

## O Pibid e a formação docente em Língua Espanhola: investigando uma prática

### The Pibid and Teacher Training in Spanish: investigating a practice

Joziane Ferraz de Assis<sup>1</sup>

Ana Claudia Mello da Silva<sup>2</sup>

Beatriz Kyanne Pereira de Lima<sup>3</sup>

#### Resumo

Neste artigo, apresentamos resultados da pesquisa intitulada O Pibid e a formação docente em Língua Espanhola: investigando uma prática. Como objetivo geral da pesquisa queríamos conhecer os processos da formação inicial docente dos participantes do Pibid Letras-Espanhol desencadeados por sua atuação no Programa. Entre os principais objetivos específicos estão: averiguar a influência de cada atividade do Pibid – observação e regência de aulas, atividades extraclasse e estudos/reuniões – na formação docente; e compreender os processos histórico-sociais que permeiam a atividade docente para além das questões observadas na superfície da sala de aula. Para atingir esses objetivos, procedemos à análise de conteúdo do diário de memória dos pibidianos e de questionários aplicados a profissionais da escola. Identificamos que a influência do Pibid se deu, sobretudo, no aperfeiçoamento da prática docente dos bolsistas com o desenvolvimento dos seguintes processos de aprendizagem na formação inicial: reflexão, confirmação ou refutação de hipóteses, exercício da aplicação da teoria à prática, exercício da percepção crítica da realidade e diálogo com outros pibidianos e o ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Espanhol. Escola. Interculturalidade.

#### Abstract

This article presents the results of the research entitled The Pibid and Teacher Training in Spanish: investigating a practice. The general objective of the research is to know the processes of initial teacher training of Pibid Letras-Espanhol participants triggered by their performance in the Program. Among the main specific objectives were: to investigate the influence of each Pibid activity – observation and conduction of classes, extra-class activities and studies/meetings – on teacher training; and to understand the historical-social processes that permeate the teaching activity beyond the issues observed on the surface of the classroom. To achieve these objectives, a content analysis of the memory diary of the students and questionnaires applied to school professionals was conducted. It was identified, finally, that the Pibid's influence proved to be relevant,

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Espanhola do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Coordenadora de área do Pibid Espanhol da UFV. E-mail: joziane.assis@ufv.br

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFV. E-mail: ana.c.mello@ufv.br

<sup>3</sup> Graduada em Letras Português-Espanhol na UFV. E-mail: beatriz.kyanne@ufv.br

above all, in the improvement of the scholars pedagogical practice with the development of the following learning processes in the initial formation: reflection, confirmation or refutation of hypotheses, exercise of applying theory to practice, exercise of critical perception of reality, and dialogue with other students and with the school environment.

**Keywords:** Initial training. Spanish. School. Interculturality.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada ao final do desenvolvimento do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da subárea Letras-Espanhol 2018-2020 de uma universidade pública federal do interior de Minas Gerais. O subprojeto de Espanhol, parte do Subprojeto Multidisciplinar de Letras, funcionou em uma escola municipal de uma cidade do interior de Minas e contou com 8 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), 1 coordenadora de área e 1 professora supervisora.

Já são de conhecimento corrente nas universidades brasileiras os benefícios do Pibid, tanto para a escola, quanto para a universidade e para os estudantes e graduandos. Entretanto, nosso Pibid possuiu uma especificidade – o Pibid de Espanhol aconteceu nas aulas de Inglês, já que a escola não oferece o componente curricular Língua Espanhola em sua grade – que o tornou atípico e nos instigou a conhecer mais detidamente os meandros da formação de professores que ocorreram durante sua vigência.

A Língua Espanhola deixou de ser de oferta obrigatória nas escolas de Ensino Médio a partir de 2017, quando da promulgação da Lei 13.415/2017. Para o Ensino Fundamental, nível em que atuamos no Pibid, a língua sequer existia como possibilidade de oferta. Entretanto a Capes inclui a Língua Espanhola entre as áreas de atuação do Pibid, o que demonstra a incoerência das políticas públicas de línguas e educação no país. Dessa forma, o Pibid de Espanhol se realiza com o apoio de outros componentes curriculares da área de línguas, conforme a pesquisa ora descrita.

Nossa opção por realizar o projeto nessa escola teve um fator determinante: entre seus 780 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2 eram refugiados venezuelanos que migraram para o Brasil com a mãe, escapando da crise econômica na Venezuela. Tal condição colocou a escola em situação especial e criou a demanda por maior integração entre esses estudantes e os colegas brasileiros das mesmas turmas, anos e escola. O Pibid Espanhol foi visto como uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de práticas comunicativas de interação em espanhol entre os alunos, para que a construção do conhecimento se fizesse pelo processo de troca de saberes. Entretanto, tão logo iniciadas as atividades do Projeto, os refugiados mudaram-se da cidade rumo à Colômbia para residir com a avó materna. Seguimos com as atividades, porém, e renovamos nossas metas iniciais.

A pesquisa aqui descrita teve como objetivo geral conhecer os processos da formação inicial docente dos participantes do Pibid Letras-Espanhol desencadeados por sua atuação no Projeto. Entre os objetivos específicos constavam os seguintes: verificar o impacto do Pibid Letras-Espanhol na escola e no processo de aprendizagem dos seus alunos; identificar os aspectos positivos e negativos da atuação do Pibid Espanhol nas aulas de Inglês da escola; averiguar a influência de cada atividade do Pibid – observação e regência de aulas, atividades extraclasse e estudos/reuniões – na formação docente; e compreender os processos histórico-sociais que permeiam a atividade docente para além das questões observadas na superfície da sala de aula. Na seção a seguir, apresentamos o referencial teórico que embasou o estudo.

### **Referencial teórico**

Entre o referencial teórico discutido na pesquisa encontram-se a perspectiva crítica da Linguística Aplicada (LA), o papel político do professor de línguas, a formação inicial de professores, a interculturalidade e o diário de memórias. Ao longo do desenvolvimento de sua história, a LA passou por uma série de mudanças conceituais chegando-se à proposta de uma “linguística aplicada mestiça ou nômade” (MOITA LOPES, 2006, p. 20), que prevê a problematização das questões de uso das línguas em práticas sociais situadas no mundo contemporâneo pós-moderno, com as constantes mudanças sociais, históricas e políticas a ele inerentes.

Rajagopalan (2003) já havia proposto uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), como a união entre a LA e a Pedagogia Crítica, na qual a LA assume inteiramente seu caráter político e ideológico, como área de investigação interessada em discutir questões contextualizadas e vivenciadas por atores que desempenham diferentes papéis na vida social, tais como, professor e aluno. Tal propositura traz em si a perspectiva do papel político do professor. A função política do professor de línguas também foi aludida por Cruz (2006). Esse autor abordou a significação do verbo transformar como impulso de mudança, promovida pelo contato com línguas estrangeiras. O educador deve estar atento para auxiliar o processo de quebra de preconceitos dos alunos em relação a “[...] diferenças linguísticas, culturais e comportamentais como modos de ser e conceber o mundo nem melhores nem piores que os nossos” (CRUZ, 2006, p. 35). Sua tarefa é evitar a alienação que faz o estudante querer ser como o nativo ou crer-se inferior a ele; e promover a inclusão social, a partir do reconhecimento da diversidade que nos constitui como sociedade e da percepção de sua importância como um membro ativo dessa comunidade.

Nóvoa (2017) orienta que a formação de professores seja vista como uma formação profissional, realizada não apenas na universidade, mas também com a

comunidade escolar e os professores em atuação. O estudioso considera a emergência de se criar um terceiro espaço de formação para favorecer a interação entre estudantes em formação inicial e campo de trabalho, incluindo a indução profissional. Segundo Nóvoa (2017, p. 1113; destaque no original), “[...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente [...] como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”.

Cabe à universidade, portanto, o dever de preparar não só o usuário/falante da língua, mas o educador cômico de seu papel social junto aos educandos. Mas só é possível pensar em autonomia e consciência crítica em um ambiente de formação independente e conscientizador. Para lograr êxito nessa proposta, formando sujeitos críticos para atuarem nos ambientes escolares como docentes de línguas que possam auxiliar outros sujeitos a se tornarem críticos de seu contexto, faz-se necessário buscar embasamentos teóricos que, de fato, promovam esse direcionamento, como a abordagem intercultural.

Entendemos a interculturalidade como García Martínez et al. (2007, p. 86), segundo os quais, ela é “[...] a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico”. Nota-se, nessa conceituação, a importância de se considerar tal abordagem como elemento orientador das práticas pedagógicas de ensino de língua espanhola. As salas de aula da escola básica brasileira são exemplos vivos da convivência de diferentes grupos culturais que refletem, por sua vez, a realidade da diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. Configura-se, assim, interessante oportunidade de abordar o ensino de uma língua plural como a espanhola e promover a formação de sujeitos críticos, professores e alunos.

Consoante a isso, Matos (2018, p. 21) defende que “[...] devemos criar em nossas salas de aulas de língua estrangeira, espaços de comunicação que possibilitem o diálogo de temas reais e a troca de experiências entre professores e alunos”, o que seria possível por meio de um ensino baseado na interculturalidade. Assim, adotar tal abordagem pode contribuir para a motivação dos alunos para aprender o idioma, aspecto essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois como relatam Silva et al. (2015, p. 4), “[...] estar motivado seria o alimento para permanecer e interagir positivamente em sala de aula”.

Paraquett (2018) propõe que os professores de espanhol assumam uma postura intercultural. Para ela, o prefixo inter- contém um viés dialógico, que envolve todos os sujeitos da interação, no caso do ambiente de sala de aula, professores e alunos. E é para o diálogo, para as relações, que se ensinam e se aprendem línguas. Segundo a autora, os professores de línguas, em particular, têm muito a contribuir para a conscientização do sujeito crítico. Ao discutir sobre a língua e a cultura do outro, encontramos todas as possibilidades para refletir também sobre a realidade linguístico-cultural em que vivemos. De acordo com a autora,

torna-se imprescindível que se priorizem modelos de perspectiva intercultural para o ensino de línguas, entendidos como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos (PARAQUETT, 2018, p. 75).

Pensando sobre a necessidade de saber como se dá a construção do conhecimento na formação inicial de professores, consideramos o diário de memórias uma boa estratégia metodológica para alcançar esse objetivo. Oliveira e Fabris (2017) recomendam o diário de campo como “[...] um potente instrumento para a formação de professores”. Elas afirmam que “[...] a ferramenta Diário de Campo participa da produção de um/a professor/a observador/a, registrador/a, reflexivo/a, com postura investigativa” (OLIVEIRA; FABRIS, 2017, p. 649). Dessa forma, acreditamos que sua utilização pelos bolsistas contribuiu para uma reflexão sobre suas experiências iniciais na docência. Como solicitamos a escrita do diário ao final do Pibid, texto que contemplou mais recordações reflexivas que anotações de campo, escolhemos o termo diário de memórias para denominar um de nossos instrumentos de pesquisa. Na seção seguinte, detalhamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa.

## Metodologia

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, realizada de acordo com as seguintes etapas: fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre a perspectiva crítica da Linguística Aplicada, o papel político do professor de línguas, a formação inicial de professores, a interculturalidade e o diário de memórias.

A seguir, apresentamos a pesquisa para os bolsistas Pibid Letras-Espanhol, para os alunos da professora supervisora, para a professora supervisora e para a direção da escola, convidando-os a participar e esclarecendo-os quanto ao rigor ético do estudo, que já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da universidade. De todos os convidados, fizeram parte da pesquisa 4 bolsistas Pibid Letras-Espanhol, 6 alunos da professora supervisora, a professora supervisora e a diretora da escola<sup>4</sup>, os quais voluntariamente se apresentaram e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento.

Aplicamos os questionários<sup>5</sup> aos alunos, à professora supervisora e à direção da escola, e solicitamos a elaboração do diário de memórias para os bolsistas. Analisamos e interpretamos os dados gerados pelos questionários e pelo diário, com base na análise de

---

<sup>4</sup> Os participantes da pesquisa serão identificados com uma das iniciais B, A e P e um número, representando, respectivamente, bolsista, aluno e profissional e individualizados pelos números correspondentes.

<sup>5</sup> As perguntas dos questionários estão descritas na próxima seção deste artigo.

conteúdos (BARDIN, 1979) e no referencial teórico pesquisado, considerando os significados do que está escrito e as categorias de análise definidas para abarcar a subjetividade inerente à pesquisa qualitativa e à objetividade necessária a todo procedimento de análise de dados. Finalmente procedemos à triangulação dos dados.

A análise do *corpus* foi efetivada com base nas seguintes categorias: pontos positivos do Pibid, pontos negativos do Pibid, impactos do Pibid na aprendizagem, na escola e na formação de professores, melhorias necessárias ao Pibid e processos sócio-históricos relacionados ao ensino e à aprendizagem identificados pelos bolsistas. As categorias delimitadas permitiram responder à pergunta de pesquisa: *Como o Pibid Letras-Espanhol 2018-2020 influenciou na formação inicial docente dos bolsistas participantes do Programa?*

Em função da delimitação do espaço deste artigo, apresentaremos os dados e as considerações acerca dos diários de memórias elaborados pelos bolsistas e dos questionários respondidos pelas profissionais da escola, a supervisora do Pibid, que era professora de Inglês das turmas onde o Programa foi realizado, e a diretora da escola. Tínhamos como objetivo geral da pesquisa: conhecer os processos da formação inicial docente dos participantes do Pibid Letras-Espanhol desencadeados por sua atuação no projeto e, como objetivos específicos: verificar o impacto do Pibid Letras-Espanhol na escola e no processo de aprendizagem dos seus alunos; identificar os aspectos positivos e negativos da atuação do Pibid Espanhol nas aulas de Inglês da escola; averiguar a influência de cada atividade do Pibid – observação e regência de aulas, atividades extraclasse e estudos/reuniões – na formação docente; e compreender os processos histórico-sociais que permeiam a atividade docente para além das questões observadas na superfície da sala de aula. A seguir, apresentamos a análise dos dados de acordo com as categorias supramencionadas.

## **Análise dos dados**

Nesta seção, detalhamos a análise dos dados referentes aos diários de memória elaborados pelos bolsistas e aos questionários respondidos pelas profissionais da escola, nessa ordem. Os bolsistas foram identificados como B1, B2, B3 e B4 e as profissionais como P1 e P2. Na orientação para a elaboração do diário, solicitamos que os bolsistas partissem dos seguintes enunciados: (1) Eu aprendi a ser professor..., (2) Eu percebi que algo mudou na minha maneira de ser professor..., (3) Pontos positivos e negativos que eu vejo na minha participação no Pibid... e (4) Eu acredito que, para melhorar minha formação, seria necessário mudar... A análise de conteúdo desses relatos considerou quatro categorias: aspectos positivos na participação no Pibid, aspectos negativos na participação no Pibid, impactos do Programa e processos histórico-sociais envolvidos.



Quanto aos aspectos positivos, um dos pontos citados pelos bolsistas foi o aperfeiçoamento da formação docente e pessoal, posto que os quatro relatos o destacam. O bolsista B1 aponta que o Programa o ajudou "a ser um professor, a ter uma melhor postura", além disso, ele declara que aprendeu "como desenvolver planos de aula, atividades dinâmicas para dentro de sala e como lidar com diversos problemas de alunos". Já o bolsista B2 diz que a experiência foi importante para sua formação, pois "Foi no Pibid que tive a oportunidade de conhecer a fundo a sala de aula da escola pública, nesse espaço foi possível confirmar muitas coisas que eu estudava na graduação e ver como a teoria se aplica na prática". Além do profissional, o pibidiano B3 aponta também o lado humano ao relatar que "a experiência de participar do Pibid Espanhol tem sido muito enriquecedora se tratando da minha formação profissional, como também da minha formação como ser humano". Por fim, o B4 menciona que cresceu significativamente sendo bolsista do Programa, pois teve um "aperfeiçoamento profissional que une metodologia teórica e aplicação prática". Dessa forma, observa-se nas falas dos bolsistas que tal melhoria na formação se deve à oportunidade de colocar em prática o que foi estudado, tendo uma experiência real de sala de aula, o que permitiu conhecer melhor seu funcionamento.

Ademais, o bolsista B1 afirma que o Pibid o preparou para o mercado de trabalho, bem como aflorou seu lado docente, ressignificando o ato de ensinar. Ele relata que a experiência como pibidiano construiu nele "uma alma docente dotada de valores, conhecimentos, críticas" além de ter despertado "o brilho do amor de ensinar, que vai muito além de ensinar, pois ser um docente é trabalhar com troca de conhecimento entre aluno e professor". Os pibidianos B2, B3 e B4 também assinalaram aspectos relacionados à visão que possuem do trabalho docente e da educação brasileira. O primeiro declarou que o Pibid "foi um espaço onde pude refletir sobre a educação brasileira e perceber algumas coisas que me incomodam no sistema educacional e que, no entanto, são coisas que acredito ter mudado de opinião em alguns aspectos" (B2), enquanto o segundo afirma que "quando tive a oportunidade de me inscrever e tentar uma vaga no programa, procurei enxergar essa oportunidade como uma forma de ter certeza se estou no caminho certo e o resultado não poderia ser mais satisfatório" (B3). Já o terceiro apontou que o Pibid fez com que ele tivesse "a oportunidade de estar em sala de aula tendo o contado real com os alunos das escolas públicas" (B4), o que é considerado benéfico já que, após de concluir a graduação, estaria "mais preparada para lidar com a realidade de tais escolas" (B4). Desse modo, infere-se que a percepção do trabalho docente e da educação brasileira desses bolsistas sofreu alterações após as experiências vivenciadas no Pibid e isso é citado como algo positivo que pode contribuir em seus papéis como professores.

A percepção dos participantes da pesquisa vai ao encontro do que assevera Nóvoa (2017) em relação a esse momento de convivência do licenciando em seu futuro espaço

de trabalho. Os bolsistas foram categóricos ao afirmar que aprenderam a ser professores em seus diferentes aspectos - preparação de aulas, postura em sala de aula e conhecimento da realidade profissional - durante o período do Pibid. Conforme pondera Nóvoa (op. cit., p. 1122), “[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”.

Outro aspecto exposto como positivo é o aprendizado de metodologias de ensino, incluindo as ideias de interdisciplinaridade e interculturalidade, como se observa nos relatos dos bolsistas B1 e B4. B1 ressaltou positivamente “todas as experiências em sala de aula tanto em observação quanto dando aula e também todos os textos que trouxeram a teoria sobre interdisciplinaridade e interculturalidade”, enquanto B2 destacou que acompanhar as aulas lhe permitiu “observar as diversas formas que se pode trabalhar determinado conteúdo de forma mais lúdica”. Logo, por meio do Programa, tais bolsistas puderam entrar em contato e desenvolver novas metodologias que envolvem os alunos e tratam de questões interculturais e interdisciplinares, aumentando o alcance dos conteúdos. Esse tipo de abordagem pode ser um diferencial para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e abrangente, pois, como aponta Matos (2018, p. 21):

O valor educacional da aprendizagem de uma outra língua, dessa maneira, ultrapassa os limites puramente estruturais da língua com fins comunicativos para abarcar uma visão muito mais ampla do processo educativo [...] A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro (MATOS, 2018, p. 21).

No que se refere aos aspectos negativos, o pibidiano B1 destacou que “como ponto negativo do Pibid posso citar apenas os primeiros horários extraclasse em que nós pibidianos tínhamos basicamente que alfabetizar alguns estudantes do reforço do ensino fundamental I, tarefa pela qual não tínhamos preparação para desenvolver, mas que logo após foi reestruturada em contação de história”. Assim, para ele, houve um mau uso do tempo e do espaço dedicado ao Programa, tendo em vista que poderiam ter sido direcionados a uma atividade mais condizente com o que estavam preparados, o que beneficiaria tanto os alunos quanto os próprios bolsistas. Já B4 fez uma reclamação a respeito da escola ao apontar que “ao participar do Pibid, algumas expectativas criadas foram supridas, porém houve algumas frustrações em relação ao convívio aluno e professor e até mesmo da desenvoltura da escola com alguns acontecimentos”. Segundo o bolsista, presenciar a desobediência dos alunos em relação aos professores quebrou uma expectativa inicial de que haveria respeito ao profissional. Por outro lado, os pibidianos B2 e B3 não mencionaram pontos negativos em suas experiências no Pibid.

Os impactos do Pibid observados nos relatos coincidem, em alguns aspectos, com os pontos positivos já destacados, como a contribuição para a formação como professor



e a mudança na visão sobre o que é ser professor. Essa afirmação pode ser averiguada nos trechos citados anteriormente, além de outros, como “Eu pude perceber que minha visão do que era ser um professor mudou totalmente, antes eu era apenas um aluno que estava querendo me tornar um professor, e dentro do projeto eu pude ser um professor e acompanhar a aulas tendo como objetivo o lado do docente” (B1). Assim, para o bolsista, o Programa o ajudou a ter uma visão melhor sobre a docência, fazendo com que ele deixasse de ser apenas um aluno que queria exercer a profissão futuramente, pois teve a oportunidade de atuar como professor.

Para o bolsista B2, o impacto se deu sobre a forma de ver e lidar com os obstáculos da profissão, conforme diz em: “foi um ano de desânimo com a profissão, em que questionei diversas vezes se estava no caminho certo. No fim de todo esse aprendizado, a certeza é de que não será nada fácil e que, no entanto, não é impossível”. Assim, se vê que, apesar das dificuldades, ele ainda acredita que é possível haver melhorias. Além disso, o pibidiano assinala que aprendeu “a pensar mais no aluno e adequar os conteúdos às suas respectivas realidades” e que a professora que o coordenou o ensinou “a ser persistente e insistir até mesmo no aluno que já desistiu de si mesmo”. Para ele, “Todo aprendizado é para sempre, e não será diferente com o Pibid”. Portanto, a experiência no Pibid contribuiu para melhorar sua percepção sobre o caminho que estava seguindo, assim como possibilitou ao bolsista aprender questões associadas à relação professor/aluno.

Já o bolsista B3 afirmou que, antes do Pibid, nunca havia trabalhado em uma sala de aula e que nunca teve contato com a realidade de uma escola pública, assim, a experiência no Programa o fez “enxergar as coisas de uma maneira diferente e entender um pouco sobre os diferentes sistemas de educação”. Ademais, ele relata que tinha dúvidas se queria realmente seguir o caminho da licenciatura e viu no Programa uma oportunidade de ver se estava no caminho certo, tendo, por fim, uma resposta positiva.

O bolsista B4 também apresenta como um impacto do Pibid o seu aperfeiçoamento profissional. Ele ressalta que, antes do Pibid, tinha inseguranças em relação à sala de aula, “tinha muitos medos, como não saber lidar com inúmeras situações das mais simples às mais complexas que poderiam porventura acontecer dentro da sala de aula” (B4). Além disso, o pibidiano aponta que a experiência positiva em algumas aulas “fez com que eu tivesse a certeza da profissão que queria seguir e me encheu de alegria poder ter esse retorno da turma” (B4). Vale destacar um impacto pessoal que o bolsista relata, expondo que aprendeu a ser “mais solidária, mais amiga, mais dedicada e mais humana, pois nunca vamos trabalhar sozinhos, logo, dependemos do crescimento das pessoas que estão ao meu redor também” (B4). Desse modo, tanto nesse relato, quanto no relato do pibidiano B3, notamos que o Pibid foi essencial para

que eles pudessem estar mais seguros em relação a suas escolhas de seguir na licenciatura, além de trazer melhorias na vida pessoal.

Entre os impactos da experiência no Programa para a formação docente, sobressaiu a contribuição para a afirmação da escolha profissional. Nóvoa (2017) afirma que muitos graduandos, ao início do curso não se apercebem de que estão em um curso de licenciatura e que terão formação para professores inevitavelmente. Isso leva, diversas vezes, a uma incompreensão de sua posição no mercado laboral. A oportunidade de conhecer seu ambiente de trabalho ainda no início da formação favorece a percepção de si como professor. Segundo o autor:

Entrar num curso de formação para uma profissão do humano, como o ensino ou a medicina, não é a mesma coisa que entrar para um outro curso qualquer. É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Como processos histórico-sociais identificados nos diários, sobressaem as citações referentes ao cenário da educação pública brasileira, dado que os 4 bolsistas mencionam em algum momento o fato de que puderam, por meio do Pibid, ter contato com essa realidade, observando de perto a estrutura e o funcionamento de uma escola pública. Entendemos como histórica-social toda realidade que está em desenvolvimento e que envolve mulheres e homens inacabados e conscientes de seu inacabamento, “[...] num permanente processo social de busca” (FREIRE, 1997, p. 61). Como seres condicionados, mas não determinados, somos influenciados pelos processos histórico-sociais que vivemos, incluída a experiência da docência.

Dentre os relatos envolvendo esse assunto, destacam-se os 4 fragmentos abaixo:

“O Pibid é um programa muito bem elaborado pois coloca na vida de estudantes do início da graduação a oportunidade de estarem acompanhando e ministrando aulas em escolas públicas, ambiente completamente distinto de uma escola particular, um ambiente escolar público requer muito mais do docente que se preocupa com a educação, e pude fazer essa avaliação a partir dos problemas que a escola enfrenta com os alunos, os mesmos que vêm de zona rural ou periférica, que moram em abrigos e diversas outras realidades que vão aparecendo no meio escolar” (B1).

“Conseqüentemente, foi um espaço onde pude refletir sobre a educação brasileira e perceber algumas coisas que me incomodam no sistema educacional e que, no entanto, são coisas que acredito ter mudado de opinião em alguns aspectos. [...] O espaço escolar é um dos maiores desafios. Fica difícil inovar nas aulas com o mínimo de infraestrutura oferecido” (B2).

“Nunca antes tinha trabalhado em sala de aula e também não tinha tido contato com uma escola pública e sua realidade, o que me fez enxergar as coisas de uma maneira diferente e entender um pouco sobre os diferentes sistemas de educação. O colégio creio que seja um exemplo bem claro das diferenças que encontramos em nosso ensino no Brasil e também do valor que os alunos dão à educação” (B3).

“[...] o Pibid com seus projetos colocados em prática fez com que eu ainda na graduação tivesse a oportunidade de estar em salas de aula tendo o contato real com os alunos das escolas públicas, para que assim que concluísse minha graduação estivesse mais preparada para lidar com a realidade de tais escolas” (B4).

Em vista dos fragmentos acima, nota-se que a experiência em uma escola pública contribuiu para que os bolsistas tivessem uma noção real de como ela funciona, sentindo-se melhor preparados para lidar com os problemas que possam ter caso atuem no ensino público futuramente. Os pontos citados assinalam, também, as dificuldades oriundas da precariedade de muitos ambientes escolares públicos, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem e ressalta a necessidades de maiores investimentos na área.

Outro processo histórico-social identificado se encontra no relato do bolsista B2 e está relacionado à ausência do espanhol como componente curricular na escola. O pibidiano afirma que “Trabalhar o espanhol em aulas de inglês de início parecia uma barreira, mas com o tempo de participação foram sendo quebradas através da preparação que recebemos em trabalhar com interdisciplinaridade e interculturalidade, os textos lidos e as reuniões de discussões abriram minha mente para esse novo caminho e fizeram pontes do que eu acreditava serem barreiras”. Assim, nota-se que o fato de não haver aulas de espanhol pode ser um empecilho, mas, o bolsista conseguiu ressignificar essa situação, tornando a experiência positiva.

Os bolsistas citaram também as dificuldades em relação ao ensino de uma língua estrangeira, como se observa no relato do pibidiano B3, segundo o qual, “as aulas de uma segunda língua, na maioria das vezes não são valorizadas pelos alunos tais como as de outras matérias, o que torna uma barreira no nosso exercício profissional”. Isso pode ser explicado pela desmotivação desses alunos em relação ao aprendizado de outra língua.

Vale destacar, ainda, o relato do pibidiano B4 quanto à educação inclusiva. Ele menciona uma experiência que teve em uma palestra sobre educação no campo que lhe permitiu ter contato com essa modalidade de ensino, além de afirmar que “outro ponto importante a ressaltar é a participação dos alunos especiais na sala de aula, muito bom para interação deles com o meio social e educacional, e para os demais alunos” (B4). Esse tipo de experiência é muito importante, já que prepara os bolsistas para lidar com diferentes situações que possam surgir, tendo em vista os diversos contextos

educacionais existentes assim como as individualidades, o que pode exigir formas alternativas de trabalhar um conteúdo.

As observações dos bolsistas nos mostraram o desenvolvimento de sua consciência crítica acerca da educação e da escola brasileira (CRUZ, 2006). Eles identificaram problemas, como a desvalorização das línguas estrangeiras, as deficiências estruturais do ambiente escolar, a ausência do espanhol na educação básica, mas demonstraram motivação para o trabalho docente.

No que concerne à análise dos questionários respondidos pelas 2 profissionais da escola, para a pergunta 1 “Quais os pontos positivos que você vê na presença do Pibid Espanhol?”, as respostas perpassaram diferentes temas, por exemplo, as metodologias de ensino de línguas, com respostas, como “Dinâmicas diferentes em sala de aula e uso de metodologias ativas” (P1). As atividades propostas pela presença desse agente externo têm impacto positivo na formação dos alunos, conforme expressa a seguinte afirmação: “Valorização e melhorando a autoestima dos alunos” (P2). Segundo Matos (2018):

A escolha dos temas, textos e atividades utilizadas em sala de aula tem uma repercussão que, na maioria das vezes, não é vista de imediato, mas que vai refletir nas atitudes futuras dos alunos. A forma como os professores conduzem os conflitos travados em sala de aula, levantados tanto a partir dos textos quanto das relações humanas em ebulição no ambiente escolar, tem um peso preponderante na formação do senso crítico dos alunos (MATOS, 2018, p. 22).

A presença do bolsista, de novas propostas e metodologias tem impacto, como dito por Matos (2018), na formação do senso crítico desses alunos, mas também cria na sala de aula um ambiente que desenvolve o futuro profissional, estimula a autoestima dos alunos e traz motivação para a professora supervisora.

Ainda na questão inicial, as respostas também passaram pelo âmbito da formação profissional do bolsista como futuro professor, conforme se vê em: “Comprometimento da maioria dos estagiários” (P1), “A participação deles na sala de aula e na escola é de fundamental importância para a preparação deles como futuros profissionais, e até mesmo para que eles descubram se querem mesmo trabalhar em uma escola regular.” (P2). Esses aspectos ressaltados são fundamentais para a formação de profissionais melhor preparados, tendo como base a experiência da complexidade do cotidiano do mundo real, conforme mencionado quando da análise dos diários de memória.

No tocante aos pontos negativos, foi dito sobre a postura dos bolsistas, como “A postura de alguns estagiários, pois alguns usaram roupas inadequadas por várias vezes, conversavam em tom alto sobre assuntos do dia a dia” (P1), sobre a organização do tempo e espaço “A organização do tempo e espaços usados pelos estagiários do Pibid.” (P1), sendo esse ponto também citado pelos próprios bolsistas. Ao contrário também surgiu a resposta “Não consigo ver pontos negativos” (P2).

A terceira pergunta proposta no questionário, “Em que você melhoraria as atividades do Pibid Espanhol?”, houve respostas como “Proponho uma reunião por bimestre dentro da escola, com todos os envolvidos.” (P1) e “Eu gostaria que pudessemos colocar em prática a ideia das oficinas para os estudantes e professores.” (P2). Nesse contexto, seria uma forma de avaliar a gestão e o funcionamento do Programa, além de ser um canal de criação de novos projetos.

O Pibid teve vários impactos positivos no contexto de sala de aula, segundo as profissionais da escola que participaram da pesquisa, o que também pode ser lido nas suas respostas à quarta questão, “Você percebeu algum impacto do Pibid Espanhol no seu trabalho? Se sim, qual(is)?”. Retiramos os seguintes fragmentos: “O desempenho e a participação dos alunos teve uma evolução bastante significativa. Os alunos estão mais confiantes com relação ao estudo. Alunos mais comprometidos.” (P1), e “Como professora, percebi que a presença de estudantes de graduação na escola motiva e incentiva os alunos em relação à aprendizagem de mais uma língua estrangeira” (P2). Além da motivação dos alunos, as profissionais também se sentiram mais motivadas “Me sinto, também, motivada pelo empenho dos bolsistas em realizar suas atividades. Eles são muito responsáveis, entusiasmados, competentes e unidos e isto traz um gás novo para mim.” (P2). Essa relação de motivação pode ser estabelecida na aprendizagem de uma nova língua, como descreveu Cruz (2006):

aprender uma língua estrangeira implica mudança mediante transformação: primeiro, mudança de atitude para aceitar a língua e a cultura alvo do jeito que elas são e não do jeito que nós gostaríamos que elas fossem, ou seja, iguais as nossas; segundo, essa aceitação implica uma nova abertura para novas formas de dizer e perceber o mundo [...] (CRUZ, 2006, p. 34).

Trazer o espanhol para o cotidiano desses alunos é apresentar um novo olhar, uma nova perspectiva, e isso tem impacto na autoestima, na vontade de aprender um novo idioma e na participação em sala de aula. O professor também se sente motivado por toda a mudança trazida por esse novo contexto, com alunos mais motivados e bolsistas com metodologias de base intercultural e entusiasmo para com o projeto, como pode ser percebido por meio desses relatos, e tudo isso tem amplo impacto no âmbito escolar.

Por meio da comparação dos dados gerados pelos questionários respondidos pelas profissionais e os diários de memórias escritos pelos bolsistas, notam-se muitos pontos em comum entre o que eles relatam a respeito das experiências vivenciadas por meio do Pibid. Em um primeiro momento, é possível perceber que, nos dois grupos, houve participantes que não identificaram aspectos negativos no Programa. No tocante aos pontos negativos citados, o reconhecimento do mau uso do tempo e do espaço dedicados ao Programa foi abordado tanto por um dos bolsistas, quanto por uma das profissionais. Nesse aspecto, tanto os bolsistas quanto as profissionais concordam que é

necessário haver uma melhor formulação para o desenvolvimento do Programa a fim de melhorar seu funcionamento ao utilizar o tempo e o espaço cedidos pela escola.

Outro aspecto que engloba os dois grupos se refere ao conhecimento de novas metodologias, visto que uma das profissionais citou, positivamente, as “dinâmicas diferentes em sala de aula e uso de metodologias ativas” (P1) e um dos bolsistas relatou em seu diário que “O acompanhamento nas aulas me proporcionou observar as diversas formas que se pode trabalhar determinado conteúdo de forma mais lúdica” (B4). Dessa forma, as metodologias de ensino utilizadas durante as atividades do Programa se configuraram algo positivo para professoras e bolsistas, o que demonstra a importância que se deve dar à forma como o conteúdo é desenvolvido em sala de aula.

A maioria das coincidências entre os relatos se encontram no que foi exposto por professoras e bolsistas. Em relação aos aspectos positivos, nos dois grupos houve menção à contribuição da experiência no Pibid para a formação profissional dos bolsistas. Nesse ponto, profissionais e bolsistas reconhecem a importância do Pibid como um Programa de iniciação à docência, dado que, segundo seus relatos, esse objetivo foi cumprido.

Vale destacar, também, que os bolsistas e uma das profissionais ressaltaram que o Pibid serviu como um meio de os pibidianos averiguarem “se querem mesmo trabalhar em uma escola regular” como aponta a profissional P2. Nos relatos dos bolsistas essa mesma ideia é vista nos diários de 3 deles (B3, B4 e B5) que afirmam que o Programa contribuiu para que eles tivessem a certeza de estarem no caminho certo, dando um ânimo a mais para seguirem na área da licenciatura. Mais uma vez, os relatos de profissionais e bolsistas demonstram que o Pibid foi válido para a formação desses futuros professores, ao contribuir para que reconheçam seu papel docente, permitindo uma maior segurança a respeito da escolha que tomaram ao ingressar em um curso de licenciatura.

Em suma, alunos, profissionais e bolsistas apresentaram relatos que coincidiram, principalmente, ao citarem questões como o benefício do Programa para a formação dos pibidianos, o reconhecimento dos bolsistas quanto à profissão que querem seguir, o conhecimento e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e a melhoria dos alunos no desempenho e na motivação para aprender. Apesar de alguns dos participantes não citarem aspectos negativos ou dizerem que não consideraram nenhuma experiência negativa, houve coincidências, também, nos relatos daqueles que mencionaram tais aspectos. As citações negativas coincidentes se referem a reclamações a respeito da escola e ao reconhecimento do mau uso do tempo e do espaço dedicados às atividades do programa. Diante das análises expostas, passamos às considerações finais deste artigo.



## Considerações finais

Retomando a pergunta de pesquisa “Como o Pibid Letras-Espanhol 2018-2020 influenciou na formação inicial docente dos bolsistas participantes do Programa?”, é possível dizer, após a análise dos diários de memória e dos questionários respondidos pelas profissionais da escola, que a influência do Pibid se deu, sobretudo, no aperfeiçoamento da prática docente dos bolsistas, tendo em vista que esse foi um ponto positivo que todos eles citaram, além de ter sido mencionado ainda como impacto da experiência no Programa para a formação docente.

Segundo os pibidianos, por meio do Programa, eles tiveram a oportunidade de entrar em contato com uma situação real de sala de aula e, a partir disso, se aperfeiçoar como professores. Por meio das atividades, eles puderam desenvolver aulas, conhecer novas abordagens envolvendo as ideias de interdisciplinaridade e interculturalidade, e aliar teoria e prática, ou seja, colocar em prática o que aprenderam no curso, além de aprender a articular melhor os conteúdos para uma construção coletiva de conhecimento no ambiente escolar. Ademais, o Pibid também contribuiu ao preparar os bolsistas para o mercado de trabalho e ao despertar-lhes o lado docente, como apontam alguns dos relatos. Assim, eles tiveram a oportunidade de pensar e ressignificar a visão que tinham da carreira docente, obtendo uma maior segurança de que fizeram a escolha certa ao ingressar em um curso de licenciatura, o que é essencial na formação de professores.

Vale destacar, também, que a participação no Pibid fez com que os bolsistas tivessem contato direto com a realidade de uma escola pública brasileira, estimulando o senso crítico. Eles conseguiram observar de perto como é a estrutura e o funcionamento da escola, incluindo seus problemas. De modo geral, por meio dessa experiência, os pibidianos puderam observar e refletir sobre a atual situação da educação pública do país.

No que tange aos objetivos da pesquisa, observa-se que o objetivo geral, conhecer os processos da formação inicial docente dos participantes do Pibid Letras-Espanhol desencadeados por sua atuação no projeto, foi alcançado. Por meio da análise dos relatos dos bolsistas, identificamos como processos de aprendizagem na formação inicial decorrentes da participação no Programa:

- a reflexão, entendida como oportunidade de conscientização sobre o papel do professor de línguas na escola e avaliação sobre a decisão de ser professor;
- a confirmação ou refutação de hipóteses, especialmente no que se refere às metodologias e atividades empregadas em sala de aula;
- o exercício da aplicação da teoria à prática, realizado durante todo o período do Programa quando da preparação e aplicação das aulas ministradas pelos pibidianos;
- o exercício da percepção crítica da realidade da escola pública; e

- o diálogo com os outros pibidianos, a supervisora, a coordenadora e os alunos, tanto nas reuniões de orientação, quanto nos encontros com participantes do Pibid de outras áreas.

Quanto aos objetivos específicos, inicialmente, destaca-se que o objetivo de verificar o impacto do Pibid Letras-Espanhol no processo de aprendizagem dos alunos da escola foi alcançado à medida que pudemos averiguar como a experiência foi avaliada pelas profissionais da escola. As profissionais destacaram que os alunos estavam mais motivados e que evoluíram no desempenho e na participação em sala de aula, ficando mais confiantes em relação aos estudos.

Do mesmo modo, o objetivo de identificar os aspectos positivos e negativos da atuação do Pibid Espanhol nas aulas de Inglês da escola também foi atingido, pois, por meio dos questionários, as participantes apresentaram tais aspectos. Em suma, os aspectos positivos se relacionam à oportunidade de aprender uma nova língua e à motivação para aprender. Por outro lado, o ponto negativo se refere à falta de estrutura e preparação da escola para o Programa.

O objetivo de averiguar a influência de cada atividade do Pibid – observação e regência de aulas, atividades extraclasse e estudos/reuniões – na formação docente foi parcialmente alcançado, pois, por meio dos diários de memórias, algumas dessas atividades foram citadas, principalmente, referentes à observação e à regência de aulas. As atividades extraclasse e os estudos/reuniões foram mencionados por apenas 1 bolsista cada. Portanto, percebe-se que as experiências de sala de aula, acompanhando a professora supervisora, tiveram papel mais significativo na formação docente.

Por meio dos relatos foi possível alcançar o objetivo de compreender os processos histórico-sociais que permeiam a atividade docente para além das questões observadas na superfície da sala de aula, já que os pibidianos citaram tais processos nos diários, os quais pudemos analisar. Eles se referem, sobretudo, a aspectos voltados para o cenário da educação pública brasileira, incluindo problemas de infraestrutura e organização escolar, além da dificuldade de ensinar uma língua estrangeira na educação básica e algumas possibilidades relacionadas à educação inclusiva.

Findamos, dessa maneira, a enumeração dos objetivos esperados com a pesquisa aqui relatada, bem como concluímos as considerações finais e as descobertas acerca da experiência do Pibid Espanhol 2018-2020 diretamente relacionados aos diários de memórias elaborados pelos pibidianos participantes do estudo. Esperamos que esses resultados possam subsidiar outros trabalhos de pesquisa, a própria atividade de ensino e o Pibid. Consideramos finalmente que a pesquisa contribuiu para a compreensão da formação de professores de línguas em âmbito geral e, ainda, para a formação de um professor questionador e reflexivo de sua realidade.

## Agradecimento

Agradecemos à FUNARBE pelo financiamento da pesquisa.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p.
- CRUZ, Decio Torres. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K.; SCHERYERL, D. (Org.) **Espaços linguísticos**. Resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 25-56.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1997. 165 p.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso et al. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid/Espanha: Dykinson, 2007. 236p.
- MATOS, Dóris. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, Dóris; PARAQUETT, Marcia (Orgs). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-33.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.
- NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out-dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 6 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 17, ed. 52, p. 639-660, abr. jun 2017.
- PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Dóris.; PARAQUETT, Marcia (Org.) **Interculturalidades: formação e professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 73-99.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 143 p.
- SILVA, João Paulo S.; SILVA, Francisco Klébio M.; PINHEIRO, Danilo A.; ALMEIDA, Érica Antônia D. A. A desmotivação escolar sob o ponto de vista da sociologia. In: Encontro de Iniciação à docência da UEPB, 5., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <  
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/resumo.php?idtrabalho=442>>  
Acesso em: 14 abr. 2020.

\*\*\*

Recebido: 07.10.2022

