo, escola-comunidade, envolveu a construção de uma ferramenta de comunicação entre essas esferas. O objetivo era não somente a comunicação interna e externa, como também o fortalecimento do diálogo entre alunos, professores e coordenação pedagógica. Neste contexto, foram viabilizadas aos alunos duas formas distintas de trabalho. Eles puderam optar por participar da produção de um *blog* ou de um *jornal impresso*. Ambos os trabalhos foram organizados com base nos estudos sobre sequências didáticas e gêneros textuais.

Ao final do projeto, os PIBIDianos perceberam o quanto tais atividades motivaram os alunos a serem mais ativos em relação ao espaço escolar, visto que um grupo de alunos se comprometeu a continuar produzindo material semelhante, com o auxílio de professoras de língua portuguesa. Os licenciandos concluíram também que a interação da tríade *comunidade* (pais), *alunos* e *escola* foi otimizada na medida em que os alunos tiveram a oportunidade de acessar o *blog* ou levar o jornal impresso para suas casas, informando suas famílias sobre o contexto escolar no qual estavam inseridos.

Em suma, para os bolsistas, um dos grandes ganhos no final do projeto foi a sensação de ter feito uma intervenção com fortes indicativos de ter gerado mudança no ambiente escolar com um baixo custo. Não foi necessário comprar equipamentos ou instalar estruturas sofisticadas para facilitar a transformação do ambiente escolar em um ambiente fértil para o diálogo e o subsequente sentimento de empoderamento do aluno.

O segundo projeto realizado em 2015 relacionou-se à sustentabilidade. Intitulado *Horta e estufa sustentável*, ele constou da construção e manutenção de hortas orgânicas no *Colégio Estadual Gottlieb Mueller*. O primeiro passo foi a utilização de um vídeo para informar e inspirar os alunos em como fazer a horta vertical e orgânica e as razões para fazê-la. O vídeo era sobre A Comunidade dos Pequenos Profetas (CPP) do Projeto *Clarion*, uma organização não-governamental em Recife, sem fins lucrativos, que atende crianças e jovens de ambos os sexos, na faixa etária de 0 a 24 anos em situação de extrema vulnerabilidade social e pessoal. A

entidade foi vencedora do Prêmio Objetivos do Desenvolvimento do Milênio Brasil (ODM- Brasil). Além desse projeto, eles trabalharam outro sobre garrafas pet e a criação de estufa. Os vídeos serviram de tutoriais para o trabalho dos pibidianos.

Imbricado à temática “Sustentabilidade”, os bolsistas levantaram, com os alunos, uma lista de problemas ligados a questões energéticas, de forma indutiva. Em especial, estimularam questões relativas a fontes de energia renovável e consumo racional de energia. A considerar que as fontes de energia renováveis são obtidas por recursos fornecidos pela natureza, por exemplo, ventos, quedas d’água e luz solar, a problematização foi sendo desenvolvida com o objetivo de se fomentar a conscientização de que as fontes de energia mais utilizadas na contemporaneidade também são as mais poluentes. Nesse contexto, as questões abordadas no vídeo foram particularmente trabalhadas com a turma, e se provaram de grande valia para caracterizar e valorizar a importância do projeto ali apresentado.

A urgência de ações sustentáveis e da preservação do meio ambiente foi ratificada pelo trabalho feito na sequência. O projeto *Support World Soil Day and the International Year of Soils 2015*, ou seja, *Horta Orgânica Sustentável*, foi apresentado e realizado em inglês. Desse modo, além de trazer a atividade de escuta em língua inglesa, seu conteúdo motivou os alunos a trabalharem com o tema da sustentabilidade e, sob a supervisão cuidadosa dos licenciandos, a criação da horta orgânica na escola. Considerando que 2015 foi considerado o *Ano do Solo* pela Organização das Nações Unidas (ONU), outro vídeo, intitulado *Healthy soils for a healthy life*, sobre o solo e a desigualdade de alimentos e de extensão de solo no mundo, foi trabalhado em inglês em sala de forma contextualizada e instigante.

Após as intervenções realizadas com os alunos, foi possível montar a horta orgânica. A montagem foi realizada no próprio ambiente escolar, conforme planejado. Um especialista no assunto, ligado a um órgão estatal de proteção e gestão de recursos naturais, foi à escola, fez uma breve

palestra e ofereceu informações sobre como fazer uma horta com irrigação, construindo o equipamento com as crianças na sequência.

Com certeza, além de conhecimento, os alunos perceberam a importância de preservar o meio ambiente. Os envolvidos também puderam observar, por meio de iniciativas simples, que é possível desenvolver mecanismos para melhorar a qualidade de vida e do planeta com a preservação do meio ambiente.

Ainda em 2015 houve outro projeto na dimensão da *sustentabilidade*. Aconteceu na *Escola Estadual Yvone Pimentel*². As turmas eram de sexto ano e de Ensino para Jovens e Adultos (EJA) em 5 intervenções de duas horas cada.

O ponto de partida foi a aplicação aos alunos de um questionário de sondagem com o propósito de coletar informação referente à representação do conceito de *sustentabilidade*. A visualização do resultado foi disponibilizada em gráficos e em relatório de análise. Isso permitiu aos bolsistas uma reflexão meticulosa. A partir da interpretação dos dados, um relato em forma de narrativa foi feito, e o resultado foi então compartilhado com os alunos. Essa etapa funcionou como um momento propício utilizado pela equipe para contextualizar e valorizar o projeto como um todo. Para tanto, as premissas, objetivos e o escopo do projeto foram associados não só à contribuição das respostas ao questionário, mas também para ressaltar a ideia de quanto ainda não se sabia do tópico.

Dentro do tema, portanto, a equipe direcionou o foco à relação perigosa do consumo excessivo de recursos hídricos. A equipe evidenciou também a consequência que o consumo exagerado traz em relação à quantidade de lixo gerada. Com esse objetivo em mente, a equipe problematizou o assunto a partir de questões relativas à coleta de lixo e a formação de bolsões como depósito do lixo.

O tópico da primeira das 5 intervenções realizadas foi a *Água*. Mais especificamente, a equipe pretendeu explorar *A progressão do consumo de água e o problema da sustentabilidade*. Nesse contexto, a intervenção teve

² IDEB: 4,5 (2013); alunos participantes do PIBID ID: 100.

por objetivo problematizar a questão da água, considerando a crescente demanda desse recurso, seu desperdício e uso desmoderado, além de problemas como a poluição e a dificuldade de distribuição e acesso aos reservatórios naturais.

Para tanto, foi utilizada uma apresentação de slides, dois vídeos que tratam do tema e uma atividade ilustrativa descrita em um repositório *online*. Esses recursos foram apresentados aos alunos, pontuando a apresentação com perguntas que os faziam refletir sobre as informações expostas, pensando sobre quais ações poderiam adotar para reduzir o consumo de água em suas casas, sobre as dificuldades acarretadas pela falta d'água, ou mesmo os impactos de sua ausência tanto no organismo humano quanto no ecossistema.

O desenvolvimento da atividade trouxe informações do consumo atual, cujos dados coletados demonstram os impactos em escala mundial, causando um espanto e informando sobre as consequências ambientais. Ao final, a partir da técnica de *brainstorming*, os licenciandos incentivaram a enumeração de ações que beneficiariam toda a sociedade se cada pessoa fizesse sua parte.

A segunda intervenção teve como tema central a construção de experimentos com baixo custo com materiais reciclados no Ensino de Física. Uma breve introdução sobre telescópios, suas propriedades e funcionalidades instigou a curiosidade dos alunos. Após essa apresentação, deu-se início à construção de um telescópio. Finalizada a atividade, a possibilidade de se gastar pouco e produzir um elemento importante para a aprendizagem foi amplamente mencionada pelos alunos sem que os bolsistas precisassem estimulá-los.

Felizmente, os alunos continuaram motivados durante a prática pedagógica subsequente que envolveu a construção de um *eletroscópio*, ou seja, um *detector de elétrons*, com copinhos plásticos, canudos e uma folha de papel alumínio. Os alunos ficaram muito animados e dispostos a apresentar esses experimentos construídos na feira de ciências da escola. Após o término das atividades de manufatura, dois telescópios, aquele

construído e outro, profissional, trazido por um dos licenciandos em Física, foram levados a uma área externa da UTFPR para observações do céu noturno. A experiência foi bem proveitosa tanto no sentido de despertar o interesse dos estudantes como para a urgência de ações perante questões relativas à reciclagem de materiais em geral.

Na sequência, a intervenção seguinte (3^a) teve por tema a relação da sustentabilidade e energias renováveis. Uma turma de 6^o ano iniciou as atividades propostas pelos acadêmicos, enquanto duas turmas da EJA finalizaram o projeto. Houve uma breve introdução acerca do que são energias renováveis e as principais diferenças entre elas e aquelas não-renováveis. Em seguida, os tipos de energia renovável existentes foram apresentados e comentados por meio de jogos e apresentações. Na sequência, um vídeo sobre a *matriz energética brasileira* foi mostrado e analisado para que os alunos tivessem informação situada sobre o índice de *independência energética do Brasil* e também acerca do potencial do país quanto à produção e comercialização de energia.

Posteriormente, fez-se uma atividade a partir de um texto de caráter informativo. Inicialmente leu-se uma reportagem sobre o fato de o Brasil ser classificado como o quarto maior produtor de energia renovável do mundo. Então, foram exibidas diversas propagandas, cujo tema era a questão da sustentabilidade a partir das energias renováveis. As propagandas foram discutidas como fundamentação para a proposta de produção textual de fechamento da atividade.

Em grupos, os alunos criaram uma propaganda sobre energias renováveis a partir das reportagens analisadas, com o objetivo de, nelas, encontrar o tema principal com base na informação prévia. Tanto os cartazes com as propagandas dos alunos, como o telescópio e eletroscópios construídos, foram orgulhosamente expostos na Feira de Ciências da Escola no final do ano.

O assunto da quarta intervenção foi o impacto do consumo excessivo no planeta e possíveis soluções. A apresentação de uma animação serviu como pano de fundo para ressaltar os problemas decorrentes do consumo

exacerbado e suas nocivas consequências. Com esse contexto, um vídeo, mostrado em inglês, relacionava a questão do consumo e as ações humanas. Tal relação objetivou enfatizar que estas podem atuar como vetores de diminuição do impacto negativo do consumo excessivo no planeta. Igualmente eficaz e de propósito semelhante, foi o uso de charges e HQs (Histórias em Quadrinhos) tanto para a apresentação de vocabulário pertinente ao assunto e à tecnologia como para a retomada do conceito de *sustentabilidade* e das intervenções como um todo.

O último e quinto encontro envolveu uma aula de campo. Os alunos foram levados à UTFPR acompanhados de alguns professores da escola parceira. Nessa ocasião, os pibidianos apresentaram um resumo das intervenções anteriores de forma a retomar e articular seus objetivos. Também realizaram uma discussão sobre o tema nelas trabalhados, com uma mostra de fotos. Como *feedback* para a equipe, uma conversa sobre a *sustentabilidade* no cotidiano, com ênfase nas ações factíveis, pretendia uma conscientização com o intuito de que cada um ajudasse na preservação do meio ambiente, principalmente em relação ao consumo consciente da água e ao descarte, coleta e gerenciamento do lixo de forma responsável.

O fechamento das intervenções foi complementado por uma sondagem diagnóstica. Os alunos responderam a um questionário com perguntas de múltipla escolha sobre o projeto como um todo, além de uma pergunta dissertativa, com o cuidado de ela ser a mesma feita anteriormente quando da construção do telescópio. O objetivo foi perceber o grau de mudança, ou não, na percepção dos alunos em relação à *sustentabilidade*.

O encerramento das atividades foi extremamente pedagógico e motivador. Os alunos puderam fazer observações celestes com os telescópios do CAUTEC (Departamento de Física da UTFPR) estrategicamente montados no pátio da universidade.

Em 2016, a equipe também percebeu no tema *Astronomia* uma opção frutífera perante a realidade escolar investigada. Os dados foram coletados

e analisados no *Colégio Estadual Prieto Martinez*³. Novamente, foi realizado um projeto comprometido com as concepções críticas sobre produção e uso da tecnologia, a partir de temas originados da necessidade escolar.

A elaboração do projeto em suas etapas para as intervenções explorou conceitos das quatro disciplinas envolvidas no PIBID ID, desta vez com vistas à prova do ENEM. Para tanto, uma história acerca das curiosidades e do rigor das obras de Julio Verne em formato de HQ abriu as portas para a articulação de conceitos matemáticos e a astronomia falou inglês. Nesse esteio, surgiu o projeto intitulado *Ombros de Gigantes no PIBID: parceria interdisciplinar do HQ nas áreas de Física, Inglês, Matemática e Português*.

Foram seis intervenções, de cerca de duas horas de duração cada, em uma escola de recursos precários. A biblioteca e o laboratório estavam fechados no aguardo de reforma. O mesmo acontecia com o laboratório de informática, a Sala de Recursos e outros espaços de convivência da escola. Os pibidianos tiveram então que lidar com inúmeras limitações físicas e tecnológicas, de forma a elaborar adaptações para manterem o objetivo inicial à medida que dependiam de criatividade e força de vontade.

Neste contexto, as intervenções se basearam no quadro-negro e giz, e aconteceram a partir de recursos e atividades fundamentadas no lúdico, com material artesanalmente preparado pelos licenciandos e um limitadíssimo uso da tecnologia. Felizmente, cabe mencionar, o HQ era visualmente atraente e foi recurso ampla e produtivamente explorado nos encontros.

A área da Astronomia foi o elemento articulador de descobertas, analogias e veículo de apresentação, discussão e reflexão de discursos nos quais as noções de *ficção*, *realidade* e *ciência* foram problematizadas. Para tanto, foi realizado um trabalho a partir da Literatura em suas extensões pedagógicas nas quatro áreas em questão.

Na primeira intervenção, os bolsistas expuseram brevemente a trajetória da Astronomia, focalizando personagens de destaque ao longo do

³ IDEB: 3,4 (2015); alunos participantes do PIBID ID: 48.

desenvolvimento dessa ciência. Como eixo norteador colocou-se, aos alunos, o entendimento do olhar visionário de Júlio Verne como base para argumentos da Matemática e da Física, com direito à memoráveis inserções do gênero textual HQ em inglês sobre temas afins.

A segunda, por sua vez, explorou os conceitos do geocentrismo e do heliocentrismo, abordados no livro *Ombros de Gigantes*. Os alunos receberam a proposta de obter uma aproximação ao modelo do universo com fundamentos no estudo da evolução desses modelos. A eles coube a construção de um plano com geocentrismo e o heliocentrismo, um espaço com planetas esféricos e com movimentos circulares.

Para tanto, foram trabalhados os conceitos de plano cartesiano, espaço e sólidos esféricos. A abordagem foi igualmente lúdica em todas as disciplinas envolvidas. Por isso, estratégias como gincana, charadas, adivinhas e jogos com bola foram constantes.

Na terceira intervenção, os pibidianos realizaram um seminário sobre os modelos do espaço, buscando mostrar as descobertas da ciência ao longo do tempo. Nesta tarefa, o intuito foi instigar os alunos a se questionarem qual seria a verdadeira forma dos planetas, sua disposição e como se desenhava a dinamização entre eles. Na sequência, os alunos foram divididos em três grupos para a construção de três modelos do universo.

Na intervenção seguinte, apresentou-se o primeiro modelo de universo. Nele, foram utilizados *geoplanos*, nos quais seriam definidas as coordenadas entre os planetas para descrever um modelo estático de Aristóteles, no qual a Terra está no centro do universo.

A quinta intervenção trouxe uma proposta contraditória àquela desenvolvida anteriormente. Nela, o modelo seria plano em um geoplano que teria o sol como centro no universo, buscando se aproximar do que Aristarco de Samos, primeiro estudioso a propor o modelo heliocêntrico do Sistema Solar, e posteriormente Copérnico, haviam definido para o universo.

Já o terceiro modelo foi o foco da sexta intervenção. Esse era tridimensional, buscando questionar a forma dos planetas e movimento

circular, considerando que, em uma aproximação, os planetas seriam esféricos com movimento circular e uniforme. Além disso, no terceiro modelo, três geoplanos foram adaptados para contextualização da terceira coordenada. Após a construção das maquetes, apresentou-se uma animação com o modelo apresentado atualmente pelos cientistas.

Houve dois projetos em 2017. O primeiro aconteceu no *Colégio Estadual Professor Lysimaco Ferreira da Costa*⁴. Nessa escola centenária e em vias de ser fechada, o tema foi *Mitologia grega: um diálogo interdisciplinar entre Inglês, Física, Português e Matemática como estratégia pedagógica na formação do aluno*. A mitologia foi o tema escolhido pelo escopo da linguagem e discurso dos quais é constituído e a rica possibilidade frente à intenção pedagógica interdisciplinar, mesmo perante o desafio de envolver as quatro áreas do PIBID ID.

O projeto foi feito em sete intervenções de uma hora e meia cada, com uma equipe de seis bolsistas. O objetivo da primeira intervenção foi a apresentação do gênero *mito*, desde a acepção do termo a exemplos. A descrição e caracterização da *Mitologia Grega* como gênero literário ocupou quase a metade do encontro. O propósito principal foi demonstrar a *interdisciplinaridade* como elemento inerente aos mitos e a dimensão holística ao trabalho que possibilitavam. Para tanto, os pibidiamos transformaram o mito em uma peça de teatro como pano de fundo para a contextualização histórica e caracterização do panorama da Grécia Antiga.

Antes da apresentação da peça teatral, os alunos foram convidados a registrar o que sabiam sobre a origem do *raio*, *relâmpago* e *trovão*. Após a peça, abriu-se uma grande roda de conversa, cujo propósito era levantar as características do tema gerador a ser trabalhado durante as intervenções, a partir de perguntas e hipóteses. O primeiro passo, portanto, foi a análise das hipóteses e premissas registradas pelos alunos em relação aos argumentos que continham e a natureza desses argumentos. Após tal discussão, com base na informação coletada, houve a explanação detalhada

⁴ IDEB: 5,9 (2015); alunos participantes do PIBID ID: 40.

das teorias mais aceitas na comunidade científica acerca do assunto, sempre associadas às hipóteses levantadas.

Na sequência, com base nos comentários e questionamentos, a equipe encorajou os alunos a identificarem a interdisciplinaridade nos movimentos da peça à vista de hipóteses e questionamentos anteriores. Neste esteio, houve a retomada das características do mito como gênero textual paralelamente a atividades de desmistificação de eventos míticos.

Para tanto, uma estratégia significativa foi a desmistificação do *raio* gerado por Zeus. Segue-se que, por meio da história mítica demonstrada e sua problematização, permitiu-se a compreensão de como a ciência física evoluiu e funcionava no sentido de explicar os fenômenos da natureza.

A segunda intervenção trouxe o mito de *Pandora e Prometeu* como fonte de inspiração para o alinhavo das disciplinas. A opção foi por aulas em formato de gincana, na qual sete grupos trabalhavam para realizar tarefas de resolução de charadas, perguntas e enigmas, as quais constituíam as chaves da competição. À medida que os pibidianos desenvolviam as atividades, faziam inserções de conteúdo para encorajar os alunos a perceberem a contribuição de cada disciplina às atividades propostas na gincana e ao estudo dos mitos, enfatizando, sempre, que o conjunto era maior do que a soma das individualidades disciplinares.

Uma apresentação do mito *Pandora e Prometeu* precedeu uma atividade de explicação e contextualização com base em desenhos. Na sequência, explorou-se o conceito da *Caixa de Pandora*. A apresentação de uma caixa com conteúdo desconhecido aos alunos instigava-os a descobrir o que nela havia. Para realizar a tarefa, os alunos foram desafiados a usar a língua inglesa para formular os palpites acerca do conteúdo da caixa. Em verdade, o *inglês* continuou em uma atividade com *falsos cognatos* e latinismos. A noção que as aparências podem enganar foi explorada nas relações pessoais e virtuais.

A terceira intervenção teve como objetivo desmistificar, interdisciplinarmente, o mito de *Eco e Narciso*. O volume do cubo, a feitura de um coração de origami, a caixa enquanto figura geométrica e metafórica,

retomando a *Caixa de Pandora*, e atividades de (auto)conhecimento tiveram o objetivo maior de manter a relação entre os alunos como alavanca facilitadora na solução de problemas.

A interpretação de uma tira atual de Benett, publicada na Gazeta do Povo e usada em prova de vestibular da UFPR, forneceu subsídio interessante para se traçar um paralelo com o mito de Narciso. Em continuidade, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões em relação a esse trabalho de Benett por meio de uma produção textual.

Na quarta, houve a retomada do mito de Narciso. Desta vez, o trabalho explorou a conscientização de efeitos nocivos que os padrões de beleza podem trazer. A problematização foi alimentada e facilitada por atividades que envolviam a matemática com os valores que definem o *Miss e Mister Beleza Áurea*, com base no *número de ouro*. Os alunos realizaram uma atividade prática em que puderam identificar a presença do número de ouro em medidas do seu próprio corpo, em que, além de exercitar habilidades de conversão de medidas, revisaram operações básicas da matemática envolvendo números decimais.

O tema *Espelhos* em Física foi a alavanca para descrições em inglês do que se via. A contingência e vulnerabilidade inerentes à percepção foi o gancho usado pela equipe para trazer à tona a percepção relativa à vulnerabilidade da tradução linguística.

Por sua vez, a criatividade correlacionou *Narciso* às redes sociais. Tal associação funcionou como contexto para a criação de posts em blogs. A intenção da correlação e da atividade estava na busca do reconhecimento da vulnerabilidade e narcisismo implícitos às redes sociais.

Na próxima intervenção, foi examinado o mito de *Hades e Perséfone*. Fundamentados nele, os pibidianos abordaram a dinâmica das estações do ano sob a perspectiva da Física. Na sequência, propuseram uma atividade de construção de maquete, a qual permitiu a visualização desse conhecimento. Como extensão, aplicaram uma atividade desafiadora em relação à posição do sol e às diferentes horas em diferentes continentes e estações

do ano, as quais deveriam ser ilustradas, a partir do posicionamento do sol e da lua nas maquetes.

A intertextualidade existente entre o mito de *Hades e Perséfone* e o livro intitulado *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, foi estrategicamente contemplada devido à pertinência da aproximação tanto dos mitos e do trabalho com a maquete.

Na sexta e última intervenção, o mito de *Ícaro* foi o tema disparador de atividades. A noção de *meio termo* foi trabalhada nas dimensões da física, matemática e filosofia. O uso do mito de Ícaro para explorar as razões trigonométricas e outras como *seno*, *coosseno* e *tangente* se mostrou também bastante interessante.

Para estimular o desenvolvimento do prazer por solucionar situações-problema, um *quiz* foi aplicado. Em uma mistura de gincana, jogo de adivinhação, múltipla escolha, charadas e atividade física, a atividade propunha a retomada de tudo o que tinha sido estudado nas intervenções anteriores, sem perder de vista o grande objetivo de mostrar o *mito* enquanto articulador de saberes interdisciplinares e multifacetados.

O segundo projeto de 2017 aconteceu na *Escola Estadual Segismundo Falarz*⁵ sob o título *Intervenções pedagógicas a partir da interpretação no mundo dos saberes das áreas de Física, Inglês, Matemática e Português*. Em 5 atividades de duas horas cada, a equipe escolheu *futebol* com apelo significativo para se aproximar da turma de 5º ano, na qual o projeto foi realizado.

Em verdade, a observação minuciosa rendeu à equipe dados que revelaram uma grande dificuldade em interpretação de textos e questões postas a eles durante as aulas e em provas. Nas reuniões semanais, muito foi debatido para se chegar a um tema que pudesse funcionar como um elemento de mudança. O projeto com futebol foi realizado em 6 intervenções de uma hora e meia cada.

Cabe esclarecer que, como rotineiramente, a análise do contexto escolar percebeu nessa temática um veículo importante para abordar o

⁵ IDEB: 4,4 (2015); alunos participantes do PIBID ID: 38.

descompasso sentido por professores e alunos entre a execução dos exercícios e o entendimento dos enunciados. De amplo interesse, o assunto se oferecia como oportunidade de motivar o aluno à feitura de atividades que, em médio prazo, poderiam trazer melhores resultados para seu desenvolvimento escolar.

A expectativa foi de que, desse modo, os objetivos das intervenções seriam simultaneamente um desafio e uma oportunidade de se tentar melhorar a compreensão de propostas como fator decisivo para potencializar a aprendizagem nas quatro áreas envolvidas, ou seja, a Física, o Inglês, a Matemática e o Português, com o tema *futebol* como alavanca.

O início do projeto se fundamentou em despertar nos alunos curiosidade para o tema. Para contextualizar o assunto, a equipe contou histórias pessoais atreladas ao futebol à medida que as ilustravam por meio de *realia* temática desse esporte. Em uma turma de sexto ano, com 40 alunos, os pibidianos lançaram uma sequência de perguntas e afirmações, espalhando-as em tiras de papel nas paredes da sala de aula. Os alunos eram convidados a pensar ao se depararem com afirmações tais como “Física não dá jogo com futebol”; “Chute tem ângulo?”; “O que é ângulo?”; “Tem como medir o tempo que a bola leva para chegar ao gol?”; “Tem chute que sempre dá gol.” e “Campo tem qual área?”, entre outras provocações. As hipóteses dos alunos eram anotadas não ostensivamente pelos bolsistas enquanto os alunos circulavam pela sala de aula.

Na sequência da etapa de apresentação e introdução ao tema e geração de hipóteses e várias atividades em interação fora de sala, houve a preocupação de trabalhar os fatos históricos referentes à matemática acerca de como surgiram tipos de medições e o trabalho com escala e medições.

Portanto, a segunda intervenção envolveu um estudo da história dos instrumentos de medidas. Para ilustrar, houve atividades de medição, utilizando a palma da mão e a polegada. Na continuidade, depois de mostrar os instrumentos de medidas acompanhado de explicações sobre medição e transformações de escala, uma tarefa feita na quadra da escola, os alunos

estabeleciam ângulos, utilizando barbantes para sua construção. Após isso, verificavam as medidas desses ângulos, a localização do vértice.

Em seguida partiu-se para minuciosas medições com instrumentos de medidas. Por exemplo, com trenas, os alunos mediram a quadra de esportes. Alternando tarefas individuais e em grupo, os alunos passaram a realizar atividades, cuidadosa e estrategicamente preparadas, com o desafio de solucionar as perguntas e afirmações feitas na primeira intervenção. Nesta etapa, os grupos fizeram as medições das traves do colégio. Os alunos levaram seus cadernos, nos quais iam anotando dados, tais como as medidas do gol, a extensão das linhas paralelas, e a estimativa do tempo que a bola levava para chegar ao gol.

A opção por atividades lúdicas para ensinar e aprender simultaneamente se mostrou compatível com a perspectiva da aprendizagem significativa. Em total consonância a tais propósitos, menciona-se a escolha de metodologia comprometida com a interação dos alunos como facilitadora de aprendizagem e com o incentivo ao raciocínio lógico frente aos conteúdos escolares. Com isso em mente, os procedimentos metodológicos incluíram a abordagem qualitativa e de ação, com aplicação na sala de aula e o uso de jogos, com incentivo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCES, 2008), ainda que se admitisse a presença da tecnologia.

As atividades em forma de jogo, de futebol, principalmente, ofereceram oportunidade frutífera para o trabalho interdisciplinar. Isso porque os bolsistas apresentaram o jogo como uma forma simples e natural para o desenvolvimento de um senso de grupo e como elemento da cultura com potencial enorme para sociabilizar e socializar. Considerando isso, no presente projeto, com o intuito de colaboração e participação, os alunos foram instigados à socialização, com grupos formados livremente de 5 a 6 participantes, com possibilidade de troca em caso de dificuldade de trabalho produtivo.

Cabe lembrar que a ênfase de todas as atividades desde o início estava em focalizar a compreensão e interpretação de enunciados por meio de

leituras e releituras. Um esforço paralelo foi feito no sentido de incentivar os alunos a lerem os enunciados e a perceberem que tal prática pode fazer muita diferença no sucesso das resoluções das atividades e, portanto, um melhor resultado do processo de aprendizagem.

A terceira intervenção contemplou a produção de um manual. Os alunos iriam produzi-lo em grupo para a leitura dos colegas. O assunto era explicar passo a passo a atividade de medição feita no campo, colocando-os como instruções em um manual. Tanto dados como resultados deveriam ser comentados.

Como atividade complementar, ofereceu-se aos alunos um trecho curto em inglês para que identificassem palavras emblemáticas no futebol. O objetivo era comentar a noção de estrangeirismo e empréstimo linguístico. A eles era pedido que calculassem a porcentagem de palavras usadas em inglês em um texto sobre o mesmo assunto em português.

A construção de uma maquete foi o centro da quarta intervenção. As medidas de referência a serem reproduzidas deveriam reproduzir aquelas da quadra de futebol da escola, as quais já tinham sido tiradas e registradas pelos alunos em atividade anterior. Para construir a maquete, os alunos precisavam transformar escalas. O cálculo proporcional ficou por conta dos alunos. Para facilitar a organização e a comunicação, havia um monitor em cada grupo, que era encarregado de verificar o entendimento de cada etapa do trabalho, coordenar a equipe e fazer perguntas aos bolsistas pibidianos em caso de dúvidas.

Logo depois de prontas, as maquetes foram colocadas em exposição na própria sala para que todos pudessem circular e ver o trabalho de todos. Em um segundo momento, elas foram expostas no laboratório da escola em uma mostra preparada para os alunos mais novos.

Na sequência, pediu-se aos alunos, em pares, que fizessem um texto com o propósito de descrever o processo da feitura da maquete em forma de manual. Cabe mencionar que a comparação das medidas da referida quadra com aquelas oficiais rendeu textos interessantes. Na sequência, os

alunos foram convidados a produzir enunciados para problemas, adivinhas e charadas em forma de um *quiz* a ser futuramente aplicado à turma.

Por sua vez, a quinta intervenção teve como assunto principal o trabalho com o conceito de *velocidade média* e sua aplicação. De forma resumida, uma das atividades apresentava dois pontos aleatórios, os quais representavam a marca do pênalti em direção ao gol. Coube aos alunos medir a distância de cada um deles e cronometrar o tempo de chute, com registros cuidadosos. Houve uma gincana de fechamento, com duração de uma hora, seguida de solenidade de premiação.

É importante assinalar que, a cada transição de atividade, era pedida uma breve tarefa de produção de perguntas e exercícios a serem respondidos pelos outros grupos. Depois de respondido, o material voltava à equipe de origem. Ao receberem seus trabalhos comentados, cada equipe tinha a chance de verificar o grau de entendimento de suas consignes, a julgar tanto pelas respostas dadas como pelos comentários feitos.

Com a oportunidade de integrar as áreas de conhecimento e aposta de (de)monstrar sua integração também fora do ambiente físico da sala de aula, essa proposta pretendeu transformar um aprendizado em uma construção dos saberes, a qual contemplava e explorava a curiosidade de todos os participantes, alunos da escola e professores no projeto, de forma a dinamizar a integração dos conhecimentos adquiridos.

Não há de se esquecer que a proposta do PIBID ID precisou lidar com certa relutância da instituição como um todo, resultante da ideia precipitada de que se ia fazer *mais do mesmo*. Em verdade, muito da dúvida acerca de sua validade, entre os coordenadores, advinha do fato de a modalidade interdisciplinar estar no início da construção de sua identidade como grupo e como subprojeto legítimo. Para fortalecer o trabalho, o grupo se aproximou e, cautelosamente, definiu seu papel e objetivos em relação a cada um dos subprojetos existentes na UTFPR.

Outro aspecto relevante foi a relação estabelecida entre os licenciantes de diferentes cursos e diferente *modus operandi* pedagógico. A negociação e as escolhas feitas dentro das equipes formadas

interdisciplinarmente exigiu dos bolsistas elementos que vão para além do conteúdo, pelo qual viam o mundo, para permear a área de formação atitudinal, da mesma forma pertinente ao papel da educação na era contemporânea. Os licenciandos precisaram vivenciar uma formação holística ao longo de todo o preparo, execução e análise das intervenções, imbricada já na escolha do tema-diretor do projeto.

Indubitavelmente os encontros proporcionaram o vivenciar da prática docente escolar e o atualizar-se perante o cenário educacional de dentro dos muros da escola. As atividades influenciam decisivamente a formação docente inicial e continuada da trilogia participante do projeto. A troca de experiências foi enriquecedora, ao que agrega-se o incentivo à agência interdisciplinar em foco ao longo de todo o processo em todas as edições do programa em questão. Além disso, cabe destaque ao papel relevante do PIBID ID a dimensão de formação de formadores. Certamente a participação no PIBID ID contribuiu para reduzir a lacuna entre a formação profissional docente e as contingências da atuação docente em sala de aula.

As dinâmicas das intervenções realizadas encorajavam a participação dos alunos com questionamento, interesse e bastante curiosidade. O tema e atividades relacionadas aos projetos foram interdisciplinarmente construídos. O tema e seu subsequente desenvolvimento pretendiam uma abordagem dialógica das disciplinas participantes. Neste esteio, a interdisciplinaridade tomava a forma de atitude, a qual caracterizava a articulação dos saberes de Física, Inglês, Português e Matemática em vista da descompartmentalização de saberes em que se fundamentava.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento se dá no trânsito por entre as disciplinas e, ao mesmo tempo, na manutenção da peculiaridade de cada uma delas no processo de aquisição. Nesse contexto de aprendizagem significativa, os diferentes saberes em seu conteúdo fortalecem uns aos outros em uma relação de complementariedade com vista à retenção de conhecimento de todos os participantes diretos, a saber, professores, licenciandos e alunos, igualmente.

Aliada estratégica do PIBID ID, a tecnologia foi explorada em seu alcance no âmbito da formação humana e integral dos cidadãos. Perante a necessidade da inserção em mundo globalizado e cibernético, o letramento tecnológico foi importante canal de atualização e aquisição de conhecimento, a partir da conscientização de que a agência do sujeito parte de escolhas situadas, sempre fundamentadas no conhecimento.

Finalmente, pode-se com certeza afirmar que o Estágio Obrigatório e disciplinas vinculadas ao eixo de formação do professor, juntamente com o PIBID ID e outros projetos departamentais, direcionam suas reflexões para propostas e perspectivas preocupadas com a formação de um professor que seja, ao mesmo tempo, pesquisador, como forma de tornar seu olhar o mais humano e interdisciplinar possível, pois “[...] as identidades [docentes] estão, todas elas, em permanente estado e transformações, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado. As identidades estão adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.13).

Referências

- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1999.
- GARDNER, Howard. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O professor de língua estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia e GIMENEZ, Telma. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005, p.1-4.
- JORDÃO, Clarissa Menezes *et al.* *O PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas: Pontes, 2013.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. *Techniques & principles in language learning*. New York: Oxford University Press, 2011.

LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Nilbo. *Pedagogia de projetos*. São Paulo: Érica, 2002.

PAZELLO, Elizabeth. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5^a a 8^a séries: convicção e modismo*. Dissertação (Mestrado). Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, 2005.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira, 1993.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Um vai-e-vem entre teoria e prática

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

Revisitando a si mesma

Creio que a escrita deste texto vem cumprir com o objetivo de relatar as atividades desenvolvidas pelo PIBID Língua Inglesa da UTFPR, no período entre o segundo semestre de 2013 e o final de 2017. E também vem dar espaço para o registro das memórias que essa experiência gera em minha mente hoje, depois do término dessa caminhada.

Essa parte da história do PIBID Língua Inglesa se mistura bastante com a minha história nos primeiros anos na UTFPR. Me lembro com muita clareza que fui nomeada no dia 03 de dezembro de 2012, exatamente o primeiro dia letivo do segundo semestre daquele ano. Sim, após um extensivo período de greve, o semestre começou quando todos esperavam que já estivesse terminando. E naquele dia eu ingressei nessa universidade.

Quer dizer que em novembro de 2013, quando tivemos resposta da CAPES com aprovação de mais um grupo de PIBID, eu ainda estava em processo de adaptação ao novo local de trabalho, depois de 21 anos de sala de aula em outros ambientes de ensino e em outras cidades.

Reconheço que o início das minhas atividades com o PIBID foi grandemente facilitado pela experiência das professoras Regina Urias Cabreira, que já estava trabalhando com 12 bolsistas, com a proposta de ensinar a língua inglesa através da literatura; e também com o apoio das professoras

Maria Lucia de Castro Gomes e Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, que haviam sido coordenadoras do PIBID antes de mim. É muito mais seguro iniciar um trabalho tendo pessoas para quem você pode fazer perguntas e com quem você pode conferir se o andamento dos processos é desse ou daquele outro jeito. Elas foram essas pessoas para mim.

De forma resumida, se tivesse que usar uma metáfora para essa experiência, diria que coordenar o PIBID Língua Inglesa foi como me visitar. Digo isso porque as tantas vezes que surgiam nas reuniões e no contato com os acadêmicos bolsistas, cada uma delas abria uma porta que dava acesso a trechos da minha caminhada pessoal e profissional.

Foi também um presente.

Organizando nossas estruturas

Especificamente, o começo foi assim...

Em setembro de 2013, eu e a professora Jeniffer Imaregna Albuquerque começamos a nos reunir com a professora Maria Lucia de Castro Gomes - Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês, e com a professora Regina Urias Cabrera para discutir e planejar perspectivas para uma possibilidade de multiplicação do número de alunos atendidos pelo PIBID Língua Inglesa até o momento, indo de 12 para 24 bolsistas.

Em novembro de 2013, por meio de edital, eu e a professora Jeniffer fomos selecionadas para ser coordenadoras do PIBID Língua Inglesa da UTFPR. Nossa intenção era que eu ficasse os primeiros dois anos, e que ela ficasse os outros dois. No entanto, isso não aconteceu. Ao invés, pouco antes do tempo planejado para essa troca de coordenação, em conversa com a professora Jeniffer, pedi se poderia permanecer até o final do edital para dar andamento aos encaminhamentos pedagógicos e às propostas de pesquisa que estava realizando com os bolsistas. Ela, com doutorado em andamento na UFRGS, gentilmente concordou com o meu pedido.

Ainda em novembro de 2013, concentramos nossos esforços na elaboração de edital para seleção de alunos bolsistas. Com eles daríamos

início a uma temporada de ganhos de todas as ordens: para a formação acadêmica dos nossos alunos, para os professores supervisores que os receberiam em suas salas de aula nas escolas públicas, para os alunos que seriam alvo dos projetos que viriam a ser implementados nas escolas, e também para mim, na função de coordenadora do subprojeto, quando pude pensar e repensar minha prática docente a partir de vários contextos humanos diferentes. Quanto a mim, além de revisitar minha dinâmica de atuação docente, certamente pude dialogar com essa realidade de maneira ampla, olhando para outros sujeitos que não apenas eu ou os meus alunos.

Ao todo, esse novo projeto atendeu 20 bolsistas que permaneceram no programa por pelo menos 6 meses, e recebeu também 04 professores supervisores de escolas diferentes: Thyncia Cardoso (Colégio Estadual do Paraná), Rosane Farrar (Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, Colégio Estadual Natália Reginato), Marcos Souza (Colégio Leôncio Correia, Colégio Estadual Anibal Khury, Colégio Loureiro Fernandes) e Patrícia Santana (Colégio Estadual do Paraná).

Sobre as escolas participantes, os índices na tabela abaixo mostram resumidamente seu desempenho conforme indicativos do IDEB¹ 2015².

Escola	IDEB 2015	IDEB cresceu?	Situação da escola ³
Col. Est. Anibal Khury	3,4	Não	sem dados
Col. Est. Do Paraná	6,3	Não	atenção
Col. Est. Hildebrando de Araújo	3,4	Sim	atenção
Col. Est. Leôncio Correia	4,8	Sim	em alerta
Col. Est. Loureiro Fernandes	5,0	Sim	melhorar
Col. Est. Natalia Reginato	3,6	Não	em alerta

Misturando teoria e prática

Nas primeiras reuniões do edital 2014-2017 com os acadêmicos bolsistas, usamos o tempo para nos conhecer e organizar nossa demanda de trabalho. Se fosse relatar nossa agenda de maneira linear, diria que

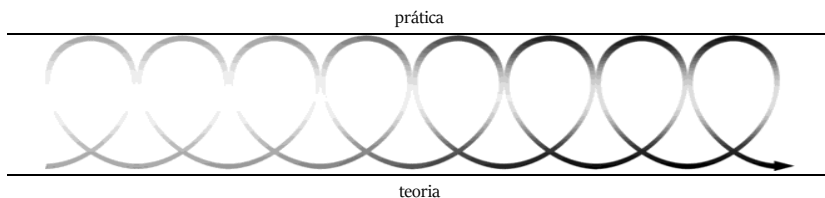
¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2015.

² Conforme site portal.inep.gov.br.

³ Conforme definição do MEC, pode variar entre: **Alerta, Atenção, Melhorar e Manter**, onde “alerta” é a situação mais crítica e “manter” a mais favorável.

primeiramente iniciamos com conversas e discussões teóricas; depois visitas às escolas para reconhecimento de seu funcionamento e também para observação de aulas e contato com a professora supervisora e os alunos; e então a experiência das intervenções didático-pedagógicas por parte dos acadêmicos bolsistas. Mas de fato, essa linearidade vista em uma linha do tempo não representa bem nossos trabalhos.

Gosto de dizer que a nossa rotina se estabeleceu como em um movimento helicoidal, onde o espiral do tipo mola representa melhor nossa (minha e dos acadêmicos bolsistas) lida com as teorias, que progressivamente entrava no dia a dia da prática pedagógica, que por sua vez também precisava ser visitada. E assim o movimento se repetia, de uma forma que as experiências pedagógicas também eram trazidas para as teorias, que depois foram ajustadas e usadas novamente no planejamento e na sala de aula de língua estrangeira moderna. É assim que vejo nossa trajetória de reflexão, planejamento e prática. Não necessária ou exclusivamente nessa ordem. Não binária. Não excludente de uma ação em detrimento de outra. Nem sempre pra frente, mas com movimento de retomada. Nem sempre na mesma velocidade.



Com isso em mente, apresento a seguir algumas leituras e reflexões que fizemos (eu e os acadêmicos bolsistas) nas reuniões semanais que aconteciam em dois horários (uma de manhã e outra à tarde) no DALEM – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da UTFPR.

Entendendo sobre como as línguas são aprendidas

Entre os 12 acadêmicos bolsistas selecionados, havia alguns que estavam nos períodos iniciais e outros que já estavam a pouco tempo da

conclusão do curso. Entendi, então, que seria importante iniciar nossas reflexões entrando em contato com abordagens teóricas que tratam da aprendizagem de LE, como *behaviourism*, inatismo e outras teorias mais recentes. Então, iniciamos leitura dos capítulos 2 e 3 de Lightbown e Spada (2003), que trazem assuntos que merecem um pouco mais de atenção nesse relato.

Apesar de ter sido bastante criticado entre as décadas de 1950 e 1970, o *behaviourism* de Skinner (1931) é um marco teórico para o entendimento da aprendizagem de LE, conseqüentemente, importante para o movimento espiral do tipo mola que tivemos no grupo, ora flertando com a teoria e ora flertando com a prática. E, alguns momentos flertando com as duas ao mesmo tempo.

Para alguns alunos bolsistas, o contato com essa proposta teórica foi novidade e isso provocou reflexões metodológicas no grupo. Os elementos repetição e estímulo foram os mais comentados com relatos de perspectivas do ponto de vista de aprendiz da LE e também do ponto de vista de professor. Falar sobre como se sentem quando são corrigidos e/ou quando são elogiados em seu desempenho em sala de aula de LE permitiu que os acadêmicos bolsistas conseguissem projetar para si mesmos, na condição de professores em formação, a importância dessa interação entre professor e aluno. Além disso, também foi desafiador discutir as possibilidades de interferência da língua materna sobre a aprendizagem da LE, conforme a análise contrastiva prevê.

Sobre o inatismo de Chomsky (1959), grande crítico do modelo teórico behaviorista de Skinner (1931), também existem posicionamentos de crítica. Ainda assim, por também ser um construto teórico que marca as discussões sobre aprendizagem de língua, considere importante ler e discutir o conceito com os bolsistas.

Com base em Kaplan (1985), Chomsky sustenta a ideia de que "as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o seu processo de aquisição"

(KAPLAN, 1985, p. 2). Originalmente, sua proposta não é destinada à explicação de aprendizagem de LE, mas à aquisição de língua. No entanto, alguns linguistas da época defendem que a Gramática Universal (GU) oferece condições de entender aquisição de segunda língua.

Entre as teorias inatistas influentes está o Modelo Monitor de Krashen (1982), que se apresenta a partir de 5 hipóteses: 1) a hipótese da aquisição e aprendizagem; 2) a hipótese do monitor; 3) a hipótese da ordem natural; 4) A hipótese do *input* e 5) a hipótese do filtro afetivo.

Em nossas discussões debatemos sobre as críticas direcionadas ao modelo monitor, sobre a falta de comprovação empírica das hipóteses apresentadas, e o fato de elas parecerem ser intuitivamente estabelecidas. Ainda assim, a proposta foi considerada em nossas discussões como uma forma de entender processos reais e perceptíveis em sala de aula de LE. Poucos bolsistas tinham tido acesso a essa leitura até aquele momento. Pessoalmente, trouxe Krashen para nossas reuniões por ter me identificado com as hipóteses que ele apresenta para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem de LE. Apesar das limitações do Modelo Monitor, percebi que, de maneira geral, os bolsistas mostraram nas discussões percepções de si mesmos que se relacionavam com as hipóteses. Foi como se eles pudessem naquele momento dar nomes a processos que já percebiam em contexto de aprendizagem de inglês.

Uma outra abordagem teórica apresentada em Lightbown e Spada (2003) é o interacionismo de Vygotsky (1978). Para ele a língua se desenvolve inteiramente a partir da interação social. Nessa teoria, Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal tudo aquilo que a criança pode fazer em interação com outra pessoa, e que não pode fazer sozinha. Da mesma forma que Krashen (1982), Vygotsky (1978) defende que *input* abrangente é necessário para aprendizagem de língua. Mas Vygotsky se preocupa mais com como o *input* se torna abrangente, e isso pode acontecer conforme as oportunidades de interação entre as pessoas se concretizam. Nessa interação, os falantes (nativos e não nativos) se

empenham para adaptar ou modificar suas falas de uma forma a alcançar a compreensão do outro.

O tempo que empregamos para refletir sobre o interacionismo e as modificações que podem ser feitas na interação nos deu a oportunidade de também refletir sobre como o ambiente de sala de aula precisa ser intencional para a aprendizagem, e também sobre como essa perspectiva exige de todos os envolvidos uma postura de interesse, tanto no ensino quanto na aprendizagem, na comunicação e no uso da LE, e também de um e de outro envolvido nesses processos. Nesse sentido, a percepção dos acadêmicos bolsistas sobre esse compartilhamento de responsabilidades e interesses sempre foi tal que parece não se ver o aluno da rede pública de ensino como alguém que age estrategicamente na direção de sua aprendizagem.

Nesse momento, ainda estávamos usando as memórias que os acadêmicos bolsistas tinham de seus contextos de aprendizagem da LI, porque até aqui eles ainda não tinham iniciado as observações nas escolas.

Para consolidar as discussões, solicitei que os bolsistas produzissem mapas conceituais sobre as teorias (Apêndice 1), e esse material foi amplamente usado nos relatórios que eles escreviam a cada aula observada. A partir de um modelo sugerido por mim, os bolsistas descreviam a aula e faziam análise e reflexões sobre a experiência. Nesse último trecho (análise e reflexões), os conceitos teóricos tratados em nossas reuniões foram sempre muito úteis. Esse é um dos exemplos que posso mencionar sobre nossa trajetória ter seguido o movimento helicoidal.

Entrando em contato com as inteligências múltiplas

Depois de um tempo de observação de alunos e professores de inglês junto com as discussões teóricas, todos os acadêmicos bolsistas foram organizados em duplas ou trios e iniciaram suas experiências de planejamento e de intervenção pedagógica nas escolas da rede pública. Nesse momento, a partir dos relatos que traziam para nossas reuniões,

senti a necessidade de instrumentá-los com um conteúdo teórico que desse suporte para as escolhas metodológicas que teriam que fazer para planejar suas aulas. Então, ao invés de uma metodologia de ensino, propus que todos nós lêssemos algo que os ajudasse a acessar os alunos, individualmente e em grupo. Foi nesse momento que recorri à teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (2002).

Para Gardner (2010), a inteligência é

um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade. Mais coloquialmente, considero a inteligência como um computador mental configurado de maneira especial. (GARDNER, 2010, p. 18).

Sua proposta é apresentada a partir de 7 inteligências diferentes: lógico-matemática, linguística, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e musical. Posteriormente, Gardner acrescentou à lista as inteligências: natural (reconhecer e classificar espécies da natureza) e existencial (refletir sobre questões fundamentais da vida humana) e sugeriu o agrupamento das inteligências interpessoal e da intrapessoal numa só. Mas, em nossas atividades usamos apenas as sete primeiras inteligências e mantivemos a interpessoal e a intrapessoal separadas uma da outra.

Talvez, um dos grandes ganhos para o ensino, não apenas de LI, seja o fato de as IM estarem fundamentadas no entendimento de que “qualquer ideia, disciplina ou conceito importante deve ser ensinado de várias formas, as quais devem, através de argumentos, ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências.” (GARDNER, 2010, p. 21). Por isso, a teoria pode contribuir com as escolhas do professor de maneira a acessar as necessidades do aluno.

A partir dessa leitura e discussão, todas as duplas e/ou trios do grupo escreveram um projeto para uso das IM nas escolas onde estavam trabalhando. O projeto foi apresentado aos professores supervisores e foi aceito. Com base nesse projeto, adotamos um procedimento para o início das intervenções didático-pedagógicas em cada turma: aplicação do questionário

de IM (Apêndice 2) aos alunos. Com o questionário, os bolsistas verificavam as inteligências predominantes na turma e também realizavam experiências metodológicas com respaldo na proposta teórica. Dentre essas experiências, algumas usavam a inteligência predominante combinada com outras; e algumas testavam o próprio questionário. Ou seja, houve aulas em que os bolsistas intencionalmente planejaram atividades que não se encaixavam nas características da IM mais forte na turma. O resultado dessas experiências deu origem a trabalhos que foram apresentados pelos bolsistas no CELSUL 2014, em Chapecó - SC.

Foi a primeira vez que eles participaram em um evento mostrando seus trabalhos. Todas as comunicações foram alocadas em um GT proposto e coordenado por mim e pela professora Regina, com o nome "Do aluno ao professor: desafios e perspectivas no ensino da língua inglesa como língua estrangeira".

Ao todo, levamos 12 bolsistas para o evento, e do meu grupo saíram os trabalhos de Thais Giovana Machado, "Uma experiência com a teoria das inteligências múltiplas em aula de língua inglesa e na formação do professor do PIBID"; de Larissa Xavier de Oliveira, "Aplicação de atividades que contemplem a inteligência cinestésica no ensino de inglês para alunos de ensino médio"; e de Gabriela Debas dos Santos "Uma intervenção no ensino da língua inglesa pelo professor em formação: experimentando o líder democrático em caso de indisciplina".

Além do processo de submissão de trabalho, envio de resumo, preparação e treino da comunicação, as bolsistas também escreveram os artigos sobre a pesquisa e tiveram seus textos publicados nos anais do evento. E, pode parecer menos importante, mas viajar em grupo para participar do evento foi uma experiência igualmente edificante para todos. Naquele momento, pude ver que através do PIBID eles estavam crescendo nitidamente na atividade docente, também na pesquisa e na produção acadêmico científica. Entendi que estávamos cumprindo nossos objetivos, e bem!

Mais tarde, em novembro de 2016, em evento da própria UTFPR em Pato Branco, outros alunos também puderam compartilhar resultados de

suas intervenções didático-pedagógicas e suas pesquisas. Foram apresentados trabalhos de Erich Martins Zimmermann, “A teoria das inteligências múltiplas enquanto estratégia pedagógica para o ensino de língua estrangeira”, de Virgínia de Melo Borges e Silva e Karla Andrea de Paula Leite Pereira, “Trabalhando com inteligências múltiplas no ensino fundamental de escola pública: a preparação do pibidiano de língua inglesa”; e de Alexandre Vargas, Ana Bruna Nunes de Almeida e Liria Raquel Drula, “Reviews: uma ferramenta para o ensino de língua inglesa”.

As experiências pedagógicas e acadêmicas também resultaram em textos em inglês, ainda que publicados online, no site da UTFPR Newsletter. Reconheço que foi emocionante ver a receptividade dos bolsistas diante do desafio de se expressarem em LE sobre o processo que estavam vivendo no PIBID. Muitos participaram: Amanda Bueno e Sofia Biaobock com o texto “*Our Experience as PIBID participants*”; Gabriela Debas dos Santos com “*An intervention in English Language Teaching by a teacher to be: experiencing the ‘democratic leader’ in case of indiscipline*”; Larissa Xavier e Thalita Rodrigues com o texto “*Dealing with relationship issues in the classroom*”, Thais Giovana Machado com “*First experience as a teacher*”; Adriana A. O. de Freitas e Thalita J. Bavaresco com “*The experience of PIBID*” e Andrey Martins, Barbara Brumatti Tasca e Carolyne Luz com “*Facing challenges*”.

Reconhecendo que temos crenças

Conforme a caminhada dos bolsistas avançava, podia-se perceber nos planejamentos, nos relatos e na própria autocrítica, como se sentiam mais seguros em sala de aula e também como conseguiam ler melhor seus alunos, o ambiente, os processos e a si mesmos. Com isso, outros repertórios teóricos puderam ser explorados.

Nesse momento, eu trouxe para os bolsistas outro aspecto da linguística aplicada que entendi que poderia ser útil para ampliar o entendimento sobre o contexto de ensino e aprendizagem da LI: estudos sobre crenças. Não posso dizer que essas escolhas de leituras foram estrategicamente

planejadas por mim quando comecei no programa. Mas, preciso sim dizer que a estratégia que usei desde o início foi lidar com as necessidades dos alunos a partir do surgimento dessas demandas. E entendi que aquele era o momento de ler conceitos e pesquisas que poderiam apontar para uma possibilidade de entendimento do comportamento dentro de sala de aula.

As primeiras leituras sobre crenças vieram no segundo semestre de 2016 e prosseguiram até o final do edital em 2017. Esse processo aconteceu a partir de textos que tratavam de investigação de crenças através do BALLI (Beliefs about language learning inventory), questionário usado por Horwitz (1987). Ainda que essa abordagem metodológica seja bastante criticada hoje, as leituras foram muito reveladoras para os bolsistas.

Ao entrar em contato com o conceito de crenças, foi como se eles tivessem encontrado um container pra depositar discrepâncias e conflitos que encontravam em sala de aula. Ainda que originalmente proveniente dos estudos da psicologia, os estudos de crenças pareceram muito úteis para aquele momento do programa. Estávamos em um período de insegurança por conta da instabilidade política e financeira em que o país se encontrava, então boatos de corte de bolsas e de cancelamento do programa apareciam sem cerimônia. E foi nesse contexto que o desafio de um novo construto teórico trouxe fôlego para o grupo.

Então, lemos Pajares (1992) para familiarização com o conceito, e discutimos muito a respeito da proposta que o texto traz sobre as crenças determinarem a maneira como as pessoas organizam e realizam suas tarefas. Ao passo que debatíamos sobre o assunto, era visível a maneira como os bolsistas faziam associações da teoria com aquilo que presenciavam em sala de aula. Conforme mencionei, era como se eles estivessem entendendo o que fazia alguns alunos se comportarem dessa ou daquela maneira. E essa aplicação não se restringia ao processo de aprendizagem ou ao uso da LI, mas também abrangia as relações pessoais no ambiente de aula.

Também lemos Barcelos (2004), para quem o termo crenças é visto como uma espécie de conhecimento intuitivo, constituído por

pressupostos sobre como aprender línguas, originado a partir de experiências educacionais anteriores, leituras e contato com opiniões de pessoas respeitadas. Fizemos leituras como de Riley (1997), que afirma que as crenças sobre aprendizagem de LE podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias realizadas pelos alunos.

Ainda, entramos em contato com o panorama geral de pesquisas sobre crenças no Brasil, incluindo Leffa (1991), que investigou as crenças de alunos prestes a ingressar na 5ª série e mostrou que mesmo antes de iniciar o estudo de uma LE, os alunos já trazem concepções de língua, linguagem e aprendizagem de línguas; e também vimos Almeida Filho (1999) que pesquisou as crenças de formandos em Letras. Esse último foi particularmente interessante por trazer participantes com o mesmo perfil dos bolsistas – professores em formação.

Apesar de ter sido um período importante de leitura, nos restringimos a discussões de textos que se caracterizam por abordagem tradicional de pesquisa, chamada de normativa. Não ampliamos para as abordagens mais recentes (metacognitiva e contextual), conforme mostram Kalaja e Barcelos (2018), em texto que mostra panorama com diferentes momentos da pesquisa sobre crenças no ensino de LE – *“Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward”*.

Ainda assim, entendo que essa apresentação do tema tenha sido suficiente para despertá-los para o assunto. Meu entendimento se dá em função do engajamento que tiveram nas discussões e também em função do nítido interesse em aplicação do conteúdo em sala de aula.

Agora, ao invés de IM, os bolsistas usaram o inventário de crenças de Horwitz (1987) com seus alunos. Para isso, tiveram a experiência de traduzir o instrumento de geração de dados, fizeram a pilotagem com alguns colegas e ajustaram a ferramenta no que diz respeito a formatação e linguagem usada nas afirmações contidas do questionário que se apresenta em escala *likert* (Apêndice 3). E antes de sua aplicação aos alunos, solicitaram assinatura dos pais em Termo de consentimento para a pesquisa.

Como resultado, tivemos muitas conversas que, creio eu, contribuíram com a formação docente dos bolsistas, e também tivemos outra oportunidade de participar de evento acadêmico, e assim compartilhar nossas experiências de sala de aula de inglês, a partir de conceitos teóricos específicos. Em dezembro de 2016 fomos ao ENALIC, realizado na PUC Curitiba. Ali apresentamos os trabalhos de Melissa Loyola M. do C. Gomes e Virgínia de Melo Borges e Silva, “Algumas dificuldades encontradas na pesquisa de crenças sobre aprendizagem da língua inglesa – resultados preliminares”; e de Alexandre Vargas, Erich Martins Zimmermann, Melissa Loyola M. do C. Gomes, Thalia Kasiorowski e Vanderson Almeida, “Investigação e ressignificação de crenças de alunos de língua inglesa em escola pública – resultados preliminares”. Todos os trabalhos e apresentações foram realizados sob minha orientação e tiveram resumo estendido publicado nos anais do evento. Ainda no final de 2016, esses mesmos trabalhos foram apresentados no I SEPEL – Seminário de Pesquisas em Letras da UTFPR, e os resumos também foram publicados no caderno de resumos do evento.

Mais tarde, em 2017, na semana acadêmica das licenciaturas da UTFPR, tivemos uma mesa redonda que tratou do PIBID Língua Inglesa na instituição. Juntamente com os acadêmicos bolsistas, nós coordenadoras falamos da nossa experiência no programa. Esse evento também refletiu o amadurecimento que o PIBID trouxe para a formação acadêmica dos participantes: pudemos ver alunos e ex-alunos com desenvoltura para se expressarem publicamente, com tranquilidade para falarem das dificuldades que experimentaram na profissão, e com objetividade para apontarem alternativas para as realidades não muito atraentes que às vezes se tem que enfrentar. Isso tudo apareceu em relatos que mencionaram o confronto entre a romantização da profissão e a realidade da escola pública, a necessidade de atenção para as questões estruturais da escola e também para as questões interpessoais (professor/aluno, aluno/aluno), e ainda como as experiências reconfiguraram o olhar dos acadêmicos sobre a docência. Nesse evento, tivemos mais uma demonstração de como as

contribuições do PIBID para a formação docente dos alunos de Letras são reais.

Repensando esses 4 anos de PIBID

Outras leituras foram feitas, além das que relatei anteriormente. Entre elas, vimos “O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso” (JORDÃO, 2006), “*Digital Natives, Digital Immigrants*” (PRENSKY, 2001), “*Global education in the 21st century: two different perspectives on the ‘post’ of postmodernism*” (ANDREOTTI, 2010), e “*Motivating learners, motivating teachers - Building vision in the language classroom*” (DORNYEI e DUBANYIOVA, 2014).

Além das leituras, a criação de ferramentas de trabalho para o grupo também deu origem a espaços de reflexão. Isso foi o que aconteceu especificamente com o bolsista Erich Martins Zimmermann, quando ficou sem dupla de trabalho, e se dedicou a elaboração de fichas de observação com foco em diferentes aspectos: alunos, metodologia, plano de aula e professor (Apêndices 4, 5, 6 e 7).

E todos os atos contribuíram com o que vivemos nesse período de PIBID. Seria muito superficial dizer que viver o PIBID foi importante para os alunos. É mais honesto dizer que viver o PIBID foi importante para todos: bolsistas, supervisores, coordenadores e alunos. E, ampliando a visão, ousou dizer que viver o PIBID foi importante para a escola pública, que já foi beneficiada com os projetos que o programa implementou lá e também com a qualidade dos professores que poderá receber.

Entre as tantas conversas e experiências que tivemos, se tivesse que restringir tudo a um único aspecto, destacaria a complexidade do papel e da figura do professor. Esse foi um assunto que nos colocou em condição de questionamento muitas vezes nesses 4 anos de PIBID.

Digo isso porque foram várias as situações em que observando os professores supervisores, ou avaliando as intervenções didático-pedagógicas que haviam sido realizadas pelos acadêmicos bolsistas, não tínhamos argumentos para explicar os fatos.

Um exemplo disso é a relação e interação professor/aluno. Houve casos em que era possível ver com muita clareza que essa relação era afetada negativamente por fatores de diversas ordens: estrutura da escola, planejamento da aula, número de alunos em sala de aula, motivação de professor e de aluno, grau de dificuldade dos conteúdos trabalhados, mudança no horário dos alunos, capacidade de comunicação do professor, e outros. Enfim, houve casos em que era fácil apontar possíveis justificativas para os problemas enfrentados por professores e alunos no que diz respeito à sua interação.

Por outro lado, também houve casos em que as relações e interações eram conturbadas mesmo não havendo condições complicadoras. E o contrário também, casos em que tudo indicava para um desastre didático pedagógico e também de interação, e a realidade surpreendia com resultados positivos e ausência completa de problemas.

Em momentos como esses, em nossas conversas, depois de esgotarmos as tentativas de entendimento para uma relação causa e efeito, nos rendíamos ao fato que se colocava diante de nós: a complexidade da prática docente. E essas eram as ocasiões em que depois de olhar para teorias e práticas, éramos lembrados que precisávamos olhar para os seres humanos. Não que fosse possível entender e aplicar teorias em nossas práticas sem considerar as pessoas. Mas, era necessário ponderar que as previsões, os estudos e os planejamentos tinham suas limitações sujeitadas às pessoas envolvidas no processo pedagógico. Fico feliz ao ver que essas constatações não trouxeram para os bolsistas desconsideração pelo conhecimento. Ao contrário, elas trouxeram noção mais real da importância da busca pelo aperfeiçoamento.

Um outro aspecto marcante dessa trajetória foi a habilidade que eles desenvolveram para a tomada de decisão em sala de aula. No início, surgiam perguntas sobre: o que fazer se os alunos não entenderem, quanto podemos ficar bravos, como podemos reexplicar um conteúdo, como podemos chamar a atenção, e se os alunos se recusarem a participar, como saber se devemos ajudar mais ou menos na realização da atividade... A

esses questionamentos, me lembro que costumava responder com exemplos bastante práticos, mas encerrava dizendo: “Vocês saberão ao experimentar. E se não funcionar, terão que rapidamente decidir por outras alternativas. E não decidir também é decidir.”

Olhando para situações do dia a dia do processo de ensino e aprendizagem, e que parecem tão simples, mas que são também tão complexas, vejo a riqueza da prática docente e vejo o crescimento inevitável daquele que se propõe a ensinar, seja lá o que esse verbo signifique. Crescemos porque nos revisitamos, ainda que não tenhamos planejado o crescimento ou a visita.

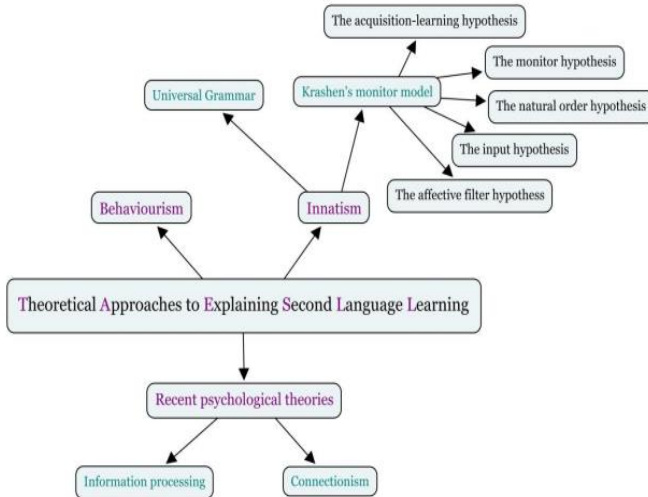
Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ANDREOTTI, Vanessa. Global Education in the ‘21st Century’: two different perspectives on the ‘post-’ of postmodernism. *International journal of development education and global learning*, v. 2, n. 2, p. 5-22, 2010. Disponível em: <[http://www.academia.edu/319418/Global Education in the 21st Century two different perspectives on the post- of postmodernism 2010](http://www.academia.edu/319418/Global_Education_in_the_21st_Century_two_different_perspectives_on_the_post-_of_postmodernism_2010)>. Acesso em: abr. 2018.
- BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & ensino*, v.7, n.1, 2004, p.123-156.
- CHOMSKY, Noam. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), p. 26-58, 1959.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARDNER, H. CHEN, J. MORAN, S. (orgs.). *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Trad. Roberto Cataldo Costa e Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HORWITZ, E.K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (eds.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1987, pp. 119-129.

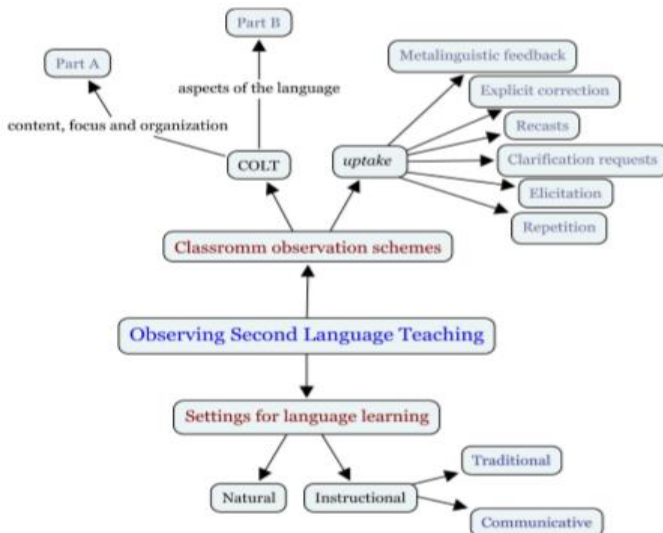
- JORDÃO, Clarissa M. O ensino de línguas estrangeiras - de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. (org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.
- KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1985.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1982.
- LEFFA, Vilson. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em linguística aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.
- LIGHTBOWN, Patsy M. et al. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construction. *Review of educational research*, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, vol. 9, n. 5, p.1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso: maio 2018.
- RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997. p. 114-131.
- SKINNER, Burrhus Frederic. The concept of the reflex in the description of behavior. *The journal of general psychology*, v. 5, n. 4, p. 427-458, 1931.
- VYGOTSKY, Lev. Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, v. 23, n. 3, p. 34-41, 1978.
- ZOLTAN, Dornyei; KUBANYIOVA, Magdalena. *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

Apêndice 1 – Mapas conceituais

1. Theoretical Approaches to Explaining Second Language Learning



2. Observing Second Language Teaching



Apêndice 2 - Questionário de inteligências múltiplas

Para cada afirmativa, atribua uma nota de 1 a 5 para falar sobre você mesmo.

1	Discordo completamente
2	Discordo
3	Não sei
4	Concordo
5	Concordo completamente

Nota	Afirmativa
	1 - Eu consigo manter o ritmo enquanto ouço uma música e bato os pés
	2 - Eu percebo como as pessoas estão se sentindo em relação às coisas ou outras pessoas
	3 - O que mais gosto de fazer no final de semana é passear no parque
	4 - Eu sempre quero saber como as coisas funcionam
	5 - Minhas melhores ideias surgem em uma caminhada ou quando estou fazendo exercícios físicos
	6 - Sou ótimo em jogos de palavras cruzadas
	7 - Eu sei identificar como me sinto em relação as minhas emoções
	8 - Eu consigo me lembrar de lugares que visitei com detalhes

Nota	Afirmativa
	1 - Aprendo novos esportes com facilidade
	2 - Tenho bastante interesse em saber as coisas sobre mim mesmo
	3 - Línguas e História são mais fáceis para mim do que Ciências Exatas
	4 - Para mim, Geometria é mais fácil do que as outras matérias da escola
	5 - Quando sei alguma coisa, gosto de ensinar para as outras pessoas
	6 - Toco um instrumento musical
	7 - Gosto muito de observar as plantas e ver as diferenças entre elas
	8 - Matemática é a minha matéria favorita na escola

Nota	Afirmativa
	1 - Eu organizo meus objetos por categoria e padrão (cor, ordem alfabética, ano de criação, etc.)
	2 - Eu prefiro passar a noite em casa do que sair passear
	3 - Eu tenho facilidade para montar quebra-cabeça
	4 - Gosto de passar meu tempo ao ar livre, na natureza
	5 - Música é uma das melhores coisas na minha vida
	6 - Tenho uma coleção de livros
	7 - Gosto de ajudar as pessoas com seus problemas
	8 - Praticar esportes é uma das coisas que eu mais gosto

Nota	Afirmativa
	1 - Eu acredito que quase tudo na vida tem uma explicação racional
	2 - Eu consigo me localizar em lugares que nunca fui antes ou fui poucas vezes
	3 - Eu consigo perceber quando uma nota musical está desafinada
	4 - Eu me sinto confortável em meio a muitas pessoas

	5 - Penso em ter meu próprio negócio e ser meu chefe
	6 - Eu percebo erros gramaticais quando outras pessoas falam
	7 - Pra mim, Ciências é mais fácil do que todas as outras matérias da escola
	8 - Eu acho difícil ficar sentado quieto por muito tempo

Nota	Afirmativa
	1 - As pessoas costumam me ver como alguém que fica muito sozinha
	2 - Comentam que minha voz é agradável
	3 - Costumo desafiar meus amigos em jogos estratégicos
	4 - Eu gosto de cuidar das plantas da minha casa
	5 - Quando imagino algo, consigo visualizar isso com muita clareza
	6 - Tenho boa memória para gravar frases de efeito e usar numa conversa
	7 - Tenho pelo menos três amigos bem íntimos
	8 - Gesticulo bastante quando estou falando

Resultados						
Grupos	1	2	3	4	5	Total
Lógico-Matemática						
Espacial						
Cinestésica						
Linguística						
Interpessoal						
Intrapessoal						
Musical						
Naturalista						

Adaptado de: Teste OCA IM 002, disponível em <https://mancilha.files.wordpress.com/2008/08/teste-intelig3ancias-multiplas.xls>

Apêndice 3 – Questionário crenças

Informante:

Para responder, considere:

1 - concordo plenamente	3 - nem concordo nem discordo	5 - discordo completamente
2 - concordo	4 - discordo	

Afirmação	Opinião
1- É mais fácil para crianças aprender línguas estrangeiras do que para adultos	1 2 3 4 5
2- Algumas pessoas possuem habilidade especial para aprender línguas estrangeiras	1 2 3 4 5
3- As pessoas do meu país aprendem bem uma língua estrangeira	1 2 3 4 5
4- É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra	1 2 3 4 5
5- Pessoas que são boas em matemática e ciências não aprendem língua estrangeira com facilidade	1 2 3 4 5
6- Eu tenho facilidade para aprender língua estrangeira.	1 2 3 4 5
7- Mulheres aprendem línguas mais facilmente do que os homens	1 2 3 4 5
8- Pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes	1 2 3 4 5
9- Qualquer um pode aprender a fala uma língua estrangeira	1 2 3 4 5
10- Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras	1 2 3 4 5
11- Circule o número que expressa sua opinião. Inglês é 1) muito difícil, 2) difícil, 3) de média dificuldade, 4) fácil ou 5) muito fácil.	1 2 3 4 5
12- Circule o número que expressa sua opinião. Estudando uma hora por dia, quanto tempo leva para aprender uma língua? 1) menos de um ano, 2) de 1 a 2 anos, 3) 2 a 3 anos, 4) de 3 a 4 anos ou 5) 5 anos ou mais	1 2 3 4 5
13- É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira	1 2 3 4 5
14- É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e entender.	1 2 3 4 5
15- É necessário saber sobre a cultura de países falantes de inglês para falar inglês bem	1 2 3 4 5
16- É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa.	1 2 3 4 5
17- Aprender vocabulário é o mais importante	1 2 3 4 5
18- Aprender gramática é o mais importante	1 2 3 4 5
19- Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias	1 2 3 4 5
20- Aprender a traduzir para o inglês é o mais importante	1 2 3 4 5
21- É importante falar inglês com pronúncia excelente	1 2 3 4 5
22- Não devo dizer nada em inglês até que possa fazê-lo corretamente	1 2 3 4 5
23- Eu gosto de praticar inglês com estrangeiros	1 2 3 4 5
24- Se não conheço uma palavra em inglês tento entendê-la pelo contexto	1 2 3 4 5
25- É importante fazer repetições e praticar muito	1 2 3 4 5
26- Me sinto tímido ao falar inglês com outras pessoas	1 2 3 4 5
27- Se é permitido a alunos iniciantes cometer erros em inglês, será difícil para eles falarem corretamente mais tarde	1 2 3 4 5
28- É importante praticar com áudio de falantes nativos	1 2 3 4 5
29- Acredito que vou aprender a falar inglês muito bem	1 2 3 4 5
30- Brasileiros acreditam que é importante saber inglês	1 2 3 4 5
31- Gostaria de aprender inglês para conhecer pessoas de outros países	1 2 3 4 5

32- Se eu aprender inglês bem, terei melhores oportunidades profissionais	1 2 3 4 5
33- Eu quero aprender a falar bem em inglês	1 2 3 4 5
34- Gostaria de ter amigos falantes nativos de inglês	1 2 3 4 5

Adaptado de:

- HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340, 1985.
- _____. Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1987.

Prof. da turma: _____ **Disciplina:** _____

Data: ___/___/___

Observador: _____ **Nº de alunos:** _____

Horário: _____

Comentários

Use os números aplicados na tabela para registrar os comportamentos particularmente relevantes.

Atividades de perguntar e responder, fazer pedidos, descrever, narrar, comparar, resolver problemas - ênfase no uso da língua, não na análise (Communicative)																				
Cumprimento de tarefas específicas (Task-based learning)																				
Uso de ambientes virtuais (Rosetta Stone, Duolingo, Babel...)																				
Uso de leitura (Reading method)																				

Prof. da turma: _____ **Disciplina:** _____

Data: ____/____/____

Observador: _____ **Nº de alunos:** _____

Horário: _____

Comentários

Use os números aplicados na tabela para registrar os comportamentos particularmente relevantes.

Comentários

Use os números aplicados na tabela para registrar os comportamentos particularmente relevantes.

Usa perguntas retóricas																				
Usa humor																				
Estimula a curiosidade dos alunos																				
Explicita a relevância do tópico																				
Usa a língua materna																				
Usa a língua estrangeira																				

Prof. da turma: _____ **Disciplina:** _____

Data: ___/___/___

Observador: _____ **Nº de alunos:** _____

Horário: _____

Comentários

Use os números aplicados na tabela para registrar os comportamentos particularmente relevantes.

**A visão de professoras supervisoras
diretamente da escola pública**

PIBID e minha experiência na supervisão de professores em formação

Patrícia de Azevedo Sant'Ana

Meu interesse em participar do programa surgiu quando participei de um congresso na UTFPR sobre o PIBID. Fiquei admirada com a apresentação das atividades realizadas pelos pibidianos nas escolas e logo pensei: “meus alunos merecem viver essa experiência também”. Inscrevi-me e fui selecionada para o programa. Assim, pude participar de um programa que promove a interação entre professores da educação básica, a universidade e os estudantes.

O PIBID faz com que nós, professores da educação básica, voltemos a frequentar a universidade e, com isso, buscar embasamento teórico para cada atividade que venhamos a desenvolver com nossos alunos. Algo que com o passar dos anos e as inúmeras horas de trabalho, acabamos por deixar de lado em alguns momentos. Com as leituras, as discussões e o trabalho integrado desenvolvido, percebemos como os resultados obtidos com nossos alunos são aprimorados enormemente. O interesse pela língua inglesa aumenta, as faltas desaparecem e conseguimos ver a participação ativa de toda a turma no desenvolvimento de cada atividade. Muitos alunos passaram a me procurar após as aulas querendo saber o que fazer para aprender mais inglês, pedindo livros extras emprestados, manifestando o interesse em assistir filmes em inglês sem legendas. Ao perceber essa motivação dos alunos, os professores também ficam mais motivados.

Ao voltar a frequentar a universidade, ficamos sabendo de mais cursos, workshops, congressos e seminários e com essa participação mais ativa no ambiente acadêmico, desenvolvemos cada vez mais nosso cabedal de conhecimentos e nossas aulas tornam-se melhores.

Quanto aos pibidianos, estes têm um contato direto com turmas da educação básica durante o ano letivo inteiro. Têm a oportunidade de conhecer a turma, desenvolver as atividades e verificar os resultados obtidos. Também compartilham experiências com os professores da educação básica, que muitas vezes têm anos de magistério e muito da prática a ensinar. Em alguns temas como indisciplina e outras situações cotidianas, por exemplo, os professores podem repassar aos pibidianos suas vivências diárias e contribuir também nesse sentido para a formação desses futuros professores.

Os pibidianos realizam atividades que, às vezes, o professor não realizaria – talvez por pensar que a turma não as realizaria... Muitas vezes a distância da faixa etária também vai afastando o professor dos interesses de seus alunos. E com essa mistura de faixas etárias entre professores, pibidianos e estudantes, há uma aproximação entre todos, em um movimento benéfico para as diferentes instâncias envolvidas na sala de aula.

O PIBID é um programa extraordinário que consegue aprimorar o ensino nas escolas de educação básica, promover o contato dos futuros professores com o cotidiano das escolas e incentivar os professores a se aperfeiçoar cada vez mais. Lutar pela educação é algo que todos devem fazer. E a interação entre universidade, estudantes e a educação básica é essencial para o pleno desenvolvimento dos cidadãos de nosso país.

A importância da troca de experiências entre supervisores e pibidianos em sala de aula

Thyncia Fabiane Cardoso

A finalidade do PIBID é valorizar o magistério, apoiando os estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior em sua formação inicial para a carreira. Seus futuros professores, ou seja, educandos das instituições superiores são inseridos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e básica. Com isso há a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes buscando a inovação, procurando ultrapassar os limites de desafios que possam ser identificados no processo-aprendizagem, gerando uma contribuição significativa para a qualidade da escola pública.

A presença dos pibidianos em escolas públicas caracteriza-se como um momento de extrema importância na e para a formação do profissional docente, pois propicia, aos professores em formação que ainda não exercem a profissão, os primeiros contatos com a prática profissional, fornecendo-lhes uma visão geral de fatores que podem influenciar o seu trabalho. Essa vivência é uma forma de diminuir a distância entre a teoria ensinada na graduação e a prática realizada por eles. Isto também faz com que reflitam sobre sua própria prática levando-os a compreender mais e melhor as diferentes realidades de ensino dessa língua nos variados contextos em que poderão atuar como docentes, havendo desenvolvimento profissional dos professores colaboradores e dos professores-supervisores.

Ensinar é uma atividade complexa e dinâmica; e durante uma aula muitas coisas podem ocorrer simultaneamente. É possível constatar também a impossibilidade de receitas prontas, de modos de agir aplicáveis a toda e qualquer situação, já que cada momento será único e dependerá de uma postura crítica e aberta para mudança de todos os envolvidos. Entendemos que a troca de informações e questionamentos entre professores com mais e menos experiência possibilita o exercício da agência de forma mais segura. Posso dizer que ter pibidianos em minhas aulas é extremamente enriquecedor, pois trocamos experiências, há uma aprendizagem mútua e todos saem ganhando. Isso nos oportuniza a ter um olhar diferente sobre nossa prática e amplia nosso crescimento profissional.

Os alunos do Colégio Estadual do Paraná sempre foram receptivos com a presença dos pibidianos. Sempre me questionavam ansiosos quando os pibidianos iriam aparecer para dar aulas. As atividades sugeridas e diferenciadas dos bolsistas despertaram interesse nos alunos e eles ficavam incentivados em realizá-las. Das diversas atividades que os pibidianos trabalharam com os alunos, uma delas se destacou, ela tem uma das características do gênero literário que é o conto que consta nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica para o ensino da língua estrangeira, aqui, no caso, a língua inglesa. Esse trabalho auxilia os estudantes a aprimorarem o vocabulário, motiva a imaginação e criatividade através da leitura desses textos fictícios, socializa os conhecimentos adquiridos durante o processo ensino-aprendizagem e trabalha a gramática inserida no texto de forma contextualizada. Isso faz com que haja uma estimulação no interesse e efetivo aprendizado da língua inglesa dos alunos.

Contos tratam de sentimentos comuns a todos como ciúme, ambição, ódio, frustração, medo, paz, felicidade, que são compreendidos e vivenciados pelos alunos através de suas emoções. Suas histórias são envolventes, prazerosas e constituem uma narrativa de tom casual, fazendo com que compartilhem os mesmos sentimentos dos personagens. Através do uso dos contos trazidos pelos pibidianos, os alunos têm contato com as quatro habilidades no idioma alvo: escutar, falar, ler e escrever, pois esse gênero

engloba a percepção auditiva e a produção verbal, a percepção visual (através de ilustrações, trechos de filmes ou imaginativamente), a produção escrita (o texto escrito com diálogos ou palavras cognatas) e a fala (com a leitura feita pelos pibidianos).

As DCEs propõem: que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008, p. 53).

O incentivo ao hábito da leitura de contos, em Língua Inglesa, com materiais que propiciem uma ambientação e motivação com foco no desenvolvimento da habilidade de *listening* (compreensão auditiva), poderá intervir nas práticas pedagógicas do educador e tecer reflexões que poderão contribuir para o ensino-aprendizagem dessa língua através do resgate do imaginário.

No ano de 2017 lecionei para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que estavam vivenciando a fase das descobertas, da mudança de escola e buscando ser livres nas escolhas de seus atos, e essa escolha, seja ela certa ou errada, vai depender do nível de amadurecimento que eles têm. O trabalho com os contos realizado pelos pibidianos se mostrou valioso no sentido de poder ajudá-los nesse crescimento.

Vivemos na era tecnológica, onde as informações estão prontas e o acesso a toda essa informação é fácil, porém precisamos usar essa inovação como aliada, vinculando tecnologias e imaginário ao processo de ensino-aprendizagem. Cabe também a nós, professores regentes ou professores pibidianos em formação, oportunizar esse resgate, para que no futuro os alunos não se tornem indivíduos sem criatividade e sem sensibilidade para compreender a própria realidade onde estão inseridos.

O ensino de Língua Estrangeira pode ser acrescido de instrumentos complementares como os contos, que favoreçam diferentes aspectos

envolvidos na aprendizagem como: a motivação, o fortalecimento da autoconfiança, o desenvolvimento do prazer estético e a promoção de maior número de situações comunicativas possíveis para que o aluno adquira o conhecimento de uma forma agradável e natural, preparando-se para enfrentar situações existentes no mundo que o cerca.

Trabalhar com gêneros textuais, de forma correta, não usando o texto como pretexto, mas sim partir do texto e então trabalhar os conteúdos e as particularidades de cada texto, foi uma experiência gratificante, como pude observar em meus próprios alunos, a partir das ações propostas pelos pibidianos. Podemos perceber que os alunos desenvolvem senso crítico e passam a praticar os conhecimentos adquiridos em sala e dentro da escola, aproveitando muito mais e melhor a aula de inglês.

Referências

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2008.

Sharing experience

Rosane Farrar

Em 2014 participei de evento na UTFPR e fiquei sabendo sobre o edital do PIBID. Pensei comigo mesma estar diante de uma grande oportunidade, caso fosse selecionada. O edital foi divulgado na escola na qual atuava, Pio Lanteri. Lembro-me que alguns colegas disseram que não iriam concorrer à vaga por acharem que não dariam conta de acompanhar os estagiários. Quão grande foi a minha surpresa e alegria de saber que o meu nome estava na lista dos aprovados. Após isto, o que seguiu foram os encaminhamentos burocráticos necessários, como entrega de documentos e entrevista com a professora Ana Maria Martins.

A primeira estagiária com a qual trabalhei chamava-se Gabriela. Quando ela foi conhecer a escola e tivemos a nossa primeira reunião, pude ver os seus olhos brilharem de alegria e motivação. Isso, certamente, ressoou também na minha própria motivação. Gabriela iniciou com o sexto ano do fundamental. Uma turminha muito difícil de trabalhar, com bastante indisciplina em sala de aula. E a Gabriela, como a maioria dos professores que conheço, deu o melhor de si. Trouxe atividades lúdicas, flash cards e “surprises” (balinhas e pirulitos). Não foi fácil manter a turminha focada no conteúdo. Percebi muitas vezes que a estagiária saía da escola com um grande ponto de interrogação, como se estivesse perguntando a si mesma: “Onde estou errando?”.

Na verdade esta pergunta está na mente de todos os professores. Nem todo dia conseguimos 100% do nosso planejamento. O professor

pode ter muitos anos de experiência, mas cada turma tem o seu próprio perfil e vive um momento único. Sempre aparecerão novos desafios, e é frequente lidarmos com dificuldades, frustrações e inquietações – bem como com vitórias e inesperadas superações.

Lecionar no ensino fundamental exige muito do professor. Dentre os desafios pontuais, os alunos ainda são muito imaturos e não conseguem manter o foco por muito tempo. Neste momento é que se percebe o quanto a realidade da sala de aula difere da teoria. Sem a participação no projeto PIBID, os alunos licenciandos não têm a oportunidade de vivenciar os desafios que enfrentamos cotidianamente na profissão. Com o PIBID, eles vivenciam o que efetivamente ocorre em uma sala, e atuam para ensinar conteúdos e contornar dificuldades. É algo que não se pode aprender apenas em teoria.

Em 2015 fiz a minha remoção para a escola Natália Reginato. Mais uma vez, tive a oportunidade de trabalhar com pibidianos. Nesse novo cenário, alguns deles lecionaram para turmas do ensino médio. Thalita e Sofia, por exemplo, fizeram um trabalho maravilhoso com os alunos do 3º ano. Houve engajamento total com a proposta do teatro sobre filmes que marcaram época. O plano de aula foi muito bem elaborado, significativo e interativo. A gramática com os passivos estava totalmente de acordo com o projeto do teatro. Acredito que saiu melhor do que elas haviam planejado, e parabênizo as meninas pelo ótimo trabalho.

Não é possível esquecer o trio de alunos Bárbara, Andrey e Carolyne. Lecionaram com outro 3º ano do bloco. O plano deles, a princípio, era trabalhar com *Alice no País das Maravilhas*, mas por motivo de greves tiveram que abandonar o plano. Fiz a sugestão de trabalhar com contos de Edgar Allan Poe. E o trio fez um excelente trabalho com o poema de Annabel Lee. Eles trouxeram uma música rap Annabel Lee para a sala de aula. Finalizaram com uma história em quadrinhos toda ilustrada com o texto original. E paralelamente, para complementar o projeto deles, trabalhei com o filme *The Reaven*. No último dia de atuação desse trio, para a minha surpresa, a Carolyne segurava um livro de contos do Edgar Allan Poe.

Lamentavelmente não perguntei se ela já gostava dele ou se passou a gostar a partir do momento em que começou a trabalhar com o autor nas atuações de PIBID.

A dupla Débora e Cristiane, por sua vez, teve dificuldade com o 1º ano do ensino médio. Elas planejaram e replanejaram suas aulas. Questionaram várias vezes se estavam no caminho certo. Apesar de toda frustração e dificuldade, não desistiram e foram até o fim. O problema na realidade não eram elas, mas sim o nível dos alunos e a situação em que se encontravam. Na escola pública, os alunos com frequência apresentam dificuldade e objeção ao idioma estrangeiro. Eles não necessariamente conseguem ver o propósito do uso da língua no seu dia a dia. Por falta de maturidade, disciplina e concentração, deixa-se de proporcionar atividades novas e interativas. São também ainda muito acostumados ao quadro e giz.

Outra dupla fantástica, Laureane e Liria conseguiu interagir muito bem com a turma do 1º ano do ensino médio escolhido. Tiveram sorte na escolha de uma turma que respondeu bem às demandas da equipe.

A dupla Laís e Vera também fez um trabalho excelente com a turma do 2º ano do ensino médio. Aparelhadas com os seus equipamentos hi-tech, conseguiram adesão total da turma com competições e atividades lúdicas.

Laureane e Vanderson tiveram muita sorte na escolha de uma ótima turma do fundamental, o 7ºA da escola Hildebrando de Araújo. A turma foi participativa e interativa. Virginia e Melissa também trabalharam com a mesma turma e tiveram a mesma recepção com o tutorial de “Como usar o dicionário”.

Virginia e Luciani, no início escolheram um 9º ano muito, mas muito difícil de trabalhar. Mais tarde tiveram a oportunidade de desfazer “a primeira impressão” com a turma do 8º ano que soube retribuir as atividades propostas. Emanuel trouxe para a sala de aula a sua vitrolinha amarela. Fez a dança das cadeiras com atividades relacionadas à gramática.

Envolveu-se e dedicou-se. Cantou e dançou com as músicas, motivando e sugerindo participação dos alunos.

Não poderia esquecer do Erich que ficou sozinho com a turma do 2º ano do ensino médio. A sua colega Laureane teve que deixar o projeto. Apesar de sentir-se inseguro compareceu e mostrou que domina o conteúdo.

Como experiência profissional e pessoal, participar do PIBID como supervisora é sem dúvida um momento único. Compartilhar experiência com os bolsistas e aprender com eles é um momento muito bom para refletir e aprimorar. Minha vivência com eles foi uma gratificante oportunidade de somar e ao mesmo tempo dividir experiências.

Observando as aulas consigo sentir o entusiasmo e as frustrações. Consigo me ver na mesma situação. Percebo então que não estou sozinha. O projeto PIBID é muito importante para o licenciado. É neste projeto que o licenciado consegue colocar em prática toda a sua aprendizagem e muitas vezes se questionar se este é o caminho que ele ou ela quer percorrer. É neste momento que percebemos o quanto, muitas vezes, teoria e realidade estão muito distantes.

Quem dera pudéssemos ter um cenário educacional sem tantos problemas. Quem dera pudéssemos mudar a realidade em que nossos alunos vivem. Quem dera pudéssemos ter um tapete mágico e levá-los a conhecer outras realidades e mostrar que quando se aprende a língua inglesa, abrimos um leque de oportunidades que nunca mais irá se fechar.

Ser professor é isto! É nunca ter a certeza de que se está acertando. É encarar cada dia como um desafio e aceitar a individualidade de cada aluno e de cada turma.

Mais uma vez agradeço aos pibidianos que me acompanharam. E espero que de alguma forma eu tenha contribuído para a formação deles.

Obrigada, PIBID!

Enfim, a vez e a voz de nossos pibidianos e pibidianas

A Teoria das Inteligências Múltiplas enquanto estratégia pedagógica para o ensino de língua estrangeira

Erich Martins Zimmermann

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência configura uma grande oportunidade para que os estudantes de Licenciaturas possam ter contato com as salas de aula da rede pública de ensino. O programa, além de fornecer significativa contribuição para a formação desses discentes, também concede a eles a oportunidade de experimentar novas técnicas e métodos de ensino, que configurem sugestões para sanar aspectos negativos observados pelos bolsistas em sala de aula. Dessa maneira, estimulam-se novas práticas que contribuam para a quebra de paradigmas tradicionais de ensino. O presente relato apresenta uma experiência do emprego da Teoria das Inteligências Múltiplas como resposta à baixa motivação e interesse dos alunos nas aulas de Língua Estrangeira.

No primeiro semestre de 2017, foram desenvolvidas atividades no Colégio Estadual Natália Reginato, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio regular, sob supervisão da Prof.^a Rosane Farrar. O colégio localiza-se em um bairro retirado de Curitiba. Sedia-se a uma rua de baixo movimento, e é de tamanho razoavelmente grande. Inicialmente, foram realizadas seis observações, para que os bolsistas pudessem conhecer a turma e seu comportamento, bem como a prática da professora regente. Por fim, a dupla ministrou cinco aulas, preparadas ao longo do semestre.

Durante as observações, a dupla se deparou com uma turma reduzida em número de alunos. Por isso, a aula era relativamente tranquila,

havendo boa convivência entre a professora e os alunos, salvo raras exceções. No entanto, em conversa com os bolsistas, a professora ressaltou sua crença na incapacidade de sucesso do ensino de Língua Estrangeira nas escolas, pois, segundo ela, os alunos chegam à sala sem os conhecimentos que deveriam ter sido construídos nos anos antecedentes. Por conta dessa falta de conhecimento prévio, a professora disse simplificar os conteúdos, para que não houvesse grandes dificuldades.

O conteúdo era ministrado de maneira puramente gramatical, por meio de sentenças isoladas do contexto dos alunos. Tal abordagem parecia desmotivar os alunos, que, embora realizassem as atividades propostas, frequentemente emitiam reclamações. Acreditamos que seria interessante para os alunos serem expostos a outras propostas metodológicas como, por exemplo, abordagens que privilegiassem a comunicação e as especificidades de interesses do universo de alunos envolvido.

Em um primeiro momento, os alunos aparentavam resolver os exercícios propostos com facilidade (destacando que eram exercícios de gramática), solucionando eventuais dúvidas com auxílio da professora. Entretanto, ao observar resultados de avaliações posteriores, os bolsistas perceberam que a maioria dos alunos sequer respondia às questões, havendo na turma apenas um estudante que atingiu nota acima da média. Por fim, outro fator que nos chamou a atenção foi a absoluta falta de atividades que trabalhassem com *speaking*, ao menos durante as aulas observadas.

Durante o semestre, nossa coordenadora, professora Ana Maria Martins, propôs o trabalho com a Teoria das Inteligências Múltiplas, doravante IM, que, aliada às reflexões levantadas durante as observações, serviu de base para nosso trabalho.

A Teoria das IM foi originalmente postulada pelo psicólogo estadunidense Howard Gardner. De acordo com a tese, o cérebro humano conta com a presença de setores correspondentes a diferentes campos de cognição (ANTUNES, 2000). Durante os estágios de desenvolvimento cognitivo, cada indivíduo passa por um cenário único de estímulos que em si

suscitará uma configuração particular de inteligências múltiplas. Assim, entende-se que cada aluno tem maior facilidade para trabalhar com certos tipos de atividade. Ao traçar um breve perfilamento das inteligências múltiplas predominantes em uma turma, o professor pode adequar suas propostas pedagógicas de modo a melhor atender esses perfis, tornando o processo de aprendizagem simultaneamente mais eficiente e mais agradável. Assim sendo, o projeto aqui reportado consistiu em um experimento de aplicação de propostas pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa baseadas nos tipos de IM predominantes na turma.

Gardner propõe a teoria das IM em seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, originalmente publicado em 1983. Na reedição de 2011 da obra, o psicólogo afirma ter recebido muitos relatos de professores de língua que contam ter desfrutado de grande sucesso em suas tentativas de aplicar essa teoria à sua prática. Por isso, cientes da potencial eficiência dessa aproximação em sala de aula, objetivamos experimentar com sua aplicação, a fim de estimular a motivação dos alunos, bem como tornar o processo de aprendizagem mais acessível, atendendo à maneira como cada aluno aprende.

Deve-se salientar, entretanto, que não houve a pretensão de considerar esta proposta uma completa inovação – como já dito, há uma vasta quantia de estudos que aplicam a teoria das IM em práticas de ensino. Esta é apenas uma tentativa de trazer essa visão para uma sala de aula em que ainda não foi praticada, a fim de melhor compreender os potenciais de sua eficácia bem como fazer uma diferença significativa na realidade em que pudemos atuar como professores.

O núcleo da teoria de Gardner consiste na ideia de que, ao invés de uma única inteligência, o intelecto humano é constituído por um conjunto de inteligências relativamente autônomas. O autor considera inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos valorizados dentro de um ou mais contextos culturais” (GARDNER, 2000, p. 33, tradução minha). Enquanto os estudos tradicionais de inteligência levavam em consideração apenas habilidades linguísticas e lógico-

matemáticas, a teoria das IM, por sua vez, propõe a existência de, além dessas, as inteligências espacial, cinestésico-corporal, musical, interpessoal e intrapessoal; bem como a naturalista, que apenas posteriormente foi acrescida a essa relação. Todos os seres humanos apresentam esse conjunto de inteligências, embora as circunstâncias experienciais e genéticas individuais contribuam para uma heterogeneidade na forma como se desenvolvem e se apresentam em cada indivíduo. Entretanto, Gardner frisa que as inteligências trabalham em consonância e harmonia, não havendo entre elas marcadas descontinuidades que nos permitissem delimitar onde uma delas termina e a outra começa. São descritas separadamente apenas para que a racionalização desses conceitos seja facilitada, devendo o pesquisador permanecer consciente da simplificação que se dá em decorrência desse entendimento (GARDNER, 2011).

Após maior investigação das implicações de sua teoria para a educação, Gardner (2011) afirma que os educadores que a tenham como base de sua prática devem seguir dois principais cursos de ação: o *individualizar* e o *pluralizar*. Por meio da individualização, o professor deve, na medida do possível, conhecer o perfil de IM de cada estudante. Dado que as mesmas se consolidam de maneira particular nos indivíduos, ter esse conhecimento permite ao docente melhor estimular as capacidades predominantes em cada aluno, enriquecendo suas opções e oportunidades educacionais. Já a pluralização trata da prática de apresentar o mesmo conteúdo proposto sob várias maneiras de ensinar. Isso garantiria a alunos com diferentes perfis chances de aprender adequadas às suas compreensões. Em conclusão a esse raciocínio, o autor nos faz compreender que as IM não devem configurar, por si, objetivos dos processos de ensino-aprendizagem; mas sim devem ser mobilizadas enquanto meios de se aprender. Apresenta-se a seguir um quadro contendo breves descrições das diferentes IM, bem como sugestões de atividades a serem desenvolvidas com cada uma delas, adaptado do livro *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*, de Celso Antunes (1999).

Inteligência Múltipla	Descrição	Atividades sugeridas
Linguística	Manipulação das estruturas linguísticas: construção de textos e sentenças, domínio de vocabulário, expressão verbal.	Leitura de histórias em quadrinhos, rimas, jogos com palavras, diálogos, teatro.
Lógico-matemática	Criação e solução de problemas lógicos, comparações, classificação de conjuntos, compreensão de representações simbólicas das relações matemáticas.	Atividades envolvendo conjuntos de palavras, quebra-cabeças, medidas e operações matemáticas.
Espacial	Percepção e compreensão de formas bi- e tridimensionais, localização no espaço, linguagem não-verbal.	Uso de ilustrações e desenhos, jogo da memória, associações entre palavras com base em imagens, atividades de localização e orientação em cidades.
Cinestésico-corporal	Utilização dos movimentos do corpo de forma diferenciada e hábil, boa coordenação motora: dança, teatro, esportes, etc.	Atividades que envolvam o deslocamento físico dos alunos, <i>running dictation</i> , mímica, teatro, características táteis de objetos, caça-palavras.
Musical	Expressão e percepção sonora, sensibilidade para discernir timbres, tons e ritmo.	Atividades envolvendo música, ênfase nos aspectos prosódicos e fonéticos.
Interpessoal	Compreensão do humor, sentimentos, emoções e intenções de outras pessoas; capacidade de entender e ser entendido por outros.	Atividades em grupo, descrições de características, mímica, diálogos.
Intrapessoal	Compreensão de si mesmo e das próprias emoções, auto-conhecimento, reflexão.	Ênfase nos estados emocionais provocados durante e pela aula de Língua Estrangeira, descrições de si, relatos de experiências vividas
Naturalista	Compreensão da natureza e de suas relações internas, empatia por animais e plantas.	Coleção, classificação e descrição de animais e objetos naturais, aulas ao ar livre, excursões a parques e museus.

Quadro 1 – Potenciais atividades a serem trabalhadas com cada IM.

Adaptado de ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

A fim de aferir a inteligência predominante nessa sala de aula, foi empregado um questionário, a partir do qual concluiu-se que a inteligência de maior destaque nessa turma é a *interpessoal* (o que não significa dizer que não tenham outros tipos de inteligência detectados na turma). A inteligência interpessoal consiste na capacidade de compreender o humor, sentimentos, emoções e intenções de outras pessoas. Como características dessa capacidade, podemos apontar, por exemplo, alta sensibilidade à expressividade facial, gestual e da voz do interlocutor. Pode ser vista também uma aptidão para posições de liderança, pois aqueles que apresentam alta

manifestação dessa inteligência são capazes de “influenciar um grupo de pessoas para que sigam certa linha de ação” (ARMSTRONG, 2001, p. 14).

Armstrong (2001) afirma que alunos cuja inteligência interpessoal se sobrepõe às demais derivam prazer de atividades sociais, e, portanto, atividades que envolvam grupos são, para esses estudantes, muito proveitosas. Isso pode nos fornecer uma base para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala. Algumas das atividades por ele sugeridas para alunos com maior tendência a essa inteligência compreendem, entre outras, aquelas de aprendizagem cooperativa, tutoramento de colegas e simulações.

Para Armstrong (2001), aulas que promovem nos alunos uma sensação de distanciamento e alienação são altamente prejudiciais para o aprendizado de alunos em que a inteligência interpessoal seja destacada. Aqui, percebemos um fator muito importante: a aula de Inglês, por muitas vezes, é percebida como distante da realidade pessoal do aluno, o que gera desinteresse e baixa participação. Além disso, o ensino excessivamente gramatical, que desconsidera a interação, pode ser também nocivo à motivação desses alunos. Assim sendo, contribuir para a construção de uma “atmosfera de participação e confiança”, onde os alunos tenham “oportunidades frequentes de interagir de forma positiva” (ARMSTRONG, 2001, p. 95) é um movimento a se fazer a fim de quebrar esse modelo.

Em posse dos resultados da pesquisa, assim como de dados levantados por meio das observações, os bolsistas, sob supervisão da coordenadora, prof. Ana Maria, seguiram à construção de um projeto, e à seleção do material didático a ser empregado nas propostas de aula.

A proposta de trabalho tomou a forma de um grande jogo, para o qual a turma foi dividida em quatro equipes. As atividades, ao serem realizadas corretamente, rendiam pontos a esses grupos. Assim, estimulou-se a inteligência interpessoal tanto no interior dos grupos, cujos membros deveriam cooperar para solucionar as atividades propostas, quanto entre os mesmos, que deveriam competir entre si.

Os alunos adotaram uma postura extremamente competitiva, o que surpreendeu positivamente os bolsistas. Após testemunhar uma turma desmotivada e desinteressada, foi bastante gratificante ver esses mesmos alunos agora participando intensamente das atividades, se preocupando em oferecer respostas corretas. Assim, pudemos comprovar a eficácia do trabalho com as IM em sala de aula.

No entanto, um dos grupos, composto por alunos menos integrados às “panelinhas” da sala, acabou por contar justamente com aqueles cuja inteligência predominante não era a interpessoal. Por esse motivo, provavelmente, esse grupo obteve a performance menos eficaz na competição, e demonstrou níveis muito menores de motivação e interesse. Curiosamente – e também em consonância com a teoria de Gardner –, um dos alunos desse grupo, conforme observado pelo bolsista, possuía o hábito de desenhar. Supõe-se que sua inteligência predominante seja a espacial, o que o levou a não atingir o mesmo nível de performance dos seus colegas.

Infelizmente, o grupo de bolsistas não dispunha de tempo suficiente com a turma para explorar a possibilidade de trabalhar com essas diferentes inteligências, mas essas constatações foram interessantes, pois comprovam a teoria de Gardner, bem como demonstram a eficácia de se trabalhar em sala de aula com base nessa abordagem.

Em conclusão, destacamos que, ao comparar o comportamento adotado pelos alunos quando deparados com uma prática mais tradicional de ensino àquele tomado durante as atividades baseadas na teoria das IM, a diferença se faz evidente. Nestas últimas, os estudantes, além de se mostrarem interessados e participativos, pareciam se divertir com o aprendizado, e não tiveram receio de tentar falar em inglês. Por outro lado, a baixa performance do grupo composto por alunos cuja inteligência predominante não condizia com aquela sobre a qual as atividades se embasaram ressalta a importância da *pluralização* mencionada por Gardner (2011): é fundamental que, em nossa prática, busquemos oferecer diferentes formas de se aprender o mesmo conteúdo, para que cada aluno

receba oportunidades de aprendizado adequadas à sua maneira de compreender o mundo.

Referências

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GARDNER, Howard E. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 2011.

_____. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 2000.

Nossa experiência com o PIBID e uma revisão de crenças

Melissa Loyola M. do Canto Gomes

Virgínia de Melo Borges e Silva

O objetivo do presente texto é relatar a nossa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, PIBID) e, para tanto, dissertaremos sobre os 3 (três) aspectos mais importantes: o descritivo da trajetória; a importância da experiência vivida em sala de aula através do estudo da teoria de crenças, e o papel dos eventos na formação acadêmica das bolsistas.

Nossa experiência com o PIBID iniciou-se em meados de março de 2016. Inicialmente, os trabalhos foram desenvolvidos com a leitura e discussão de artigos científicos em reuniões semanais conduzidas pela nossa coordenadora, prof. Ana Maria Martins. Tais leituras tinham o intuito de nos preparar para a realidade da escola pública, no tocante ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa. O artigo “*Global Education in the ‘21st century’: two different perspectives on the ‘post-’ of postmodernism*”, de Andreotti (2010), por exemplo, demonstrou a dissonância entre o perfil do professor, que ainda está no século XX, e o perfil do aluno, que está no século XXI. A autora sugere caminhos para superar essa discrepância, pois as instituições precisam aprender a se adaptar rapidamente às novas exigências de uma sociedade altamente letrada e tecnologizada. Além disso, foi importante também a leitura de textos do educador e pesquisador Marc Prensky (2001), nos artigos “*Digital Natives, Digital Immigrants*” partes 1 e 2, que

reforçam o perfil digital dos jovens, acostumados a obter informações de forma rápida e que costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à internet antes de procurarem informações em livros ou na mídia impressa.

Concomitante aos encontros semanais, nós realizamos as atividades de observação das aulas do 7º ano, turma A, turno vespertino, do Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, em Curitiba. Durante as observações, verificamos uma falta de interesse e comprometimento dos alunos nas aulas de Língua Inglesa, dificuldades no manejo do dicionário e muita conversa em sala, o que dificultava o desenvolvimento da aula, pois a professora regente elevava o tom de sua voz com frequência, para ser ouvida pelos alunos, o que causava estresse e desmotivação.

Posteriormente ao período de observação, deu-se início ao planejamento das aulas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Durante uma das aulas observadas (aplicação de prova), foi percebida a dificuldade dos alunos em manusear adequadamente o dicionário bilíngue (português/inglês e vice-versa), inclusive alguns alunos abandonaram o material. Deste modo, as primeiras aulas foram focadas em explicações sobre como encontrar os verbetes no dicionário, acompanhadas de jogos para motivar os alunos. A estratégia obteve sucesso. Importa destacar que o aluno, por ser um nativo digital, não é habituado em manipular o material impresso. Então coube a nós familiarizarmos os alunos com o dicionário. Após essas aulas, a professora regente notou uma razoável melhora nas notas das avaliações, uma vez que o dicionário foi efetivamente utilizado pelos estudantes.

Ainda nas observações e posteriormente durante as intervenções didático-pedagógicas, as discussões nas reuniões giravam em torno de como atrair a atenção dos alunos durante as aulas e entender o comportamento deles em sala, visto que tínhamos dificuldade em manter o interesse dos alunos, apesar de nossos esforços em engajá-los na interação a todo momento. Além do mais, queríamos compreender o motivo que faz com que os alunos possuam certas crenças, a sua origem e a influência que elas

exercem no momento da aquisição de uma nova língua. É válido lembrar que a crença influencia diretamente no comportamento do indivíduo, pois este age conforme a sua crença.

Desse questionamento, nossa coordenadora iniciou um estudo sobre crenças dos alunos e foi realizada a leitura do artigo “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas” de Ana Maria Ferreira Barcelos (2004), que aborda o conceito de crenças, o desenvolvimento histórico dos estudos desta área no Brasil e no mundo, as metodologias e os instrumentos de coleta de dados empregados nesses estudos e a importância das crenças no comportamento dos alunos.

Isto posto, decidimos, em conjunto com a prof^a. Ana Maria, aplicar uma versão adaptada do questionário Balli (*Beliefs About Language Learning Inventory*), instrumento criado por Elaine K. Horwitz (1985) – que tem o intuito de fazer o levantamento das crenças de alunos e professores de maneira sistemática – no nosso caso, o objetivo era estudar, especificamente, as crenças de alunos da turma do 7^o A. A aplicação do referido questionário deu-se em novembro de 2016. Nos preocupamos em preencher o questionário com os alunos, dando instruções detalhadas de cada pergunta. A turma demonstrou muito interesse no questionário, principalmente quando informamos que ele seria usado em uma pesquisa na UTFPR e em outros eventos. Explicar a importância do papel dos alunos na pesquisa foi fundamental para a colaboração dos estudantes; ou seja, envolver o aluno no processo é essencial para sua postura perante as atividades propostas.

No segundo semestre de 2016, houve a ocupação dos colégios estaduais no Paraná (e em todo o Brasil) por iniciativa do movimento estudantil secundarista contra a apresentação da Medida Provisória n^o 746, que promovia mudanças no Ensino Médio, e da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n^o 241, que limitava os gastos públicos. Por esse motivo, as ações de intervenção didático-pedagógica foram paralisadas. Esse acontecimento nos proporcionou uma experiência de observar a questão tanto da perspectiva dos professores, quanto dos alunos, além de pontos

atrelados como cumprimento do currículo, a opinião dos pais e como estes e os alunos reagiram à interrupção das atividades escolares.

Durante a ocupação, demos seguimento à pesquisa sobre crenças no sentido de aprofundar nosso estudo. Foram realizadas a leitura e o debate dos seguintes artigos sobre pesquisa de crenças nas reuniões semanais: *“Foreign language learners’ beliefs about language learning: A study on Turkish university students”* de Ariogul et al (2009) e *“Beliefs about language learning: The Horwitz model”* de Patricia S. Kuntz (1996). Na literatura de Linguística Aplicada, a relação entre crenças e ações refere-se à maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos sobre a aprendizagem e “como eles percebem e interpretam sua aprendizagem”, conforme Richards e Lockhart, (1994, p. 58); e as estratégias de aprendizagem que eles adotam e usam, de acordo com Horwitz (1987). Riley (1997) afirma que as crenças sobre aprendizagem de LE podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias realizadas pelos alunos. Para Barcelos (2004), questionar e refletir sobre crenças contribui ainda para a formação de docentes críticos, reflexivos e questionadores. No Brasil, pesquisas sobre crenças tiveram início nos anos 90. Entre elas, vê-se Leffa (1991), que investigou as crenças de alunos prestes a ingressar na 5ª série e mostrou que mesmo antes de iniciar o estudo de uma LE, os alunos já trazem concepções de língua, linguagem e aprendizagem de línguas.

O estudo dos referidos artigos reforçou a base teórica para análise dos dados coletados e contribuiu no nosso entendimento acerca da importância de compreender melhor como se dão os processos de ensino-aprendizagem de línguas balizados por crenças. A medida que os alunos e professores tomam consciência de suas crenças, é possível entender a concepção que cada um possui sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Desta forma, podemos propiciar a ressignificação de crenças, mitos, ideias, conceitos e opiniões, muitas vezes nem percebidas pelo sujeito, mas que interferem no modo pelo qual ele atua no ensino-aprendizagem como aluno ou como professor.

Por conseguinte, focamos na tabulação e análise dos dados coletados com o questionário Balli de crenças da turma do 7º ano do Colégio Estadual Hildebrando de Araújo. Os resultados mostram que 81,48% dos alunos concordarem ou concordarem plenamente que qualquer pessoa pode aprender língua estrangeira. Entretanto, verificamos que, em sala de aula, a fala dos alunos mostra que eles consideram a aprendizagem muito difícil, em especial no que diz respeito à habilidade da fala. Essa frequente observação sobre o comportamento dos alunos também parece contraditória ao seguinte número encontrado: 74,08% dos alunos disseram concordar ou concordar plenamente com a ideia de que falar inglês é mais fácil do que entender, mesmo que na prática eles se queixem dessa atividade e tenham dificuldade para desempenhá-la. Quando olhamos para esses dados, entendemos o grau de dificuldade existente em pesquisas que tratam da complexidade do comportamento humano. O que nos leva a essa conclusão é o alto número de alunos respondendo que nem concordam, nem discordam das afirmações. Pudemos inferir que alunos na faixa etária entre 12 e 14 anos – como era o caso – ainda não possuem um discernimento amadurecido do que é aprender uma língua estrangeira e de si mesmo, no sentido de perceber como funciona o seu próprio aprendizado.

Em decorrência da pesquisa de crenças, tivemos a oportunidade de comunicá-la em dois eventos: I SEPEL (I Seminário de Pesquisa em Letras) em novembro de 2016 e VI ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas) no mês seguinte. O primeiro veio a ser realizado junto ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da UTFPR e o segundo no campus Curitiba da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A nossa participação nos propiciou experiência na confecção de resumos acadêmicos e na comunicação oral.

O SEPEL foi realizado com relativo sucesso de público, não obstante o nosso nervosismo. Já a apresentação no ENALIC foi fantástica. As pessoas presentes na sala apreciaram tanto a apresentação do tema e dos dados mostrados que surgiu uma animada discussão sobre o tema do

ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas. Como o evento era nacional, os ouvintes eram pessoas de diversos estados e pudemos juntos constatar que os resultados preliminares da nossa pesquisa representavam um reflexo do que os professores presenciam em suas escolas. Foi deveras gratificante!

Por fim, concluímos que o PIBID constitui em uma valiosa oportunidade de iniciar a atividade docente ainda na Licenciatura e, mais ainda, de vivenciar experiências reais de pesquisa acadêmica, o que resultou em uma experiência única de vida. Além disso, oportunizou a observação do contexto escolar no sentido de desenvolver projetos que visem à melhoria da qualidade do ensino. Para a nossa formação profissional, o PIBID contribuiu muito, pois a possibilidade de entrar em contato com o ambiente escolar e poder refletir sobre a busca de melhorias no processo de ensino-aprendizagem é de grande importância para a construção não só de uma escola melhor, mas também de uma sociedade melhor.

Referências

- ANDREOTTI, Vanessa. Global Education in the '21st Century': two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. *International journal of development education and global learning*, v. 2, n. 2, p. 5-22, 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/319418/Global_Education_in_the_21st_Century_two_different_perspectives_on_the_post-of_postmodernism_2010>. Acesso em: abr. 2018.
- ARIOGUL, Sibel; UNAL, Dalim Cigdem; ONURSAL, Irem. Foreign language learners' beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *Procedia social and behavioral sciences*, v. 1, p. 1500-1506, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809002687>>. Acesso em: out. 2018.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & ensino*, v.7, n.1, 2004, p.123-156. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

- HORWITZ, Elaine K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (eds.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1987, pp. 119-129.
- KUNTZ, Patricia S. Beliefs about language learning: the Horwitz model. *ERIC Document Reproduction Service*, n.º. 397649, 1996. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397649.pdf>>. Acesso em: out. 2018.
- LEFFA, Vilson J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em linguística aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the horizon*, vol. 9, n. 5, p.1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso: maio 2018.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants, Part II: do they really think differently? *On the horizon*, vol. 9, n. 5, p.1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso: maio 2018.
- RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In BENSON, P.; VOLLER P. (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997. p. 114-131.

A interdisciplinaridade entre as licenciaturas da UTFPR: relato de experiência vivenciada através do PIBID

Marlon Rogério Cassel

Por meio deste relato procuro expor as observações e práticas realizadas durante o PIBID interdisciplinar no período de 2016 a 2017, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Curitiba. O foco principal será no projeto desenvolvido no segundo semestre de 2016, o qual pude acompanhar até o seu desfecho.

Ingressei no curso de Letras na Unioeste (Universidade do Oeste do Paraná), no ano de 2011, e depois de ter o curso trancado por dois anos consegui transferência para a UTFPR, em 2015. Exponho essa informação porque desde o ingresso no curso, na universidade em Cascavel, interior do Paraná, ouvia meus colegas comentando e relatando as suas experiências desenvolvidas através do PIBID, e como ele era importante para as suas práticas e formação docentes. De modo geral, eram informações positivas e isso fez despertar o interesse em ser parte disso também, o que me levou a fazer a inscrição e participar efetivamente do programa, após ser classificado em processo seletivo por meio de edital, no segundo semestre de 2016.

Num primeiro momento fui apresentado à minha professora coordenadora, Elizabeth Pazello, e ela me informou que eu faria elaboração de conteúdo e material junto com as minhas colegas Karla Leite e Kelly Miranda para a disciplina inscrita no processo, ou seja, de língua portuguesa. Participavam do projeto demais colegas de Letras na área de língua inglesa

e, ainda, outros estudantes da universidade dos cursos de licenciatura em Física e Matemática. O fato de já ter tido aulas com a professora coordenadora foi importante para o envolvimento com o projeto e para compreender o seu desenvolvimento, que seria interdisciplinar.

Conforme Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é caracterizada pela atitude de busca, de inserção, e de compartilhamento do conhecimento, direcionando-se para o fim dos limites entre as matérias escolares. Dessa forma é importante que se tenha em mente um trabalho em sala de aula que visa ampliar o tema da área de estudo para outras disciplinas, possibilitando aos alunos diferentes olhares sobre um mesmo assunto. Tínhamos como objetivo, portanto, a elaboração de material e conteúdo que abordasse o mesmo tema para ser desenvolvido, principalmente, pelas quatro disciplinas participantes do programa.

Antes de decidirmos o tema que viria a ser trabalhado, fomos a campo e realizamos observações no Colégio Estadual Prieto Martinez, localizado no bairro São Francisco, em Curitiba. Essas observações serviram para conhecermos os professores que participavam do programa e que depois nos receberam nas suas aulas, como, também, estar ciente sobre a estrutura e as instalações da escola, e os materiais que ela dispunha para que pudessemos utilizar, caso fosse necessário. Os professores e funcionários da escola foram sempre muito solícitos, como por exemplo ao nos manter informados quanto aos acontecimentos e imprevistos no calendário escolar.

Foram realizadas observações em diferentes turmas dentre o ensino fundamental e médio, para então decidirmos trabalhar com os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio do período noturno. A escolha foi feita porque o horário permitia o encontro de todos os participantes e, como envolveriam alunos de três séries distintas, abordaríamos, assim, o tema de modo que envolvesse o conteúdo para todas as disciplinas participantes do programa interdisciplinar. Após alguns encontros e discussões entre os colegas, decidimos que iríamos trabalhar astronomia como tema do nosso projeto. Essa decisão foi tomada após a nossa colega Kelly apresentar uma

história em quadrinhos, intitulada *Ombros de gigantes: a história da astronomia em quadrinhos*, pois se viu a possibilidade desse material ser utilizado nas diferentes disciplinas envolvidas, com a possibilidade de ser trabalhado, complementarmente, pelas disciplinas de Geografia e História.

Primeiramente, a ideia era se trabalhar numa mesma aula duas ou mais disciplinas simultaneamente. O desenvolvimento de um plano de aula, nesse sentido, acabou se tornando muito difícil. Surgiram imprevistos próximo à aplicação do projeto (alguns colegas estavam prestes a se formar, outros estavam envolvidos em outras atividades e mesmo por conta do estágio obrigatório do curso), afetando a compatibilidade de horários e dificultando o encontro com os colegas das outras disciplinas. Ficou decidido, dessa maneira, que cada disciplina seria aplicada isoladamente, mas abordaria o mesmo tema, e seria retomado, de alguma forma, o que foi trabalhado nas outras disciplinas em suas regências. Essas duas formas de trabalho podem ser consideradas interdisciplinares, segundo Fazenda (1994), corroborando a ideia de que não é necessário que todos os assuntos sejam estudados ao mesmo tempo, como o senso comum apresenta a interdisciplinaridade.

Quando achamos que estávamos encaminhados, a escola sofreu alterações no calendário e teve que ocupar a semana que nos estava reservada, disponibilizando-nos a última semana de aula para a aplicação do projeto. Os alunos estavam sem professor em algumas disciplinas e as aulas tiveram que ser repostas. Não é raro a falta de professor diante das condições que o governo oferece aos docentes, sejam elas físicas, como a falta de estrutura das escolas, monetária, como os baixos salários, de tempo, para preparação das aulas e correções de atividades, e, ainda, de organização logística, como o deslocamento de uma escola à outra, citando apenas alguns exemplos.

Apesar dos contratempos, conseguimos aplicar nosso planejamento. O plano de aula de língua portuguesa teve como objetivos: compreender a narrativa nos gêneros história em quadrinhos e notícia; identificar as principais características e elementos de análise em cada gênero; e ainda,

distinguir e refletir sobre tema, finalidade, intenções, suporte e interlocutor dos gêneros. Optou-se pela narrativa pois ela sempre esteve presente na vida das pessoas, mesmo antes do surgimento da escrita, quando as histórias eram relatadas e passadas de geração para geração, através da narrativa oral. Considerando que a narrativa histórica presume a articulação de acontecimentos e personagens, construindo, dessa maneira, uma trama, o material escolhido possibilitou trabalhar a narrativa escrita e, ao mesmo tempo, analisar o gênero história em quadrinhos.

Nas regências, os alunos foram questionados se já haviam lido ou se conheciam alguma HQ. Foi introduzido o tema Astronomia, para posterior apresentação da HQ que seria utilizada. Os alunos tiveram, ainda, uma explicação sobre o que é uma história em quadrinhos e as suas principais características, como os elementos que compõem uma narrativa. Foi realizada a leitura, juntamente com os alunos, da primeira história da HQ, *Os gregos*, para posterior atividade oral de identificação dos aspectos da narrativa com eles. Posteriormente, foi discutida e apresentada aos alunos uma notícia sobre um acontecimento que se fazia presente em *Os gregos*, e os alunos tiveram que identificar semelhanças e diferenças que caracterizavam cada gênero, priorizando o gênero notícia, pois seria tema da próxima atividade. Sendo assim, os alunos foram divididos em duplas, e cada dupla teve o trabalho de apresentar uma outra notícia sobre alguma descoberta científica, e identificar as características que estavam sendo trabalhadas.

Ao contrário do que se esperava, não houve muita participação dos alunos. Eles se apresentavam dispersos, entretidos em conversas paralelas. Estimo que a falta de participação e de interesse dos alunos ocorreu porque estávamos os abordando na última semana de aula, e eles ansiassem pelas férias. Dentre as disciplinas, talvez a que tenha despertado mais a atenção dos alunos foi a de Física, quando os colegas utilizaram uma luneta para observação dos astros. Os colegas de Matemática realizaram a sua regência em forma de oficina, e as colegas de Inglês, por mais que tenham elaborado uma boa aula, também não puderam contar com a

participação dos estudantes, principalmente pela falta de preparo e pela insegurança dos alunos da escola em relação ao idioma.

A proposta do projeto é muito interessante, mas é preciso um trabalho sério e a participação de todos os envolvidos. Durante a realização do projeto, e mesmo antes, tive algumas dúvidas quanto à sua eficiência. Porém, pude acompanhar nesse projeto o desligamento de um colega que não se fazia presente nas reuniões, e não justificava as suas ausências. Isso prejudicava não só os envolvidos na disciplina em que lecionaria, como também os demais colegas do projeto. Outro aspecto que, presumo, de certo modo, prejudicou o bom andamento do projeto, foi o remanejamento das nossas aulas e os imprevistos de calendário e estrutura escolar - que tiveram seus impactos, mesmo considerando que os professores envolvidos e os funcionários da escola eram acessíveis à comunicação com a universidade. Mas isso não me impede de acreditar que, do mesmo modo, tenha sido uma experiência construtiva, pois situações como essas, mudanças de horários, contratação e desligamento de pessoal, entre outros imprevistos, são relatadas com frequência pelos professores das escolas públicas, possivelmente um futuro local de trabalho.

Acompanha-se na mídia que países como a Finlândia, por exemplo, tenham adotado projetos interdisciplinares e obtido grande êxito nas escolas. Para que projetos como esse conquistem plenamente seus objetivos, indubitavelmente, é preciso um maior comprometimento do governo com relação às verbas públicas, não só com melhores condições para os professores, mas também com a melhoria da estrutura das escolas. Além disso, é preciso que o trabalho da escola seja levado (mais) a sério, que o andamento do período letivo seja feito de modo criterioso e seja melhor respeitado. Posso dizer que participar de um programa como esse foi muito importante para mim e minha formação, e acredito que também tenha sido para os meus colegas. Não culpo a escola pelos problemas que enfrentamos em seu espaço, pois ela é subordinada às determinações e condições externas ao seu controle. Contudo, reforço que, se pudéssemos desenvolver com plenitude o trabalho planejado, todos os envolvidos,

especialmente os alunos da rede pública, poderiam se beneficiar ainda mais de um programa fascinante como o oferecido por meio do PIBID.

Referências

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridades: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.

HETEM JUNIOR, A. *Ombros de gigantes: história da astronomia em quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Devir, 2010.

A apropriação de gêneros textuais pela literatura: uma experiência pibidiana nas aulas de língua inglesa

Helena Laurentino da Silva

Felipe Krul Bettiol

No início do ano de 2017, sob a orientação da prof.^a Aline Sanfelici, idealizamos uma sequência didático-pedagógica no que diz respeito ao PIBID de Língua Inglesa em que a literatura pudesse ser apresentada aos alunos por uma outra perspectiva, ou seja, a partir de gêneros textuais como recurso de construção literária. A experiência se deu em uma turma do 1.º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual do Paraná.

Nas reuniões semanais do PIBID, os bolsistas do programa discutem métodos, materiais e compartilham experiências anteriores no processo de ensino-aprendizagem, que podem servir de inspiração e de suporte, pois são nas reuniões que os pibidianos têm a chance de buscar resoluções de problemas encontrados em sala de aula com outros mais experientes ou que veem as situações por outra perspectiva. É nas reuniões, também, que os projetos e ideias podem nascer e se desenvolver.

A experiência relatada, então, de apresentar literatura a partir de gêneros textuais ressignificados em um contexto literário, foi ganhando forma quando selecionado o romance *Drácula*, de Bram Stoker, escrito em forma de diário. Porém, não era interessante a ideia de simplesmente chegar com o texto e entregá-lo aos alunos após uma breve introdução. Buscou-se, por isso, a criação de uma sequência que aos poucos situaria os alunos nas estruturas dos gêneros textuais enquanto se debatia literatura.

Iniciamos o trabalho com observações da turma em que o projeto seria aplicado. Após algumas semanas de acompanhamento das aulas de inglês e a aplicação de um questionário voltado para essas questões pensadas anteriormente, constatou-se uma faceta de humor nos alunos, o que foi crucial para a seleção dos textos introdutórios. Pôde-se constatar, também, o distanciamento da literatura da maior parte dos discentes da classe e a aproximação de gêneros textuais no âmbito digital.

Dessa forma, optamos por iniciar os trabalhos de regência com o gênero carta pela familiaridade dos alunos com gêneros digitais que se originaram desse, como *e-mail* e outros tipos de troca de mensagens com o intuito de se comunicar interpessoalmente. Assim, para a introdução, foram selecionadas três cartas de humor publicadas no livro *Letters from a Nut*, do comediante Ted L. Nancy.

As três cartas selecionadas para o trabalho planejado seguem uma sequência: a primeira é enviada a uma empresa de renome com uma proposta absolutamente absurda sobre um de seus produtos, a segunda é a resposta dessa empresa e, a última, é um comentário ácido de agradecimento e despedida. Esse formato e sequência permitiu que distribuíssemos o material em três aulas distintas, cada uma elaborada a partir de uma das cartas.

Com esse material em mãos, a expectativa era de que os alunos enxergassem a comicidade das cartas e que isso os envolvesse de alguma maneira, o que aconteceu no primeiro momento. Separados em grupos, os alunos foram instruídos a ler as cartas e trocar impressões acerca delas. Isso fez com que eles se ajudassem a entender o conceito e o contexto do material.

Entretanto, a brevidade dos textos e o gênero humorístico logo se desgastaram -- se uma piada já não é tão engraçada na segunda vez em que é contada, estudar a partir de uma anedota e retomá-la a todo o momento a esgota com rapidez. Apesar disso, os alunos compreenderam a proposta, discutindo o gênero textual e produzindo cartas usando a língua

inglesa com a mesma acidez e sarcasmo do autor, o que exigia uma percepção aguçada que foi despertada neles com sucesso.

Contudo, a realidade do ensino público e a heterogeneidade da turma fizeram necessárias algumas adaptações nas atividades. Por exemplo, na sala de aula havia um aluno de outro país, fluente em inglês, e uma aluna que estava tendo o contato com a língua inglesa pela primeira vez. Uma solução encontrada, nesse caso, a partir das discussões com a professora orientadora, foi pedir para que essa aluna fizesse sua produção em português, mas que não deixasse de lado os recursos linguísticos explorados em sala.

Para ilustrar o fenômeno proposto com mídias físicas, levamos para os alunos como exemplos de literatura mundial as obras *A Viúvinha*, de José de Alencar, e *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, de J. W. Goethe, ambos escritos utilizando o gênero textual carta como recurso de construção literária. Outro exemplo citado e mais familiar aos alunos foi o *Diary of a Wimpy Kid*, de Jeff Kinney, que foi uma escolha acertada para dialogar diretamente com o universo de interesses da turma envolvida.

Na parte final desse primeiro eixo desenvolvido, a pibidiana Melissa Gomes passou a integrar nosso grupo, que então passou a constituir um trio. A Melissa passou a colaborar com os planos de aula trazendo sua experiência de mais tempo no PIBID, agregando qualidade na gestão das aulas e auxiliando na coerência do processo como um todo.

Com essas atividades encerradas, a turma questionou os pibidianos a respeito da tradução dos textos utilizados, o que trouxe à tona questões de tradução literária, muito desconhecida pelos alunos. O momento foi aproveitado ao máximo para se falar da complexidade da tradução do texto literário e os motivos pelos quais esse não era o recurso mais interessante para as aulas propostas.

Infelizmente, o processo que foi idealizado como introdutório tomou um tempo muito maior para ser executado por conta do número de feriados nos dias das regências -- o que reduziu consideravelmente o tempo do projeto. Por isso, o trio, sob orientação da prof.^a Aline, decidiu encerrar o

eixo que já havia sido esgotado em sala e dar início a um novo, deixando de lado a ideia de adentrar a obra de Bram Stoker.

Agora, com uma percepção mais aprofundada da turma e de uma exploração mais específica via questionário aplicado, optou-se pelo trabalho com o gênero história em quadrinhos como exemplo de texto literário.

Com algumas poucas exceções, os alunos eram fãs e muito conhecedores de filmes de super-heróis, mas não tinham tido contato com as obras que deram origem ao universo que eles acompanhavam no cinema. Sendo assim, o assunto passou a ser mais interessante para eles, que passaram a participar de forma mais ativa das aulas. Esse fato comprovou nossa escolha acertada em encerrar o ciclo com o gênero carta e partir para uma nova dinâmica, e nos fez entender, na prática, que adequações são realmente necessárias no fazer docente, e especialmente perceptíveis para aquele docente consciente e reflexivo sobre sua atuação.

Em um primeiro momento do novo tema, a configuração das mesas da sala foi mudada para formar um círculo e propiciar uma conversa mais informal, pedindo para que os alunos falassem seu herói favorito e o motivo da escolha -- motivo que se dava por meio de adjetivos, que seriam usados na aula seguinte. Esse momento foi importante para despertar o olhar crítico e literário dos alunos quanto à concepção dos personagens, bem como para envolver todos, dando espaço para a individualidade de cada aluno.

A aula posterior teve início com a distribuição de uma página da história em quadrinhos *Os Vingadores*, popular entre a turma. Essa página, especificamente, usava a língua de maneira bastante aberta e conotativa, trazendo ideias abstratas e propiciando uma reflexão e debate com a turma. Depois desse *warm-up* reflexivo, separamos os alunos em equipes para a descrição de um personagem que foi sorteado por um membro do grupo do universo de super-heróis. Feita essa descrição, uma equipe trocava a sua com a outra para tentar adivinhar qual era o super-herói descrito, buscando a ativação dos adjetivos usados na aula anterior.

A dinâmica foi frutífera e divertida, pois animou o envolvimento através da competitividade dos alunos, quando se ofereceu um prêmio para quem acertasse o herói descrito pela outra equipe. Serviu, também, para que o trio se despedisse da turma naquele semestre com entusiasmo observado dos dois lados do processo.

Com a finalização das atividades do primeiro semestre do programa, foi possível constatar as contribuições para a formação profissional de quem participa dele. O PIBID proporciona uma vivência impagável e insubstituível, pois nele os futuros licenciados podem experimentar métodos, recursos, materiais, entre outras coisas. O programa proporciona, além disso, a interação com pessoas de mundos diferentes, apesar de fazerem parte de um mesmo processo, e também nos apresenta desafios que professores enfrentam cotidianamente no manejo de suas turmas.

Destacamos, também, que ocorre a troca de ideias com os outros bolsistas e professora orientadora durante as reuniões, e que estas ajudam os pibidianos a fundamentarem seus arcabouços teóricos. Além disso, a interação com a professora da escola, nossa supervisora, é fundamental porque traz a visão pragmática do processo ensino-aprendizagem. E por fim, com a interação com os alunos da escola temos troca natural de vivências e estabelecemos parâmetros sociais que serão reutilizados durante a docência de uma vida toda.

No PIBID, portanto, uma experiência falha pode se transformar em um acerto e uma experiência acertada pode ser ainda mais frutífera. Assim, os pibidianos têm a oportunidade de se colocarem em uma experiência que beira o laboratorial, em que é permitido usar métodos pouco ortodoxos para alcançar os resultados desejados. Se fosse preciso sintetizar o PIBID em uma única palavra, ela certamente seria experimentar.

Contos de fadas e aulas de inglês: discussões muito além da gramática

Caroline Marzani

Juliana Candido Lara Benatti

Quando entramos em uma escola pública como o Colégio Estadual do Paraná, sabemos que aquele lugar faz parte de uma pequena fatia das instituições de educação não pagas que ofertam cursos artísticos (e espaços específicos para tais), clubes de leituras, natação, observatório astronômico, uma enorme biblioteca e tantos outros espaços e eventos não tão frequentes em outras escolas públicas. Nós, Caroline e Juliana, à época do PIBID, já éramos contratadas em escolas bem diferentes. A primeira em uma escola pública não central, a segunda em uma escola particular renomada. Vivenciamos diariamente experiências em comum, embora em lugares distintos: o número de alunos, o desinteresse dos estudantes, o uso do celular e a distração que o objeto frequentemente causa em sala, os conflitos próprios dos adolescentes, os namorinhos, as brigas em sala, a agitação dos alunos mais novos, as brincadeiras, enfim, situações que muitos outros professores se deparam. Quando soubemos que a turma que iríamos reger no PIBID tratava-se de um grupo pequeno de mulheres adultas, de um curso técnico de Secretariado, nos despertou a atenção, já que sairia da nossa rotina enquanto professoras. Instala-se um certo receio, afinal, somos mais jovens e também mulheres. Será que haveria resistência por parte da turma?

Realizamos duas observações das aulas da professora Patrícia com a turma, para então iniciarmos as regências. Nessas duas aulas a professora retomou verbos regulares no passado, datas da semana e o uso do *Did*, nas formas afirmativa e negativa. Percebemos que algumas alunas apresentavam dificuldades com o *verb to be*, sendo necessário retomá-lo. As alunas conversam bastante entre si, revelando aproximação e descontração na sala. No primeiro dia vimos apenas 15 moças, algumas com uniformes dos seus trabalhos, em alguns rostos o cansaço de quem já enfrentou o dia inteiro (possivelmente trabalhando) e está ali resistindo a fadiga. A oferta de cursos profissionalizantes é outro diferencial do colégio, oportunizando jovens e adultos que, ou não puderam, ou não quiseram tentar uma graduação. Nesse mesmo dia resolvemos aplicar um *quiz*, a fim de descobrir as dificuldades e facilidades com o inglês, bem como entender como as alunas estudam a língua.

Ficamos nas três seguintes semanas sem aula, cada uma delas por um motivo: paralisação dos professores, recesso escolar e treinamento da Brigada Escolar e Bombeiros. Nesse tempo foi possível analisar as respostas do *quiz* e elencar as principais dificuldades das alunas, traçando um começo para o nosso trabalho. Decidimos também que, por se tratar de uma turma feminina, e por também já termos tido experiências positivas, trabalharíamos com os contos de fadas, analisando as transformações das histórias originais, a suavização da forma de abordagem de temas como estupro, traição, morte, entre outros. Também pensamos em trazer para a discussão a figura da mulher retratada nesses contos e como essa imagem veio se modificando durante os anos até chegar nas novas adaptações.

Então iniciamos nossa primeira aula! Primeiramente falamos das nossas percepções sobre o *quiz*, depois apresentamos nossa ideia de trabalho (sugerindo, antes de tudo, e não agindo de forma impositiva), e por último explicamos os objetivos e funcionamento do PIBID. Também dissemos que tentaríamos relacionar nossas regências com o conteúdo da professora Patrícia, de forma a não ficar solto e deslocado o trabalho de inglês com os contos de fadas. Talvez nossa primeira falha, e somente

depois de um tempo percebemos, foi não ter pensado na aplicação do dia-a-dia do curso que estavam fazendo, o Secretariado. Nosso vocabulário voltava-se para o fantástico, para o mundo da fantasia, de criaturas estranhas, reis, rainhas e princesas, mas esquecemos que elas necessitavam também saber sobre vocabulário de escritório.

Seguiram-se, então, três aulas em que fizemos revisão breve da estrutura do *to be* em pergunta e afirmativa, verbos no passado (regulares e irregulares) e que propomos discussões acerca do conto *Sleeping Beauty* e do filme adaptado *Maleficent*. As alunas se mostraram interessadas no assunto, opinando sobre seus papéis assumidos atualmente, comparando-os com aqueles vistos nos contos, da mulher submissa, silenciada, que somente espera pelo casamento ou salvação pelo príncipe encantado. Os debates aconteciam de forma participativa da maior parte da turma. Mas tivemos que interromper o trabalho por conta da Ocupação Escolar durante as cinco semanas seguintes, movimento estudantil que ficará registrado como resistência às modificações do ensino público. Não nos demoraremos sobre esse fato, mas se faz importante relembrar das realidades adversas da escola pública: falta de material e espaço, excesso de alunos nas salas, salários defasados dos professores, desinteresse das instâncias governistas, entre outros. Mas, como dissemos inicialmente, fomos felizardas por se tratar de uma escola com uma estrutura privilegiada e com uma turma também em formato diferente.

Retornamos no mês de novembro, porém não com a mesma turma: devido ao conturbado retorno, somado com uma licença médica da professora Patrícia, tivemos que trabalhar com a turma de técnico em Edificações. A turma já não se compunha somente por mulheres, estava dividida com a presença de homens também. Nosso contato inicial com essa turma foi positivo, embora percebendo problemas com conversas e disparidade de domínio da língua inglesa. Aplicamos as mesmas atividades da turma anterior, já que não tínhamos muito tempo de conhecer essa nova turma para então aplicar algo do interesse deles. Sentimos que já não tínhamos a mesma proximidade e troca como ocorreu com a turma

anterior. Durante as três aulas que regemos com a turma de Edificações, percebemos que os alunos faziam a maior parte da atividade, porém as discussões não ocorriam de forma tão acalorada como antes. Também alguns rapazes faziam algumas brincadeiras, distraíam a turma, alguns, inclusive, saíram de uma das aulas, e fomos saber posteriormente que eles não estavam interessados em ver contos de fadas, porque não tinha relação com o curso deles e com o vocabulário que necessitavam aprender. De fato, nosso vocabulário novamente não foi de todo satisfatório, mais especialmente com essa turma, em que o professor que estava com a turma aplicava o inglês instrumental voltado para a construção civil. Também vimos que alguns alunos na última aula estavam preocupados em resolver questões de outras disciplinas.

Nossa experiência com essa última turma, portanto, não foi tão positiva quanto à anterior, mas ainda assim, foi necessária. Levar discussões sobre o papel da mulher, especialmente para um curso que conta com sua maior parte homens, bem como de uma área ainda vista como para homens, foi importante. Mesmo que nem todos tenham participado da aula, dando suas opiniões, ainda assim ouviam o que estava sendo discutido e, pelas imagens femininas dos contos e suas transformações ao longo do tempo, de alguma maneira acreditamos que nosso trabalho provocou uma reflexão.

Esse contato com turmas diferentes foi relevante para refletirmos sobre o papel da língua inglesa na sala de aula, especialmente em cursos técnicos. Deveria realmente ser focado para o instrumental? Ou seja, só aquilo que realmente aplicarão nos seus cotidianos profissionais? Talvez se equilibrássemos os conteúdos, literatura e vocabulário próprio do curso somados com as estruturas gramaticais passadas pelos professores, nosso resultado teria sido mais proveitoso. Percebemos, também, que os contos de fadas ainda são vistos como algo pertencente ao mundo infantil e feminino, sendo encarados como literatura menor, mais fácil ou de menor relevância para o leitor. Mudar essa percepção e revelar que, por meio dessa literatura, pode-se aprender também gramática, temas atuais e

assuntos pertencentes ao cotidiano dos alunos é tarefa árdua, porém necessária. Ademais, equalizar as disparidades de conhecimento da língua é trabalho não tão simples, que necessitaria de mais tempo com a turma, conhecendo os diferentes níveis, e buscando exercícios em que uns ajudassem os outros ou exercícios extras para tentar equilibrar a disparidade no conhecimento do idioma.

Durantes as aulas ministradas tentamos encorajá-los a utilizar a língua inglesa e, ainda que muitas fossem as dificuldades, com nosso incentivo era possível observar os esforços dos alunos para fazer o uso da língua. Na aula em que realizamos a dinâmica em que eles deveriam descrever imagens de contos de fadas, por exemplo, a prática de usar inglês foi evidenciada visto que a maioria dos grupos procurou escrever em média cinco frases sobre sua imagem e antes de apresentar suas ideias para a turma havia discussões entre eles acerca de como estruturar as frases que gostariam, pensando nos adjetivos apropriados. Vale ressaltar que as aulas de língua inglesa dos professores regentes eram ministradas primordialmente em língua portuguesa, sem que os estudantes realizassem grandes esforços para utilizar a língua inglesa a fim de se comunicarem. Por esse motivo, a tentativa de fazê-los compreender a língua inglesa e utilizá-la como forma de expressar suas interpretações foi grandemente positiva e satisfatória para nós.

Além do aprendizado relacionado à prática docente, não podemos deixar de mencionar o crescimento profissional que tivemos no que diz respeito ao preparo e planejamento das aulas. A partir da escolha da literatura iniciamos uma reflexão de como deveríamos abordá-la a fim de abranger as habilidades básicas da língua inglesa: *reading*, *writing*, *listening*, e *speaking*. Nesse contexto, nos deparamos com o desafio de como selecionar os textos literários que levaríamos para a sala tendo em vista as necessidades, motivações, interesses e nível de compreensão dos estudantes que iriam participar de nossas aulas.

Como dito anteriormente, observamos que as duas turmas nas quais desenvolveríamos nosso projeto poderiam compreender a temática dos

contos de fadas bem como o papel da mulher aliado ao contexto social, a fim de sentirem que os textos tratavam experiências da vida real, lidos na atualidade. Dessa maneira, nossos alunos também deixariam de lado a barreira da língua ao se depararem, por exemplo, com algumas palavras desconhecidas por eles. É importante evidenciar que em alguns momentos de leitura, vocabulários novos foram aparecendo, no entanto, esse fato não foi negativo para o decorrer da aula, já que alguns estudantes procuravam pelas palavras em seus dicionários (*online* ou impresso) e em outras situações a dúvida era sanada com a compreensão do contexto.

Por fim, após realizar esse breve relatório ressaltando os principais pontos acerca das aulas ministradas, é possível afirmar que a experiência do PIBID foi extremamente interessante e gratificante para nosso crescimento profissional na área da docência, não somente em relação ao ato de lecionar, mas também no que toca a reflexão prévia acerca das aulas. Portanto, a experiência foi válida tanto para a dupla quanto para a turma que pode ampliar seus conhecimentos sobre a língua inglesa por meio de uma abordagem diferenciada da qual estava acostumada a participar. A satisfação é enorme ao lembrar dos alunos, da interação, de todos os momentos de aprendizagem que o programa propiciou, e da relação afetiva que se criou entre as pibidianas e os estudantes do Colégio Estadual do Paraná.

De Burton a Poe: ensinando língua inglesa pelo sinistro na literatura

Gabriel Lopes Fontanelli Gonçalves

Agnes Sofia Maguerroski Vazquez Rodriguez

O processo de ensino-aprendizagem na rede pública parte de uma realidade educacional na qual o texto literário é quase ausente. O jovem aluno demonstra desinteresse pela literatura, afinal de contas, o próprio sistema de educação, impregnado de metodologias tradicionais, contribui para que o espaço entre o leitor e a obra permaneça distante. Partindo de um cenário de ensino no qual a leitura do texto literário é pouco estimulada, o grande desafio do PIBID de língua inglesa, coordenado pela professora Aline Sanfelici, é associar a literatura ao processo de aquisição de uma nova língua. As atividades aqui descritas partem de textos presentes na literatura norte-americana e foram realizadas na turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, sob a supervisão da professora da turma, Thyncia Cardoso.

Antes do período de regências, há uma etapa de observação, destinada aos pibidianos para que possam assistir às aulas da professora supervisora – este momento de investigação é necessário para que os pibidianos tenham o primeiro contato com os alunos e possam planejar atividades de acordo com o perfil e necessidades da turma, em consonância com a ementa previamente estipulada para as aulas de Inglês. Partindo das observações realizadas, podemos notar que as expectativas dos alunos em relação às aulas e o ensino de língua inglesa pouco envolvia o texto

literário, no entanto, seus interesses estavam mais relacionados, por exemplo, à releitura de obras literárias pelo cinema. Desta maneira, optamos por trabalhar com o escritor norte-americano já conhecido por alguns, Edgar Allan Poe, apresentando temáticas relevantes aos interesses dos alunos. Acreditamos que, assim como as outras disciplinas, o trabalho com o texto literário deve partir da realidade e dos interesses do aluno, do contrário, corremos o risco de fazer com que a literatura se torne (ou permaneça) desinteressante aos olhos do jovem. É necessário ressaltar que, além dos textos literários em Inglês, foram brevemente retomadas algumas obras nacionais, a fim de construir a significação dos contos selecionados a partir do recurso da intertextualidade, bem como por meio do vocabulário já conhecido pelos alunos.

Dessa forma, decidiu-se que trataríamos, primeiramente, das temáticas mais comuns nos contos e poemas de Edgar Allan Poe: o gótico, o estranho, o misterioso, a morte, etc. Temáticas essas muito comuns também no trabalho do cineasta norte-americano Tim Burton, conhecido pelos alunos e que traz em seus filmes personagens esquisitos, diferentes, vivendo em um mundo de fantasias góticas e sinistras.

No primeiro dia de regência foi proposta uma atividade envolvendo os títulos de filmes do diretor Tim Burton, a fim de que os alunos comparassem os originais com suas respectivas traduções e pudessem não apenas enriquecer o vocabulário, mas também discutir, ainda que de forma menos profunda, algumas impressões sobre tradução. A atividade aconteceu da seguinte maneira: a sala foi dividida em três grupos, cada um tendo à sua frente, no quadro-negro, os títulos originais dos filmes escolhidos (ao todo foram 12). Feito isso, foram sorteados os títulos em português e, neste momento, os alunos tiveram 5 segundos para ir até o quadro negro e pegar o respectivo título em inglês. Esta escolha se deu com base em seus conhecimentos sobre a língua inglesa até o momento - visto que havia a presença de cognatos, esta escolha também pode ter sido intuitiva. O grupo vencedor foi o que acertou o maior número de títulos originais. Depois desse primeiro momento da aula, com os alunos já tendo

em mente a atmosfera dos filmes, foi exibido o curta-metragem *Vincent* (Tim Burton, 1982), de modo a abrir discussões sobre suas influências cinematográficas e, principalmente, literárias. Os alunos, ainda divididos em três grupos, acompanharam o vídeo por meio de sua transcrição, impressa em uma folha sulfite e entregue à sala. Em um segundo momento, o texto entregue foi dividido em três partes e cada grupo ficou encarregado de discuti-lo entre si, bem como compartilhar com o restante da sala suas impressões e interpretações sobre a parte do enredo que lhe foi destinada.

Nesse primeiro momento com os alunos, pudemos sentir interesse deles acerca dos temas a serem discutidos. Os filmes de Tim Burton fazem parte do imaginário dessa geração, portanto, havia ideias e opiniões formadas sobre os filmes, todos tinham alguma coisa para falar e pareciam muito entusiasmados para as aulas seguintes. A partir dessa aula, então, conseguimos estabelecer um vínculo com os alunos, que foi muito útil no desenrolar das atividades.

Na semana seguinte, foi re-exibido o curta-metragem, a fim de retomar e finalizar a atividade proposta na última aula. Para tanto, os grupos formados na semana anterior compartilharam com o restante da turma sua interpretação acerca do vídeo - neste momento os professores auxiliaram os alunos no que diz respeito às intertextualidades presentes no texto, uma vez que havia referências a *The Raven*, *The Tell-Tale Heart*, *Frankenstein*, à figura de *Jack Estripador*, às histórias do famoso ator de filmes de terror Vincent Price e, claro, evidenciando a atmosfera lúgubre e sinistra. Em seguida, foi introduzida uma nova obra: o poema *The Raven*, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe. Para isto, questionamos a turma em relação às semelhanças e menções presentes no vídeo de Tim Burton que apresentavam relações com o poema, bem como com o autor que seria estudado. Após uma breve discussão sobre o novo conteúdo, o poema foi entregue aos alunos e, a fim de facilitar a compreensão, utilizamos o recurso visual, exibindo a releitura do desenho *The Simpsons* para o poema de Allan Poe.

Aqui, pudemos desenvolver uma relação dos alunos com a literatura. Por mais que nem todos tivessem total domínio da língua inglesa e ainda que a linguagem utilizada no poema fosse antiquada e de difícil compreensão até para quem a domina, o uso de um desenho animado conhecido por todos impediu que se sentissem desmotivados ou distantes demais da obra.

Em outro momento, retomamos, com o auxílio do projetor, o poema, mas por meio de uma adaptação em *graphic novel*. Foi feita a tradução simultânea do texto até o momento em que a imagem do corvo aparece; durante este processo, vocabulários conhecidos pelos alunos auxiliaram a construção da significação do poema. Em seguida, atentando para a importância da simbologia do corvo, ou seja, o elo entre o mundo dos mortos e dos vivos, questionamos sobre sua presença no texto relacionando-a ao contexto apresentado.

Tornou-se possível, então, chamar a atenção dos alunos às ilustrações e como elas contavam a história já vista anteriormente. Ainda que brevemente, abordamos também a importância da *graphic novel*, um gênero ainda visto com preconceito por muitos, de modo que os alunos percebessem seu valor principalmente pela riqueza das ilustrações e na adaptação da história. Quando trabalhamos a imagem do corvo em diferentes culturas, também foi possível ver a sua curiosidade, seu interesse. Conseguimos despertar seu conhecimento de mundo e ajudá-los a aplicar o que sabiam no texto literário, como uma forma de alimentar a significação da obra por meio do que conheciam.

Em relação à regência seguinte, foi trabalhado mais um poema de Edgar Allan Poe: *Annabel Lee*, para que pudesse ser explorado, além do vocabulário, o *Simple Past Tense* na língua inglesa. Os alunos receberam um *handout* com o poema impresso e com lacunas a serem preenchidas, a medida que estes ouvissem a versão musicada do poema, feita pela cantora Stevie Nicks.

Houve interesse dos alunos acerca da mórbida história de amor no poema, seguindo os moldes conhecidos de Poe. No entanto, a música

escolhida talvez não tenha sido das melhores. Ainda que trouxesse os versos originais do poema quase que integralmente, parecendo perfeita para o trabalho em sala de aula, alguns dos alunos não se interessaram pela música. Talvez por ser muito lenta ou um pouco mais antiga, observamos que eles conseguiram realizar a atividade proposta, mas sem muito entusiasmo.

Na próxima aula, retomando a atividade proposta anteriormente, iniciamos a leitura e interpretação do texto literário *Annabel Lee*. Ao longo desta etapa os alunos foram sempre questionados em relação ao vocabulário presente no poema. Posteriormente, para finalizar a discussão acerca do tema trabalhado até o momento, foi exibido um episódio do desenho *Time Squad*, em que o escritor norte-americano está presente. Desta maneira, foi levantada a discussão quanto ao recurso da intertextualidade presente no vídeo.

Em outro momento, depois de algumas outras atividades, foi retomado o que havíamos trabalhado sobre Edgar Allan Poe. Os alunos, no intuito de realizar peças de teatro, dividiram-se em grupos para discutir os contos do autor. Foram formados cinco grupos, que escolheram os contos *The Pit and the Pendulum*, *The Black Cat*, *The Tell-Tale Heart*, *The Masque of the Red Death* e *A Purloined Letter*. Nós, os professores pibidianos, auxiliamos os alunos com vocabulário e com a construção das falas para as apresentações. Eles estavam bastante animados buscando interpretações para os textos, muitos se interessaram pelo autor e quase todos vieram preparados, tendo lido os contos previamente. Apenas um grupo parecia indeciso quanto à escolha do conto: primeiramente, *The Island of the Fay*, depois *The Fall of the House of Usher* e, por fim, *The Masque of the Red Death*.

Na semana seguinte, começaram as apresentações das peças e três grupos encenaram. O primeiro deles foi *The Pit and the Pendulum*. Na aula anterior, os alunos pediram bastante a nossa ajuda, tentando compreender diversos elementos presentes no conto, como a Inquisição Espanhola. O resumo da história na peça foi bem feito e as maiores cenas eram da

protagonista sozinha, tentando encontrar uma saída de sua prisão em monólogos que descreviam seus sentimentos, pensamentos e o que estava acontecendo ao seu redor. Nisso, pudemos notar que os alunos perceberam a importância das impressões e sentimentos do narrador-personagem do conto (o que colocaram em sua peça por meio dos monólogos). A segunda apresentação foi a de *The Black Cat*. Os alunos tiveram um pequeno problema com a encenação, mas fizeram um bom trabalho. Para que a história não ficasse por demais comprida, focaram nos primeiros momentos de loucura do narrador. Alteraram também alguns elementos da história, fazendo com que o gato preto fosse uma voz na cabeça do narrador, que o confundia e o levava a fazer coisas horríveis, como assassinar sua esposa. A interpretação da história foi conduzida de boa maneira, pois os alunos focaram na loucura, um ponto importante na obra de Poe, e no real papel do gato na história: o de conduzir o narrador gradualmente a essa loucura, não por realmente ser uma figura maligna, mas pelas conexões supersticiosas que o próprio narrador faz. O terceiro grupo do dia foi *The Tell-Tale Heart*. Esses alunos também adaptaram a história de maneira interessante, ressaltando características que são importantes em toda a obra do autor. Foi incluída a figura de um padre, que ouvia a confissão do personagem principal. A questão da confissão é importante porque é a ideia que traz a escrita em primeira pessoa, um modo de alguns escritores aumentarem a verossimilhança de suas histórias, fazendo com que o leitor pudesse sentir o horror com uma história crível, ainda que com elementos fantásticos ou acontecimentos aparentemente impossíveis. Esse grupo também se preocupou com a ambientação para trazer a ideia de obscuridade e medo: apagaram todas as luzes da sala, deixando os alunos que iriam atuar iluminados apenas por um fecho de lanterna. Esse último grupo também informou a sala que fizeram uma pequena alteração na história; como o personagem principal comete um assassinato apenas por obsessão com o olho de um velho, eles resolveram dar um motivo diferente: esse velho teria matado sua esposa, que apareceu em sonho para o narrador, pedindo vingança.

Na próxima aula, dois grupos deveriam fazer suas apresentações: *The Masque of the Red Death* e *A Purloined Letter*. O primeiro era o grupo que estava indeciso com a escolha do conto, mas acabou fazendo um bom trabalho também. Não fizeram grandes alterações na história, mas leram o conto, trabalharam-no bem, fizeram diálogos interessantes e resumiram adequadamente a história. O segundo grupo, *A Purloined Letter*, pediu à professora Thyncia que não fizesse a apresentação da peça, sendo avaliados de outra maneira. Apesar disso, esse grupo leu o conto e parecia bastante empenhado na aula que fora destinada ao preparo da peça, pedindo nossa ajuda e escrevendo os diálogos em seus cadernos. Porém, decidiram depois que não fariam a apresentação.

Na última aula do semestre, foi realizado um *coffee break* com os alunos, mas, antes, a professora supervisora conversou com eles sobre o feriado de independência dos Estados Unidos, de 4 de julho. Durante o *coffee break*, conversamos com os alunos para saber melhor do que acharam de nosso trabalho com eles e perguntamos o que eles desejavam estudar no próximo semestre, quais autores são seus favoritos e quais têm curiosidade de conhecer.

O ensino de Língua Inglesa por meio da Literatura faz com que o aluno se aproxime tanto do texto literário quanto do novo idioma, sempre por um viés lúdico. Pudemos notar que, ao final do semestre, apesar dos desafios enfrentados ao adotar esta nova perspectiva, as expectativas e o interesse da turma pela literatura e pelas aulas de inglês aumentaram. Quando o aluno torna-se indivíduo ativo no processo de ensino-aprendizagem, seja ele a aquisição de uma nova língua ou a construção da significação de um texto literário, saberes antes indiferentes aos olhos do jovem passam a ser encarados de novas maneiras. Além disso, as aulas de literatura e de línguas, em geral, oferecem infinitos recursos e possibilidades de ensino que vão muito além do estudo segmentado de itens lexicais fora de um contexto. Uma vez que um povo constrói sua identidade a partir da língua, as disciplinas de inglês e literatura abordam questões relacionadas aos aspectos sociais e culturais de um determinado grupo de

peçoas. Cabe a nós, futuros docentes e já professores, aproveitar da maneira mais sábia o que o texto literário e as diversas línguas podem nos proporcionar em questões de metodologias de ensino, e, sobretudo, levando em consideração o contexto atual do profissional da educação, do sistema educacional e da estrutura escolar.

Reflexões sobre uma breve vivência no PIBID

Thaynara Rodrigues Vieira

Renato França Filho

Apesar de uma pequena e breve experiência, tivemos um semestre produtivo e cheio de mudanças. A turma que trabalhamos no primeiro semestre de 2017 foi o 6º ano. Eu (Thaynara) sempre tive vontade de lecionar para o ensino fundamental, pois pensava que seria mais fácil de lidar com as crianças. Comecei o ano com as expectativas super altas para inserir a literatura nas aulas de inglês das crianças, queria fazer mais leituras em sala e colocá-los para ler também. Na minha cabeça a sala de aula do ensino fundamental seria uma turma aberta para a literatura, e bem calma. Infelizmente a realidade encontrada não foi essa, e encarar uma turma de 6º ano com cerca de 30 alunos não foi fácil. As crianças não ficavam focadas por muito tempo e eram totalmente ativas. Fazer leitura, por exemplo, era muito difícil, pois apenas metade da turma se interessava pela aula enquanto a outra metade da turma estava pulando, gritando ou conversando (atrapalhando aqueles que queriam estudar). Claro que estamos falando de crianças e isso é então compreensível, mas na minha mente teríamos uma turma tranquila. Acredito que tudo o que eu imaginava antes de entrar na sala de aula foi desmentido pela realidade das salas de aula de hoje em dia. As crianças têm pouquíssimo tempo de atenção, as atividades tinham que ser curtas e de fácil entendimento para que elas não perdessem o foco com um amiguinho ou com qualquer outra coisa. Apesar da frustração inicial, isso foi um grande primeiro aprendizado no PIBID,

justamente porque a vivência oportunizada pelo programa me apresentou a realidade verdadeira de uma sala de aula de 6º ano.

Como já sinalizado, portanto, um dos maiores desafios que encaramos foi a indisciplina dos alunos. Eles não ficavam muito tempo prestando atenção e era muito difícil dar continuidade às atividades. O barulho era contínuo desde o começo até o final da aula, e isso dificultava para que ministrássemos a aula como tínhamos planejado. Era possível alguns minutos de silêncio quando a professora deles pedia ou quando ele estavam começando a fazer a atividade (visto que quando um terminava a atividade a conversa voltava). Nós percebemos que quando a atividade era de movimento corporal ou competição eles cooperavam mais, porém, chegava um momento que a gritaria tomava conta da sala e isso impedia a boa comunicação professor-aluno.

Com relação à elaboração do material didático, percebemos a importância da colaboração e edição/revisão das atividades planejadas. O primeiro conto que trabalhamos foi o *Peter Rabbit*. Focamos em ensinar o vocabulário novo e em trabalhar a imaginação dos alunos. Para esse tema elaboramos slides com as figuras do conto para a contação da história, atividades de vocabulário e uma para eles contarem o que eles achavam que aconteceria no final da história. No processo de elaboração dos materiais e planejamentos, nunca tivemos problemas na elaboração em conjunto, e nossas ideias eram sempre bem vindas e bem discutidas. Iniciar a docência trabalhando em dupla, nesse sentido, foi muito acolhedor. O tema abordado em sala era decidido em conjunto, sempre um dava uma ideia e o outro complementava. Aproveitávamos os encontros semanais para discutir sobre a aula que seria dada na próxima semana também, assim poderíamos dar uma sequência lógica às aulas. Essa atuação de PIBID em parceria entre dois bolsistas, ambos iniciantes na prática docente, foi muito rica porque pudemos dar voz para nossas ideias e testar elas na prática, sempre supervisionados pela professora da escola e pela nossa coordenadora na universidade.

Apesar das dificuldades que relatamos no início, o PIBID contribui 100% para nosso desenvolvimento como professores em formação, pois o programa torna possível o contato com a docência desde cedo. Depois que começamos a participar do PIBID pudemos mudar muitos pensamentos que tínhamos sobre a sala de aula. Pensávamos que por ser ensino fundamental seria mais tranquilo de trabalhar, e vimos que não era assim. Ter experiência em uma sala de aula durante a graduação torna a visão do futuro mais real, o PIBID proporciona isso ao aluno e ainda dá liberdade ao graduando de escolher os temas e elaborar os materiais necessários.

Abordando a relação entre as expectativas sobre a docência e a realidade encontrada, podemos dizer que esperávamos desde o começo encontrar desafios e dificuldades, visto que em sala de aula lida-se com pessoas, com atitudes e opiniões diferentes. Sendo a primeira experiência do programa com uma turma de 6º ano, foi um tanto impactante, levando em consideração que as crianças estão numa fase de desenvolvimento e entrando na adolescência. Ensinar não depende apenas de ter conhecimento, ou basear-se em teorias. A prática de ensino em sala de aula é essencial para se ter uma noção mais profunda da experiência.

Sobre as contribuições efetivas do programa para nossa formação profissional, acreditamos que, como futuros professores, ter contato com alunos efetivos em uma sala de aula de ensino público ampliou nossa visão sobre a profissão, chegando até a causar um choque de realidade, de maneira positiva. O programa permite que tenhamos uma espécie de “prévia” de como iremos exercer a profissão, nos mostra como é importante o planejamento de cada aula com suas atividades, e nos prepara para uma gama de possíveis dificuldades.

Uma dessas dificuldades, por exemplo, foi no final de uma de nossas regências, em que um aluno xingou uma colega, alegando que ela tinha um desenvolvimento lento e que atrapalhava a aula. Junto com a professora da turma, tivemos que intervir na situação. Na próxima regência após o ocorrido, trabalhamos com uma história em quadrinhos que retrata um dia de uma criança pequena, que aprende que deve respeitar e ajudar os

outros, de diferentes maneiras. Por meio de rodas de conversa e exercícios de argumentação, pudemos observar que isto trouxe um pouco de consciência para a turma toda. Outra dificuldade encontrada foi a grande agitação da turma, como dito anteriormente, e aproveitando a energia, trabalhamos com exercícios cinéticos, como por exemplo, advérbios de lugar em relação a carteira escolar. Como um número pequeno de alunos já tem contato com a língua inglesa fora da escola, ou tem facilidade, promover atividades em grupo era uma solução para a participação e colaboração de todos, sem que ninguém ficasse esperando.

Por fim, a respeito de um olhar crítico sobre o programa e observação dos resultados do mesmo, como já foi dito, o programa auxilia muito no crescimento do aluno que está em uma licenciatura. Contudo, acreditamos que não haja uma grande sincronia entre o foco das regências da professora supervisora na escola e o foco dos participantes do programa, porém é algo a ser mudado com melhor planejamento e diálogo. Na realidade, somos orientados a tentar buscar esse diálogo, ou seja, a tentar fazer que o trabalho em nossas aulas com literatura se aproxime do trabalho da professora efetiva da turma. Porém, é sempre desafiador e algo que exige constantemente conversas, reflexão e planejamento.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org