



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

**A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS NO SUBPROJETO
PIBID: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO REMOTO**

Beatriz Quaresma de Souza

Rio de Janeiro
2023

BEATRIZ QUARESMA DE SOUZA

**A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS NO SUBPROJETO
PIBID: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO REMOTO**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciatura em Letras na habilitação
Português/Espanhol.

Orientador: Luciano Prado da Silva

RIO DE JANEIRO
2023

RESUMO

Ainda hoje, vivenciamos um distanciamento entre as universidades e as escolas de Educação Básica, não só em relação à prática profissional, mas também no que tange à formação docente inicial. É comum que alunos da licenciatura tenham contato com a escola apenas no estágio obrigatório, entretanto é válido ressaltar que essa experiência muda a depender do local em que o aluno realize seu estágio, o que faz com que a experiência seja mais de observação para uns e mais de prática para outros. Desse modo, projetos de iniciação à docência que visam estreitar os laços entre escola e universidade, inserindo os licenciandos de maneira atuante dentro da sala de aula, possuem um papel fundamental na construção identitária dos futuros professores. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o caminho traçado pelos bolsistas da quinta edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ressaltando a importância do contato com a produção de sequências e unidades didáticas desde a formação inicial docente.

Para tanto, como embasamento teórico, para pensar a formação docente de modo geral nos valem de Saviani (2009), Daher e Sant'Anna (2008) e Nóvoa (2017). No que tange à produção e o contato com materiais didáticos, nos apoiamos em Matos (2014), Paraquett (2020) e Duboc (2014)

Palavras-chave: Formação docente; Pibid; Espanhol; Materiais didáticos.

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	6
1.1 A formação de professores no contexto ocidental	6
1.2 A formação de professores de Espanhol.....	8
CAPÍTULO 2 - O PIBID COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO	11
2.1 A importância do PIBID para a formação docente inicial	11
2.2 PIBID Letras Espanhol: o contexto e o percurso	12
CAPÍTULO 3: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: UM CONTATO COM A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	17
3.1 A produção de sequências e unidades didáticas: uma formação antirracista e intercultural	17
3.2 Pequenos relatos sobre uma experiência de formação inicial através do PIBID	19
3.3 A necessidade de estar em contato com a produção de materiais didáticos para aproveitar as brechas.....	25
CONCLUSÃO	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
ANEXO – Formulário de entrevistas	30

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Aula Internacional 3</i> (2013, p. 144)	18
Figura 2 – Formulário de entrevista	21
Figura 3 – Formulário de entrevista	22

INTRODUÇÃO

O distanciamento entre escola e universidade ainda hoje não foi superado, na verdade, trata-se de uma questão recorrente dentro dos cursos de licenciatura. Muitos alunos dizem não se sentirem preparados para atuarem como professores ao final de sua formação. Tal problema tem entre suas causas a predominância dos estudos teóricos e a falta de conexão com a prática. Desse modo, acreditamos que teoria e prática precisam sempre caminhar juntas no que toca à formação inicial docente.

Por isso, projetos que têm como objetivo inserir os alunos da licenciatura dentro das escolas ainda na formação inicial docente são um caminho para romper com esse distanciamento, uma vez que essa iniciativa “estreita as relações entre teoria e prática, sugerindo novas possibilidades de formação, com maior articulação entre os espaços de aprendizado da docência.” (AMBROSETTI et al., 2013, p. 153).

Esse é o papel do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas de estudos aos estudantes de diferentes cursos de licenciatura ao inseri-los dentro do contexto escola para praticar e implementar o que foi aprendido em aula. Assim sendo, essa pesquisa busca apresentar os caminhos percorridos pelos bolsistas e voluntários da quinta edição do programa, que ocorreu entre novembro de 2020 e maio de 2022, mais especificamente tratando a respeito do subprojeto de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Tal pesquisa nos parece válida, uma vez que esta foi a primeira edição que ocorreu quase que em sua totalidade de modo remoto, devido à pandemia da COVID-19, com isso acreditamos que nossas vivências podem contribuir para novas pesquisas a respeito da formação inicial docente. Além disso, ressaltaremos nosso contato com a produção de sequências e unidades didáticas e sua importância desde a formação inicial docente, uma vez que como futuros professores de espanhol a autonomia e a criticidade na produção de materiais didáticos se mostram como uma necessidade cada vez mais recorrente.

A apresentação desta monografia encontra-se organizada da seguinte maneira: no capítulo um tecemos um breve histórico da formação de professores, pensando o contexto ocidental e, mais especificamente, a formação de professores de espanhol no Brasil. Para isso, nos valem de Saviani (2009), Daher e Sant’Anna (2008) e Nóvoa (2017).

No segundo capítulo, nos debruçaremos sobre o PIBID como um espaço de formação docente inicial, ressaltando sua importância para os cursos de licenciatura e também para a

Educação Básica. Além disso, nesta mesma seção apresentaremos o contexto em que se inseriu a quinta edição do Pibid, abordando o contexto e o percurso dos *pibidianos* e *pibianas* do subprojeto Espanhol da Faculdade de Letras da UFRJ.

Por fim, no terceiro e último capítulo abordaremos quais foram as contribuições do projeto em relação à produção de materiais didáticos, mais especificamente as sequências e as unidades didáticas, ressaltando a importância de estar em contato com a produção desse gênero desde a formação inicial docente como uma forma de aproveitar as brechas (DUBOC, 2014). Além disso, nesse capítulo ressaltaremos também a importância de uma formação antirracista e intercultural (MATOS, 2014), uma vez que os materiais elaborados dentro do programa tiveram como tema a afro latinidade.

CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 A formação de professores no contexto ocidental

Segundo Saviani (2009), a necessidade de investir na formação de professores é recomendada desde a época de Comenius¹, no século XVII. Seguindo tal recomendação, em 1684, surge na França o primeiro espaço destinado à formação de professores, o Seminário dos Mestres, considerado a primeira Escola Normal formalmente organizada, tendo como objetivo formar mestres para o ensino nas escolas. Mas, com o desenvolvimento do capitalismo, surgiu a necessidade de institucionalizar a formação docente, pensando, também, na instrução popular.

Assim, em 1794, surge em Paris a primeira instituição que recebeu, oficialmente, o nome de Escola Normal. Segundo Saviani (2009), é nesse mesmo momento que se dá também a distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal: a primeira tinha como objetivo formar professores de nível secundário, enquanto a segunda, nível primário. Anos depois, instituída por Napoleão, cria-se a Escola Normal de Pisa, que, de acordo com Saviani (2009), seguia os mesmos moldes de sua antecessora, a Escola Normal Superior de Paris. Com o tempo, outros países, como Alemanha e Inglaterra, instituíram suas escolas normais, mas o que se percebeu é que na prática se tratava de um lugar que deixava de lado a preocupação didático-pedagógica, ocasionando décadas de falhas.

O Brasil, assim como outras partes do mundo, sofria influência do que acontecia no continente europeu, com isso o que passou a ser aderido lá passou a ser instituído também aqui. Entre os períodos que se destacam, no que tange à formação de professores no Brasil, podem ser mencionados os seguintes:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143 – 144)

¹ Educador considerado o pai da Didática.

De maneira sucinta, Saviani (2009) nos mostra que ao longo de todos esses períodos a formação de professores no Brasil apresentou problemas. Como exemplo, nos *Ensaio Intermittentes*, através do método do ensino mútuo, o que se percebe é que desde aquela época, os professores recebiam pouco ou nenhum auxílio para investir em si mesmos, uma vez que a Lei das Escolas de Primeiras Letras, 1827, determinava que os professores deveriam ser treinados de acordo com o método mútuo², porém seriam eles mesmos os responsáveis pelos custos dessa formação.

Em seguida, implementando o que vinha sendo realizado na Europa, surge em 1835 a primeira Escola Normal brasileira, no Rio de Janeiro na cidade de Niterói. Em anos posteriores, foram instauradas outras unidades no país (como na Bahia, em 1836, e no Maranhão, em 1880). Entretanto, não foi algo constante, já que essas unidades eram fechadas e reabertas ao longo dos anos.

Pode-se afirmar que as Escolas Normais, naquele momento, não foram uma alternativa eficiente para a formação de professores no Brasil, uma vez que as práticas didático-pedagógicas não eram o centro da proposta, mas sim o domínio dos conhecimentos previamente estabelecidos. Assim, muitos dos professores conheciam e dominavam diferentes assuntos, mas não sabiam como ensiná-los. Por isso, as escolas normais demoraram a alcançar estabilidade, uma vez que eram consideradas caras e pouco eficientes, já que, além do citado, eram baixos os números de alunos formados.

Porém, anos mais tarde, entre 1890 e 1932, as escolas normais reabrem, passando por uma expansão e uma reformulação. A reforma das Escolas Normais, de acordo com Saviani (2009), apresentou uma maior preocupação com o preparo prático dos alunos, mas essa fagulha não durou e logo deu lugar à antiga preocupação: o domínio dos conteúdos pré-estabelecidos.

É válido mencionar, ainda, a dicotomia “educação-trabalho”, uma vez que existia uma cisão entre esses dois aspectos. Se, mesmo hoje, ainda há quem desconsidere a profissão professor, antigamente, pode-se dizer que a separação era ainda mais acentuada. Com isso, no que tange ao curso de Letras, por volta dos anos 1930, segundo Daher e Sant’Anna (2008), o que se esperava era “a alta cultura”, enquanto o ensino estava destinado a outros institutos, como a Faculdade de Educação. Para as autoras, a visão que os cursos de Letras têm de si mesmo decorrem dessa divisão acentuada, uma vez que de um lado estavam os estudos

² Também conhecido como Método Monitorial ou Método de Lancaster, em síntese, tinha como objetivo preparar os alunos que apresentavam um maior domínio dos conteúdos para que fossem responsáveis por ensinar aos demais.

considerados necessários para uma formação de alta cultura e, do outro, para a educação. Com isso, percebemos que a falta de reconhecimento da profissão-professor e o distanciamento existente entre teoria e prática na educação são problemáticas antigas, pode-se dizer que desde a época de Comenius.

É previsível que tudo o que se relacionasse a estudo sobre a profissão escapasse ao controle da universidade, porque remetia à prática, e esse espaço foi sendo gradativamente ocupado por outros modos de constituição de saberes. Cria-se a expectativa de que a formação para o trabalho de professor, portanto, não é tarefa do Instituto/Faculdade de Letras, dicotomizando-se não só educação-trabalho, mas também teoria-prática (...) (DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera L.A, 2010, p.58)

Dessa forma, surgiu a falsa crença de que as disciplinas ministradas nas Faculdade de Educação já eram suficientes para contribuir com a formação de professores e para o trabalho prático. Entretanto, apenas as disciplinas não se mostraram o suficiente, pois, ainda que a teoria não seja desgarrada da prática, é preciso que os alunos consigam ter suas próprias experiências fora da sala de aula.

Desse modo, acreditamos que há uma lacuna ainda não preenchida na formação ocidental de professores, algo que foi importado da Europa para o Brasil. A educação, ano após ano, é marcada por uma sucessão de equívocos que ocasionaram não só em um atraso, mas também em uma má formação de professores e, conseqüentemente, alunos, dado que todos estes são submetidos a condições precárias, inicialmente, de formação e, posteriormente, de trabalho.

1.2 A formação de professores de Espanhol

Quando se trata da formação de professores de Espanhol, no Brasil, as problemáticas são muito semelhantes, posto que o ensino de espanhol também não é visto como prioridade em uma sociedade capitalista. Entretanto, antes de pensar como se dá a formação de professores de Espanhol no Brasil, nos parece válido pensar qual é o papel dessa disciplina na Educação Básica, assim poderemos compreender o que se espera da formação dos futuros docentes dessa disciplina.

Não é recente a errônea crença de que aprender uma língua estrangeira é sinônimo de aprender gramática, essa é uma visão que vem sendo desconstruída ao longo dos anos pelas instituições formadoras e, também, pelos professores de língua. Muito desse pensamento parte de uma ideia difundida pelos cursos de idiomas, que entendem o ensino de línguas a partir de metodologias padronizadas e defasadas. Ainda que seja um espaço distinto do nosso objeto de estudo, tais cursos são responsáveis por acolher muitos docentes recém-formados. Além disso,

são a principal procura de alguém que deseja aprender a falar um determinado idioma, fatos que acabam por propagar a ideia equivocada de que aprender uma língua é apenas aprender conteúdos gramaticais.

Entretanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental de Língua Estrangeira (1998, p. 63):

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (PCN-EF, 1998, p. 63)³

Assim, entendemos que não é papel da Língua Estrangeira apenas transmitir conteúdos linguísticos, mas também permitir que os alunos consigam se comunicar por meio dela em diferentes contextos e discursos, ampliando seu repertório linguístico, cultural e sua percepção sobre si e sobre o outro, com isso, uma das atribuições da língua estrangeira é contribuir para a formação social do indivíduo. Desse modo, uma formação de professores que prioriza apenas o domínio dos conhecimentos previamente estabelecidos, como ocorreu nos séculos anteriores, não consegue capacitar um professor de espanhol, ou de qualquer outro idioma, que atenda a essas necessidades.

Desde a sanção da Lei 11.161, a chamada “Lei do Espanhol”, em 05/08/2005⁴, que tornava obrigatória a oferta do ensino de Língua Espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio, algumas medidas foram tomadas para diminuir a distância existente entre o discurso e a prática. Entretanto, muitas delas foram revogadas, assim como a própria lei, fazendo com que a formação de professores de espanhol enfrente cada vez mais desafios.

Como exemplo, podemos mencionar a inclusão da Língua Espanhola no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um projeto do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo avaliar a qualidade dos livros didáticos, pedagógicos e literários que podem vir a ser distribuídos nas escolas. Porém, desde 2020, a Língua Espanhola não faz mais parte do PNLD, o que acarreta a necessidade de um criticismo ainda maior dos futuros professores de Espanhol, uma vez que serão eles os responsáveis por avaliar e selecionar quais materiais são

³ É importante mencionar que este documento não se encontra em vigor no período em que essa pesquisa foi realizada, entretanto coincide com a atribuição às LE recomendada também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM). Além disso, ainda que não seja vigente nos dias atuais, foi um marco significativo nas políticas educacionais brasileiras.

⁴ A revogação da “Lei do Espanhol” ocorreu no Governo do ex-presidente Michel Temer em 2016.

possíveis, e quais não. No entanto, acreditamos que esse criticismo só aparecerá desde que seja desenvolvido desde a formação inicial, como defenderemos mais adiante. E, mais ainda, essa exclusão do programa e a revogação da lei comprometem a formação continuada dos discentes, tornando a profissão cada vez menos atrativa e mais tortuosa.

Mediante ao exposto, acreditamos que a manutenção de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um lampejo de esperança em meio a um caos que se espalha durante anos. Sabemos que, em uma sociedade capitalista, a educação é tratada como produto e não como prioridade, o que gera anos e anos de defasagem e uma formação cheia de problemáticas, que não serão totalmente resolvidas enquanto não tratarmos “a educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis” (SAVIANI,2009, p.153).

CAPÍTULO 2 - O PIBID COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO

2.1 A importância do PIBID para a formação docente inicial

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, é uma das iniciativas políticas de formação inicial, que tem como objetivo contribuir com a valorização da educação, estreitando os laços entre universidades e escolas, uma vez que permite que os alunos em formação consigam estar presentes na escola enquanto ainda frequentam a universidade. Desse modo:

O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (MEC, 2018)⁵

Com isso, é possível afirmar que o PIBID se apresenta como um espaço extremamente valioso para que os alunos consigam construir suas próprias experiências, de modo que permite a implementação prática das teorias aprendidas em sala ao longo da graduação. Nesse processo, desde o início, os alunos poderão estar em contato com as escolas, o que, conseqüentemente, os deixa mais preparados e seguros para exercerem a função professor após sua formação, uma vez que, infelizmente, muitos alunos só têm contato com a Educação Básica ao terminarem a graduação, ou até mesmo anos depois, o que, muitas das vezes, gera uma intranquilidade em sua atuação. E além dessa presença na escola, nos parece válido ressaltar o contato que terão com um professor atuante e com anos de experiência, o que lhes permitirá uma troca como nenhuma outra.

Tendo isso em vista, ao longo dos próximos capítulos defenderemos a permanência do PIBID como um programa fundamental para a formação dos professores. Essa defesa nos parece válida, dado que ao longo dos anos não só o PIBID, como a Residência Pedagógica⁶ e

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

⁶ Assim como o PIBID, o Programa de Residência Pedagógica é um projeto financiado pela CAPES, que também tem como finalidade a aclimatação ao ambiente escolar, enriquecendo os alunos com experiências práticas. Ambos os projetos, sofreram um sucateamento no ano de 2021 tendo diversas bolsas com pagamentos atrasados, o que comprometeu a atuação dos alunos bolsistas que trabalharam sem remuneração ao longo de, aproximadamente, dois meses.

diversos outros projetos implementados pelas universidades públicas sofreram um sucateamento por parte do governo atuante entre os anos de 2019 e 2022.

2.2 PIBID Letras Espanhol: o contexto e o percurso

Como dito anteriormente, não há como negar que muitos são os desafios existentes no que tange à formação de professores no Brasil, como a desvalorização da profissão, a falta de atratividade devido à baixa remuneração, o corte de bolsas, a descontinuidade de programas de capacitação etc. Entretanto, aqui queremos, outra vez, colocar em foco um desses desafios: o estreitamento entre escolas e universidades. Segundo Nóvoa (2017, p. 1108 – 1109), “tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores”. Com isso, percebemos que, muitas das vezes formar professores consiste em um desafio para as universidades.

Como vimos, nesse contexto de adversidade e com o intuito de contribuir no apaziguamento do problema, surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um projeto que tem entre seus objetivos desenvolver atividades em escolas públicas de Educação Básica a partir de um planejamento que atenda à realidade das instituições. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é uma das instituições que atendeu à Chamada Pública de dezembro de 2007, realizada em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC), pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No edital em que atuamos, edição 2020 – 2022, o programa ofertou com diferentes subprojetos, entre eles: Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Aqui, nesta pesquisa, nos debruçaremos sobre esse último: o subprojeto de Língua Espanhola.

Ao longo dos anos, a UFRJ já ofereceu cinco edições diferentes do programa, a primeira ocorreu entre março de 2009 e agosto de 2011; a segunda entre julho de 2011 e junho de 2013; a terceira entre março de 2014 e fevereiro de 2018; a quarta entre agosto de 2018 e janeiro de 2020 e a quinta entre novembro de 2020 e maio de 2022⁷. Atualmente, o projeto está em sua sexta edição, mas aqui falaremos mais especificamente sobre a quinta edição, uma vez que foi

⁷ Para mais informações, consultar o *site*: <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/letras-espanhol/91-o-pibid>
Acesso em: 09 de jan. de 2023.

a que participamos, e também a primeira edição que ocorreu de forma remota, devido à pandemia da COVID-19.

A quinta edição do programa teve como coordenadora institucional Prof.^a Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento, já o subprojeto de Língua Espanhola ocorreu sob a coordenação do Prof. Dr. Luciano Prado da Silva e sob a supervisão da Prof.^a Ma. Michele de Souza dos Santos Fernandes. Entre bolsistas, voluntários e voluntárias o projeto contou com a participação de dez alunos e alunas do curso de Licenciatura de Letras/Português - Espanhol. Parece-nos válido, ainda, mencionar os objetivos dessa edição:

Esta 5a. Edição tem como principais objetivos: (1) desenvolver práticas docentes em consonância com as problemáticas da escola e voltadas para a melhoria da educação básica; (2) produzir interações entre os conhecimentos teóricos e os saberes docentes a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar; (3) valorizar a reflexão em torno da prática enquanto processo de formação profissional. (PIBID, 2020).⁸

No primeiro mês da edição, em novembro de 2020, estávamos ainda em plena pandemia, com isso todo o processo de seleção dos bolsistas e voluntários ocorreu de forma remota, assim como a realização do projeto ao longo dos dezoito meses que se seguiram.

Naquela época, nos aproximávamos do que seria o fim do primeiro ano marcado pelo ensino remoto, com isso, todas as experiências eram muito novas, as aulas oferecidas pela Faculdade de Letras da UFRJ foram suspensas por alguns meses e depois retornaram através do que ficou conhecido como Período Emergencial (PLE). Nesse semestre a inscrição em disciplinas não era obrigatória, assim como a participação e a frequência. Desse modo, muitos alunos da graduação estavam matriculados, mas não tinham aulas, uma vez que a universidade considerou os diversos perfis socioeconômicos que compunham o corpo discente e compreendeu que o acesso à internet e a um espaço possível para assistir às aulas remotamente não era uma realidade de todos e todas.

As aulas presenciais também foram suspensas na Educação Básica e substituídas, temporariamente, pelas remotas. Com isso, o PIBID que surgiu como um programa que tem como objetivo aproximar universidade e escola também passou a ter seu funcionamento realizado de maneira virtual. Nos parece válido mencionar essas informações para que se possa compreender que alguns dos licenciados que compunham o projeto estavam longe não só da universidade, mas também do chão da escola.

Dessa forma, o projeto teve seu início marcado por algumas dúvidas e inquietações, uma vez que já nos aproximávamos do final do ano e, conseqüentemente, também do fim do

⁸ 1 Disponível em: <<http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/5edicao/2-uncategorised/149-lingesp-5a-edicao>> Acesso em: 09 de jan. de 2023.

ano letivo. Além disso, ainda estávamos entendendo qual seria nosso papel e como seria nossa participação enquanto monitores, mas, naquele momento, de maneira totalmente remota algo que, até então, não havia acontecido.

A partir da finalização da seleção e com todos os futuros bolsistas, voluntários e voluntárias selecionados, no dia 16 de novembro de 2020, ocorreu a primeira reunião de planejamento com a Prof^a. Ma. Michele (essas reuniões aconteciam semanalmente nas segundas-feiras). A princípio, esse era o maior contato dos estudantes com o projeto, uma vez que era através delas que podiam ter uma familiarização com a escola onde atuariam, a Escola Técnica Estadual República (ETER), por meio da nossa supervisora que compunha o quadro de professores da escola. Além das reuniões de planejamento, o subprojeto de Língua Espanhola contava com as reuniões gerais, que aconteciam quinzenalmente sob a coordenação do Prof. Dr. Luciano e, como o próprio nome nos sugere, tinham como objetivo tratar de todas as questões relacionadas ao subprojeto, como problemas relacionados à bolsa, falta de verba, leitura e discussão de textos etc., não só sobre o planejamento de atividades.

Podemos dizer que esse subprojeto foi marcado por diferentes etapas: a Semana Enem; a participação no edital vidas Negras e, conseqüentemente, a realização do nosso primeiro plano de atividades; a realização do nosso segundo plano de atividades, aplicação das sequências didáticas, a apresentação do nosso trabalho na SIAC (Semana de Integração Acadêmica da UFRJ), que recebeu menção honrosa, e o encerramento final. É válido mencionar que essas etapas não representam as únicas atividades realizadas, mas sim momentos importantes que geraram diferentes desdobramentos dentro do subprojeto.

A Semana Enem promovida pela ETER proporcionou uma série de atividades a partir das disciplinas que compõem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no que tange à disciplina de Língua Espanhola nós, participantes do subprojeto, fomos os responsáveis por sua realização, sob a supervisão da Prof^a. Ma. Michele. Nossas atividades foram compostas por: apresentação das características do exame; relatos de experiências; dicas e métodos de leitura e resolução de questões. Consideramos essa uma etapa marcante porque foi nosso primeiro contato com os alunos da escola, foi através dele que pudemos perceber qual seria um dos nossos desafios: a falta de interação provocada pelo ensino remoto. Poucos alunos apareceram para a realização das atividades e aqueles que apareceram não ligaram a câmera ou o microfone, limitando-se a uma interação pelo *chat* do *Google Meet*, por onde as aulas eram realizadas durante aquele período.

A segunda etapa foi marcada por nossa participação na *Ação Educativa: Vidas Negras*, organizada pelo Museu da Pessoa, um museu virtual e colaborativo que conta a história de

diferentes figuras, através dela tivemos nosso primeiro contato com a elaboração de uma sequência didática. Em 2020, o Museu da Pessoa iniciou um série de programações que tiveram como foco a existência negra, propondo “a construção de um espaço de reflexão e produção de conhecimento.” (Museu da Pessoa, 2021)⁹. Para isso, foi divulgado um edital aberto ao público, convidando professores e professoras da Educação Básica, com a contribuição de seus alunos, a criarem sequências didáticas a partir da exposição *Vidas Negras* de Diógenes Mouro, seguindo um Roteiro Educativo elaborado pelo próprio museu.

Para realizar nossa sequência didática, tivemos que escolher entre 29 relatos, disponibilizados pelo Museu da Pessoa, sendo o de Maria da Silva Pinto de Albuquerque, mais conhecida como D. Izanil, o escolhido para ilustrar nossa atividade. Duas sequências didáticas foram nomeadas como vencedoras do edital, entre elas a nossa¹⁰, que foi elaborada em conjunto por todos os bolsistas do subprojeto de Língua Espanhola.

Em outra ocasião, no segundo semestre de 2021, com o auxílio das leituras sobre Interculturalidade: uma abordagem decolonial no ensino de E/LE, nós, pibidianes, começamos a preparação do nosso segundo plano de atividades. Inicialmente, nos dividimos em três grupos de leitura, que foram responsáveis por ler, apresentar e discutir os textos. Ao final do terceiro e último bloco de leitura, que abordou questões como *multiculturalismo*, *interculturalismo* e o *SULear*, começamos a pensar em uma unidade temática que pudesse levar em consideração as discussões realizadas pelos três grupos, foi quando surgiu a temática da imigração, que tem sido cada vez mais forte em nosso país considerando a maneira como o Brasil se relaciona com os países fronteiricos, por exemplo a Venezuela. No segundo momento, começamos as divisões para a preparação da unidade didática, para isso nos dividimos em quatro grupos que seriam responsáveis pelas etapas que compuseram o tema: pré-leitura, leitura, leitura complementar e língua em foco (neste último tratamos o uso do Pretérito Perfecto Compuesto, que era o conteúdo previamente estabelecido pelo cronograma escolar da ETER).

Ambas as sequências e unidades didáticas foram aplicadas de maneira remota em diferentes turmas do Ensino Médio, para isso foi realizada uma divisão considerando o número de bolsistas e o número de turmas do Ensino Médio. A aplicação do primeiro material

⁹ Para mais informações:

https://museudapessoa.org/?gclid=Cj0KCQiAtvSdBhD0ARIsAPf8oNm3mvy6l9Ad6WWk4slXMshFHeusk-u07x45ehChGMMYUf9Ohc1QbEUaAmS_EALw_wcB. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

¹⁰ Para acessar a sequência didática:

<https://drive.google.com/file/d/1BmbpLfhwVBpXmo5YBrUqRrPEJeOeBtpb/view>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

elaborado por nós ocorreu em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, com o apoio dos bolsistas, sendo a professora Michele a principal responsável por aplicar as atividades nas demais turmas e, depois, através das reuniões semanais, dar os *feedbacks* aos alunos do subprojeto. Em outra circunstância e com uma maior flexibilização no modelo adotado pela escola, nós, os pibidianes, fomos os responsáveis pela aplicação e mediação das atividades. Nessa conjuntura já estávamos na aplicação do segundo plano de atividades, o que tratava sobre a migração.

Após esse período, ocorreu a SIAC, a 11ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, que é um evento de ensino, pesquisa e extensão promovido para toda a comunidade acadêmica e tem como objetivo construir um espaço coletivo de debate e atuação, valorizando a educação e a ciência. Essa edição do evento, assim como as demais atividades descritas até aqui, ocorreu de maneira remota.

Para nossa apresentação no evento nos dividimos em três diferentes grupos, o primeiro grupo teve como tema a nossa primeira sequência didática e a apresentação oral, na SIAC, foi intitulada de *A participação do subprojeto PIBID-Espanhol UFRJ no Edital Vidas Negras do Museu da Pessoa*, apresentada pelas bolsistas Geysa Gama, Júlia Zeitoune, Lais Lima e Mariana Carcano. O segundo grupo teve seu trabalho intitulado *San Basilio de Palenque: uma realação de oralidade, identidade e resistência*, apresentado pelos bolsistas Fernando Tadeu e Gabriela Narcizo, (a temática surgiu por meio deles em uma de nossas reuniões de planejamento, mas infelizmente não tivemos tempo para a realização de uma nova sequência didática). O terceiro e último grupo apresentou um trabalho baseado em nosso segundo material uma unidade didática, nomeada *O estudo da migração como instrumento crítico e social nas salas de ELE*. Apresentado pelos bolsistas Beatriz Qualhano, Beatriz Quaresma, Gabrielle de Oliveira, Júlia Mendes e João Pedro Medeiros, este último trabalho recebeu, inclusive, uma menção honrosa após a programação.

Por fim, o último momento que marcou nossa passagem pelo PIBID foi, de fato, a finalização de nossas atividades. Nesse período, por volta de abril de 2021, nos encontrávamos em um momento de maior flexibilização dos protocolos realizados devido à pandemia da COVID-19. Nesse mês, as aulas presenciais voltaram à ativa em toda a UFRJ, o mesmo ocorreu na escola em que atuávamos, com isso nos foi permitido realizar uma atividade presencial na ETER, para que finalmente conhecêssemos os alunos e pudéssemos ter um encerramento merecido: longe das telas. Esse foi um momento que teve como foco principal a interação social e a recordação das atividades realizadas ao longo dos 18 meses de projeto.

CAPÍTULO 3: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: UM CONTATO COM A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

3.1 A produção de sequências e unidades didáticas: uma formação antirracista e intercultural

Quando pensamos implementação de materiais didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil, é possível afirmar que grande parte desses materiais foram importados da Espanha, principalmente os livros e manuais do aluno. Tal prática por si só já representa um problema uma vez que esses materiais trazem consigo uma visão colonialista e até mesmo um apagamento de outras realidades, como os afro-latinos ou indo-latinos (PARAQUETT, 2020).

Como exemplo, podemos pensar na coleção de livros didáticos *Aula Internacional*, da editora espanhola *Difusión*, que foi implementada no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), um projeto de extensão da Faculdade de Letras que tem como objetivo promover cursos de diferentes línguas à comunidade interna e externa da UFRJ. Além disso, o CLAC é também um espaço de formação de professores, uma vez que insere os alunos da graduação dentro da sala de aula para que atuem como monitores e vivenciem na prática a profissão-professor.

Tal coleção, como dito anteriormente, parte de um país que foi responsável por grande parte da colonização americana e, através de nossas vivências, percebemos que, muitas das vezes, a visão que países colonizadores e países colonizados têm a respeito desse marco histórico se afasta grandemente. sabemos que “O colonizador, por definição, é o que, em termos de memória, exerce sua memória tradicional, impondo-a (e impondo-se) ao colonizado” (ORLANDI, 1942, p. 121). Podemos observar isso na imagem a seguir em um texto retirado da coleção de livros mencionada anteriormente:

Figura 1 – *Aula Internacional* 3 (2013, p. 144)

LAS LÍNEAS DE NAZCA

En la región de Nazca, al sureste del Perú, existen, desde hace más de 1500 años, unas espectaculares y misteriosas líneas trazadas en el suelo. Declaradas en 1994 Patrimonio Cultural de la Humanidad por la Unesco, representan uno de los legados más importantes de las culturas preincaicas. Las más espectaculares son las que reproducen animales marinos y terrestres.

Desde que fueron redescubiertas en 1939 (los conquistadores españoles ya las describen en sus crónicas), el enigma de las líneas de Nazca no ha dejado de intrigar a arqueólogos, matemáticos y amantes de lo oculto. Pero, ¿qué son en realidad?

Las líneas de Nazca son rayas y figuras, dibujadas sobre una llanura, que han permanecido intactas durante los años gracias a las particulares condiciones meteorológicas y geológicas del lugar. Las más impresionantes son, sin duda, las que representan animales. Hay un pájaro de 300 metros de largo, un lagarto de 180, un pelícano, un cóndor y un mono de más de 100 metros, y una araña de 42 metros. También hay figuras geométricas y algunas figuras humanas.

Teniendo en cuenta que los "dibujantes" probablemente nunca pudieron observar sus obras, ya que solo se pueden apreciar desde el aire o parcialmente desde algunas colinas, la perfección del resultado es asombrosa.

ALGUNAS HIPÓTESIS

- La primera teoría sobre el significado de estas figuras se remonta al siglo XVI. Los conquistadores españoles pensaron que las líneas eran antiguas carreteras o caminos.
- Paul Kosok, el primero en realizar una observación aérea, dijo que se trataba de rutas o caminos para procesiones rituales.
- La matemática alemana Maria Reiche pensaba que las líneas representaban un gigantesco calendario astronómico.
- El suizo Erich von Däniken afirmó que las líneas de Nazca fueron trazadas por extraterrestres para utilizarlas como pistas de aterrizaje para sus platillos volantes.
- Para los arqueólogos, el significado de estas figuras está relacionado con la importancia del agua en la cultura nazca. Según ellos, las líneas servían para canalizar el agua o para marcar corrientes de agua subterránea.
- Algunos historiadores mantienen que las líneas de Nazca representan un antiguo sistema de escritura.
- Otros estudiosos sostienen que son dibujos realizados en honor al dios de la lluvia.

Nós, enquanto latino-americanos, não temos o costume de utilizar termos como “conquista” e “conquistadores”, normalmente, o que se nota como um uso mais costumeiro são as palavras “colonizadores” e “colonização”. Pode parecer um detalhe muito pequeno, mas implementar um livro que traz consigo a palavra “conquistadores” sem propor nenhuma reflexão crítica sobre o termo representa uma perda enorme para nossos alunos.

Com isso, o que queremos defender aqui não é a extinção dos livros espanhóis no Brasil, mas a necessidade de uma formação crítica e intercultural, para que, ao se deparar com materiais como esse, os futuros professores saibam aproveitar as brechas e usá-las de maneira consciente, como abordaremos mais a seguir. Entretanto, para “atuar sob uma perspectiva intercultural, o professor precisa entender que as sociedades são constituídas heterogeneamente e cada indivíduo possui suas características” (MATOS, 2014, p. 167), e a formação de professores pode auxiliar nessa compreensão.

A partir do entendimento de uma sociedade intercultural. Os professores podem “utilizar a potencialidade da diversidade para melhorar a aprendizagem e preparar os alunos para viver

em uma sociedade complexa, diversa e multicultural” (MATOS, 2014, 168). Assim, estaremos rompendo com diversas visões estagnadas, dentre elas a colonial que faz uso do termo “conquistadores”.

Desse modo, concordamos com Matos (2014) ao defender que, para a concretização de uma formação intercultural realizar-se, é preciso que todos os envolvidos no contexto escolar contribuam, para que essa mudança alcance o currículo, os planos de aula e de ensino, as avaliações e os materiais didáticos. Com isso, acreditamos que o PIBID pode servir como um espaço que desperte esse interesse na formação intercultural, para que os alunos ao se depararem com a temática dentro dos espaços de formação, tenham interesse em levar essa abordagem ao longo de sua carreira como professor.

Outro ponto importante é que, normalmente, quando se trata do ensino de línguas a questão cultural é abordada de maneira isolada ou até mesmo com um tom de “curiosidade” (MATOS, 2014, p.169), é comum encontrar livros didáticos que criam seções para abordar temas culturais e curiosidades, mas que se mostram sempre desconexos do restante da aula. Como exemplo, podemos pensar no uso do texto literário que normalmente é usado apenas como uma mostra cultural ao abrir ou fechar a unidade (SANTOS, 2005), sem que nenhum trabalho mais profundo seja feito sobre ele, o que representa uma perda para os alunos uma vez que através da literatura diferentes reflexões interculturais podem ser realizadas. Desse modo, como afirma Matos (2014, p. 169), “a interculturalidade não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura em particular”. Primeiro é importante que ela esteja inserida em nossas aulas, não de maneira desconexa, e segundo é importante que seja dada sem criar estereótipos, sendo abordada de maneira a contribuir com a nossa formação sobre nós e sobre o mundo.

Entretanto, o rompimento com esses estereótipos só acontecerá caso a interculturalidade esteja presente em nossa formação. Sabemos que muito se é cobrado do professor hoje em dia, muitas são as demandas a serem cumpridas e muito ainda recai sobre eles e não é nosso objetivo aqui afirmar que os professores não estão fornecendo aulas interculturais de línguas, mas sim incentivar a necessidade da interculturalidade na formação inicial.

3.2 Pequenos relatos sobre uma experiência de formação inicial através do PIBID

Como é possível perceber até então, toda nossa atuação ao longo dos dezoito meses atuando no PIBID teve uma preocupação muito grande com a nossa educação enquanto futuros professores, durante a realização de todas as nossas atividades se privilegiava, acima de tudo,

uma formação antirracista e intercultural. Isso se deu, em grande parte, através dos nossos professores coordenadores e supervisores, Michele e Luciano, que propuseram como tema central do projeto a *afrolatinidade*.

Desse modo, essa temática perpassou todas as nossas sequências e unidades didáticas, com o intuito de não só nos constituirmos como futuros professores antirracistas, mas aprendermos a conduzir enunciados tão relevantes na educação básica. Ressaltar esse ponto nos parece crucial uma vez que destaca a importância e o impacto que projetos como o PIBID apresentam na vida dos alunos, haja vista que, como já é sabido, formar-se professor no Brasil é extremamente difícil considerando as escassas condições de trabalho, mas formar professores também se apresenta como uma tarefa árdua, ao passo que professores e universidades têm visto sua liberdade de atuação serem cerceadas ao longo dos anos. Nesse sentido o que queremos dizer é que a manutenção de projetos que valorizam uma formação crítica pode ser vista como uma maneira de diminuir tantas dificuldades apresentadas.

O curso de Letras da UFRJ tem duração de quatro anos, ainda que pareça uma duração tradicionalmente adequada, trata-se na verdade de um tempo muito curto para alguns discentes, posto que a carga horária dos alunos de Espanhol é considerada uma das mais extensas, o que faz com que a estimativa para a conclusão do curso seja de sete anos a sete anos e meio. E muitos alunos só têm contato com a educação pela primeira vez apenas ao final do curso, quando chega o momento do estágio docente obrigatório, entretanto, não nos parece que essa única experiência seja o suficiente para alinhar teoria e prática.

Desse modo, o PIBID surge como uma possibilidade a mais de fornecer esse estreitamento entre os alunos da graduação e a educação básica. Para a realização desse trabalho, elaboramos um formulário ¹¹com seis perguntas, discursivas e objetivas, que tiveram como objetivo entender qual ou quais foram os impactos que o projeto provocou na formação dos bolsistas.

Vale ressaltar que 12 alunos ¹²responderam ao formulário, mas preferimos manter os dados pessoais de maneira anônima, além disso nem todas as respostas entraram na análise posto que foram muito diretas e objetivas, desse modo priorizamos respostas que trouxeram algum tipo de contextualização e detalhe. Importa, ainda, pontuar que, como dito anteriormente essa pesquisa tem como foco apenas a quinta edição do subprojeto de Língua Espanhola na

¹¹ Para a elaboração do formulário usamos o *Google Forms*, um aplicativo de pesquisa do *Google* que funciona de modo totalmente online. A escolha se deu devido à praticidade de compartilhamento.

¹² Dentre esses 12 participantes, eu me incluo. Entretanto, minhas respostas dissertativas não aparecem neste trabalho, sendo incluídas apenas nas contagens numéricas e gráficos. Essa escolha se deu uma vez que também estive presente no projeto e muitas das experiências também foram inéditas para mim.

UFRJ, mas acreditamos que os resultados aqui obtidos foram positivos e podem contribuir para pesquisas de maior escala.

Nossa primeira pergunta do fórum tinha como objetivo entender o que motivou os alunos a se inscreverem no processo de seleção para atuar no programa. Essas foram algumas das respostas:

Aluno 1: A proposta do projeto em desenvolver a docência de forma orientada como experiência prévia ao estágio (prática de docência).

Aluno 2: A possibilidade de participar de um projeto que acontece dentro da universidade e de uma escola pública e as reuniões de orientação para elaboração de materiais e leituras em grupo.

Aluno 3: A oportunidade de estar em contato com os alunos em sala de aula e o privilégio de observar o papel e a responsabilidade do professor.

Aluno 4: Complemento de currículo e obter mais experiência na área pedagógica.

Aluno 5: Antes do PIBID, nunca havia tido nenhum contato com a sala de aula na educação básica, essa foi minha principal motivação

Aluno 6: Ganhar experiência na sala de aula

Como podemos observar através das respostas, a maioria dos alunos que responderam ao fórum destacou como principal interesse no projeto a oportunidade de ter contato com a sala de aula e a ampliação das experiências na área pedagógica. Além disso, também se destacou a oportunidade de ter uma atuação orientada, como destacamos anteriormente o PIBID nos coloca em contato com um professor atuante dentro da educação básica, o que permite uma troca entre escola e universidade.

Como já mencionado anteriormente, ao longo desse projeto tivemos a elaboração de uma sequência didática e uma unidade didática que foram realizadas com muito preparo e debate acerca da produção de materiais didáticos, a fim de proporcionar um material que fosse crítico, consciente e responsável. Desse modo, para nós, foi importante tentar entender se o projeto teve alguma repercussão, positiva ou negativa, no conhecimento dos alunos a respeito da produção de materiais didáticos. Essas foram algumas das respostas:

Aluno 1: Desde a minha chegada ao PIBID, a produção dos meus materiais é pensada com base em tudo o que aprendi ali: gêneros textuais/ discursivos, concepção discursiva de leitura, organização de planos de trabalho em sequências/ unidades didáticas etc.

Aluno 2: Na verdade, o PIBID foi responsável pelo meu primeiro contato com as sequências didáticas. Portanto, foi essencial para construir todo o meu conhecimento sobre o assunto, como por exemplo, a diferença entre sequência e unidade didática, a importância da interculturalidade.

Aluno 3: Compreendi muito melhor e pratiquei a produção de materiais didáticos e pude analisar o desenvolvimento na aprendizagem dos alunos porque coloquei em prática no trabalho por fora do PIBID e foi um sucesso.

Aluno 4: Teve total repercussão já que o trabalho de elaboração das sequências didáticas foi realizado com orientação dos coordenadores e também em grupos nos quais a troca de experiências foi muito rica. A prática da educação antirracista e abordagem da diversidade são bons exemplos que pudemos discutir durante a elaboração dos materiais.

Aluno 5: Me ajudou a elaborar sequências didáticas e diversos tipos de materiais, mas infelizmente não me recordo de todos.

Aluno 6: Principalmente em como elaborar, fazer as perguntas certas e etc.

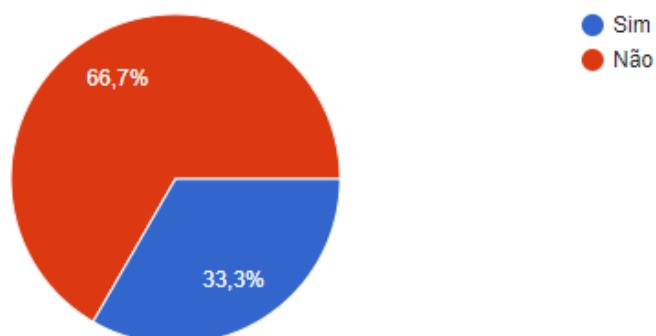
Quando pensamos na grade curricular do curso de Espanhol da Faculdade de Letras, não há uma disciplina específica voltada para a elaboração de materiais didáticos, sejam sequências e unidades didáticas ou outros gêneros. Normalmente, pelo que percebemos, essa temática é trabalhada em disciplinas optativas ou nas disciplinas de específicas de Didática. Desse modo, para alguns alunos o PIBID teve um impacto fundamental na elaboração de materiais didáticos, já que sempre foi um trabalho orientado e supervisionado, que realmente nos ensinou a preparar, criticamente, nossos materiais.

Ainda sobre a elaboração de materiais didáticas, em outra pergunta pudemos constatar que, entre os alunos que responderam ao fórum, a maioria não havia elaborado uma sequência ou unidade didática antes da participação do projeto, o que, para nós, mais uma vez ressalta a importância desse projeto na formação inicial desses alunos, pois, como dito anteriormente, com a exclusão do Espanhol do PNLD os professores de Espanhol terão mais uma tarefa entre suas obrigações: se tornarem curadores cada vez mais críticos.

Figura 2 – Formulário de entrevista

Antes da participação projeto, você já havia elaborado uma sequência ou unidade didática?

12 respostas

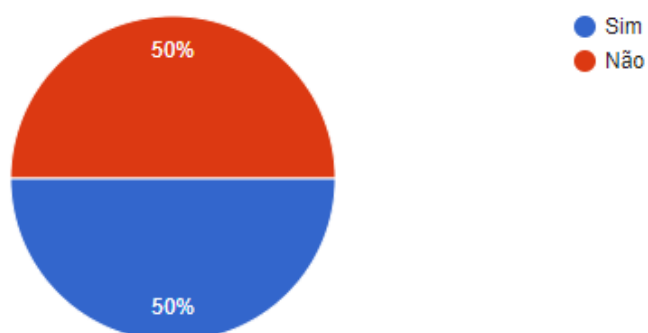


Em seguida, pudemos perceber que, no que tange à experiência com a Educação Básica, para a metade dos alunos que responderam ao fórum o PIBID foi o responsável por promover esse primeiro encontro com as escolas.

Figura 3 – Formulário de entrevista

Antes da participação projeto, você havia tido alguma experiência com a Educação Básica?

12 respostas



Para além da produção de materiais didáticos os alunos ressaltaram outras contribuições do projeto em suas formações:

Aluno 1: O projeto contribuiu no estudo teórico da prática docente e em como aplicar a teoria em aula. Um exercício que foi feito com muitos questionamentos e que alcançou bons resultados, inclusive, a premiação de um material/artigo para a instituição Museu da Pessoa.

Aluno 2: Sim, minha iniciação à docência foi graças ao Pibid. uma experiência que me abriu portas através das reuniões e das atividades a gente aprendendo dia a dia do professor

Aluno 3: Contribuiu muito para a minha formação continuada. Passei a entender o trabalho da professora e do professor como uma atividade de investigação (todo docente é pesquisador) e de colaboração. Também passei a ter um olhar mais humano em relação aos meus alunos e as minhas alunas. Hoje eu me sinto muito à vontade para trabalhar com turmas que são consideradas pelos colegas como "difíceis".

Aluno 4: PIBID foi extremamente importante para o desenvolvimento da minha formação, pois, através do projeto, tive minha primeira experiência com os alunos, mesmo que virtualmente. Os debates promovidos foram fundamentais para expandir meu conhecimento a respeito da profissão, da relação entre aluno, professor. Portanto, contribuiu para a minha evolução pessoal e profissional.

Aluno 5: Sim, porque o contato na prática, para além da teoria, de conceitos e desafios da profissão docente abriram meus horizontes quanto à possibilidade e realidades do ensino nas escolas brasileiras e também através do ensino remoto.

Aluno 6: O projeto me deu uma noção não somente do dia a dia como professora, mas também agregou muito conhecimento sobre diferentes temas pesquisados para os materiais didáticos.

Aluno 7: Me ajudou a relembrar e aprender diversos conceitos de disciplina e a entender melhor o sistema educacional brasileiro.

Por fim, como dito anteriormente, esse edital teve suas atividades realizadas em um período mundialmente atípico, o ano de 2020 foi extremamente conturbado para muitas pessoas. Naquele período, muitos de nós fomos completamente afastados de nossas atividades presenciais pela primeira vez em nossas vidas, com isso pessoas que estavam acostumadas a ocupar os espaços se viram completamente reclusas e isoladas. A partir disso, acreditamos que esse fato apresentou impactos na execução de nossas atividades, pessoalmente, para mim isso aconteceu. Ao serem questionados sobre os efeitos do remoto, os alunos responderam:

Aluno 1: O trabalho remoto foi um desafio já que apresentou barreiras de tecnologia, comunicação e distanciamento entre os coordenadores, participantes e alunos.

Aluno 2: Não pisar no chão na escola impactou a experiência que poderia ter sido mais completa. Principalmente no que tange a conhecer os alunos.

Aluno 3: Senti muito a falta de contato presencial e de conhecer melhor os alunos. Não houve a criação de um vínculo mais forte entre os participantes e os alunos das escolas não conheceram tão bem a equipe/nosso trabalho.

Aluno 4: A falta da presença física nas interações foi algo que me incomodou. A impossibilidade de expandir o trabalho pela falta de acesso à tecnologia por parte de nossos alunos (e de alguns dos participantes do projeto) foi um desafio.

Aluno 5: O programa foi reorganizado para um formato remoto e isso trouxe novas oportunidades, mas algumas coisas não pudemos realizar, como a participação semanal em sala de aula.

Aluno 6: Por ser um edital remoto, o contato direto com os alunos foi bastante difícil, o que frustrou um pouco a expectativa de vivenciar o ambiente escolar e a rotina.

Aluno 7: Sim, quanto ao primeiro contato com os alunos que acabou sendo impessoal e a dedicação e interação entre os colegas também foi superficial. Por outro lado, foi excelente, já que me ajudou a desenvolver práticas de ensino remoto/online com jovens e adolescentes.

Aluno 8: Sim! Deixou uma reflexão sobre adaptação e a função social que a escola e a equipe docente desempenham.

Aluno 9: Infelizmente afeta as vantagens do projeto por causa de acesso e aproximação, mas foi brilhante.

O PIBID foi pensado, originalmente, para ser um projeto que insere os alunos dentro da sala de aula, semanalmente. Com a chegada da pandemia e a reformulação do remoto essa foi uma experiência que se perdeu, como podemos ver através dos relatos dos alunos. Ainda que o projeto tenha sido reestruturado e adaptado, nada se compara a uma experiência física, o que afetou não só a relação dos bolsistas com os alunos da escola, mas também entre si deixando uma sensação de pouco vínculo e aproximação. Porém, também é válido ressaltar que, como podemos ver através das respostas, esse ponto negativo não anulou todos os outros positivos e até mesmo ele conseguiu trazer novos aprendizados, como o uso de novas tecnologias e um maior entendimento das práticas de ensino em contextos remotos.

3.3 A necessidade de estar em contato com a produção de materiais didáticos para aproveitar as brechas

Como dito anteriormente, desde 2020, a Língua Espanhola não faz mais parte do

PNLD, o que para nós representa mais um desafio aos professores, uma vez que os livros de Espanhol não passarão pela avaliação realizada pelo programa, cabendo ao docente o papel de implementar criticamente os materiais disponibilizados. Desse modo, acreditamos que a formação inicial através de projetos como o PIBID desempenha um papel crucial na carreira dos discentes, a partir do momento em que se mostra empenhada a promover uma formação que tem como objetivo contribuir com “professores que sejam críticos e capazes de atender à diversidade em todas as suas manifestações” (MATTOS, 2014, p. 170), pois, desse modo, é possível que a tarefa de selecionar e implementar os materiais se torne pelo menos um pouco mais fácil.

Aqui concordamos com Matos (2014, p. 170) ao afirmar que é na formação inicial que devemos refletir e teorizar sobre uma educação intercultural, a fim de evitar a reprodução de certos estereótipos e comportamentos. Desse modo, estar em contato com materiais didáticos interculturais, seja através do PIBD ou de outros programas, é essencial para que os alunos aprendam novas formas de pensar e produzir materiais.

Através desse contato com o material didático, é possível pensar e recorrer ao conceito de “brechas” defendido por Duboc (2014, p. 212) e que o define como um conjunto de “momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar”. Ao conhecer e receber uma formação libertadora e intercultural, os alunos em formação se sentiram mais confiantes e aptos para fazer as mudanças necessárias ao se depararem com materiais didáticos endurecidos e tradicionais, a fim de promover a seus alunos uma aula comprometida com a diversidade.

Quando pensamos em adaptações, não queremos dizer em reformulações complexas e trabalhosas. Nesse caso, podemos recorrer às brechas como uma maneira de acessar aquilo que o livro didático, ou outro material, não deu conta. Por exemplo, se o livro didático traz consigo a palavra “conquistador”, não precisamos necessariamente pular o exercício proposto, podemos usá-lo para propor um debate sobre a escolha do uso desse termo. Seguindo o proposto por Duboc, as brechas estão presentes nos materiais didáticos e podem ser entendidas como “uma mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo” (DUBOC, 2014, p. 212) que nos permitem romper com o tradicionalismo. Entretanto, isso só é possível de ser realizado se, em algum momento de nossa formação, fomos incentivados a quebrar esse ciclo de homogeneização. Caso contrário, é mais provável que reproduzamos esse padrão, já que não houve o incentivo de uma nova proposta.

Desse modo, a partir das respostas dos bolsistas obtidas através do fórum, acreditamos ser possível afirmar que o PIBID pode ser encarado como um projeto que visa romper com a homogeneização do ensino, ao passo que contribui para formação de professores mais seguros

e preparados, preocupando-se com uma educação que reconhece, nesse caso, a existência de diferentes tipos de Língua Espanhola, sendo necessária a importância da interculturalidade nas sequências e unidades didáticas produzidas dentro do subprojeto.

CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, algumas conclusões puderam ser tomadas. Entre elas, gostaríamos de destacar a relevância do PIBID como um projeto de formação inicial docente, acreditamos que através dele o estreitamento entre escola e universidade se faz um pouco menor. Entretanto, nos parece válido mencionar que apenas o projeto, por si só, não é o suficiente para estreitar esses laços, é preciso uma atuação comprometida por parte dos coordenadores, supervisores e bolsistas. Além disso, é fundamental uma manutenção governamental empenhada em fazer o projeto continuar, uma vez que acreditamos que uma das maiores necessidades da educação atualmente é a valorização de seus profissionais.

Mais uma vez, ressaltamos também a importância do contato com material didático desde a formação docente inicial. Como futuros professores de Espanhol, que não são contemplados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nem pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), acreditamos que nossa criticidade e autonomia se fazem cada vez mais necessárias dentro do espaço escolar, uma vez que somos nós os responsáveis pela elaboração de nossas sequências e unidades didáticas e pela identificação das brechas (DUBOC, 2014), que visam romper com o tradicionalismo.

Com isso, é preciso direcionar um olhar crítico para a produção de materiais didáticos ainda na formação docente inicial e não apenas na formação continuada, para que desse modo não sejamos nós a perpetuar materiais que não contemplam as necessidades dos nossos alunos. Mas sim professores comprometidos com uma educação transformadora, antirracista e intercultural (MATOS, 2014).

É válido mencionar, ainda, que os relatos apresentados ao longo deste trabalho dizem respeito ao edital da quinta edição do PIBID dentro da UFRJ, que ocorreu entre os anos de 2020 e 2022. Desse modo, dentro do subprojeto Espanhol percebemos que o contato com a produção de sequências e unidades didáticas se fez extremamente relevante entre os pibidanos e pibidianas, uma vez que para a maioria essa foi a primeira vez que puderam elaborar seus próprios materiais. Além disso, alguns dos bolsistas destacaram a possibilidade de aprender na prática como um dos motivos que os levaram a fazer parte do programa. Assim sendo, consideramos que projetos comprometidos com a formação docente inicial se fazem cada vez mais necessários aos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuição do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/405/106>. Acesso em: 17 jul. 2023
- BERJA, Agnès et al. **Aula Internacional 3**: Curso de Español, Nueva Edición, Libro del Alumno. 3. ed. Madrid: Difusión, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino. Espanhol**: ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. **Letramento em terra de Paulo Freire**. Tradução. Campinas: Pontes, 2014
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**, ano 4, n. 6, 2014, p. 165-185.
- NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017.
- ORLANDI, Eni. O teatro da identidade – A paródia como traço de mistura lingüística (italiano/português). In: **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 114-131.
- PARQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. **Hispanista** (Edición Española), v. X, p. 37, 2009.
- PARQUETT, Marcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Abehache**, v. 17, p. 11-17, 2020.
- SANTOS, A.C. El género literario y la comprensión lectora en clases de E/LE. In: Actas del II Simposio Internacional de didáctica de español para extranjeros. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/53_dossantos.pdf. Acesso em: 13 de jul. de 2023.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, v. 14, n. 40, pp. 143-155. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ANEXO – Formulário de entrevistas

17/07/2023, 20:36

A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS NO SUBPROJETO PIBID ESPANHOL UFRJ

A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS NO SUBPROJETO PIBID ESPANHOL UFRJ

Olá!!

Em meu trabalho de conclusão de curso, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o Subprojeto PIBID Espanhol da UFRJ, mais especificamente a respeito do penúltimo edital (2020 - 2022), com o objetivo de compreender qual o impacto do programa na formação inicial dos licenciandos.

A identificação não é obrigatória, mas caso queira receber um certificado de participação em entrevista para trabalho monográfico será necessário apresentar nome e DRE, apenas no formulário. Na pesquisa, todos os nomes e quaisquer dados pessoais serão omitidos.

Sua participação é essencial!
Obrigada pela cooperação :)

beatrizquaresma51@gmail.com [Alternar conta](#)

 Não compartilhado



* Indica uma pergunta obrigatória

Nome:

Sua resposta

DRE:

Sua resposta



17/07/2023, 20:36

A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS NO SUBPROJETO PIBID ESPANHOL UFRJ

O que te motivou a participar do PIBID? *

Sua resposta

Esse projeto teve alguma repercussão no seu conhecimento a respeito da produção de materiais didáticos (como as sequências didáticas)? Se sim, qual(is)? Se não, por quê? *

Sua resposta

Para além da produção de unidades e sequências didáticas, o projeto contribuiu para a sua formação inicial? Se sim, como? Se não, por quê? *

Sua resposta

O fato de ter sido um edital remoto causou algum impacto pra você? Qual(is)? *

Sua resposta

Antes da participação projeto, você já havia elaborado uma sequência ou unidade didática? *

Sim

Não



17/07/2023, 20:36

A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS NO SUBPROJETO PIBID ESPANHOL UFRJ

Antes da participação projeto, você havia tido alguma experiência com a Educação Básica? *

Sim

Não

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

