

EXPERIÊNCIAS INICIAIS DE PARTICIPAÇÃO EM UM SUBPROJETO DE PIBID DE LETRAS/INGLÊS¹

Ana Carolina de L. BRANDÃO
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir experiências iniciais de participação em um subprojeto de PIBID/CAPES de Letras. Tal subprojeto é desenvolvido em um *campus* da Universidade do Estado de Mato Grosso e tem como intuito contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais da área de ensino de língua inglesa, através do desenvolvimento de uma proposta de ensino com base em gêneros. O desenvolvimento desse subprojeto respeita quatro etapas. Passamos pela primeira etapa, na qual questões teóricas relacionadas ao ensino com base em gêneros foram discutidas. Estamos no início da segunda, que compreende a fase de planejamento para a posterior aplicação de sequências didáticas de língua inglesa em turmas do Ensino Fundamental e Médio de duas escolas públicas. Essas sequências respeitarão o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Feita a aplicação das sequências, discutiremos as contribuições e questões a serem melhoradas. Atualmente, participam desse subprojeto quatro alunas do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e duas professoras de Língua Inglesa. O aporte teórico-metodológico deste trabalho é a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Os textos de campo envolvem narrativas escritas por mim e pelas bolsistas. A análise desse material é feita com base na Composição de Sentidos, segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001).

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa narrativa; sequências didáticas; língua inglesa.

ABSTRACT: *This paper aims to present and discuss initial experiences of participation in a Letters subproject of PIBID/CAPES. The subproject is being developed in a campus of the University of the State of Mato Grosso with the goal of contributing to initial and continued education of English teachers, through the development of activities based on textual genres. The development of this subproject proceeds in four stages. We finished the first one, in which theoretical issues related to education based on genres were discussed. We are currently at the second phase, which includes the planning stage for the subsequent application of didactic sequences in English classes of primary and secondary education of two public schools. These sequences will be developed according to the model of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Once the application of sequences is done, we are going to discuss the contributions and issues that should be improved. Presently, this subproject consists of six scholarship holders: four students from the Letters Course - Portuguese and English – together with two English teachers. The theoretical-methodological framework of this study is the Narrative Inquiry (CLANDININ, CONNELLY, 2000). The field texts involve narratives written by me and the scholarship holders. The analysis of this material is based on the Meaning Composing by Ely, Vinz, Downing and Anzul (2001).*

KEYWORDS: *narrative inquiry; didactic sequences; English.*

¹ Agradeço a CAPES pelo apoio e suporte financeiro.

Introdução

Este trabalho tem o propósito de relatar e discutir experiências iniciais de participação em um subprojeto de PIBID de Letras/inglês, vivenciadas por mim, coordenadora de área, e pelas bolsistas envolvidas, supervisoras e discentes. O PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa da CAPES no sentido de melhorar a Educação Básica no país, oferecendo bolsas de estudos a professores universitários (coordenadores institucionais e de área), professores da rede pública (supervisores) e discentes de cursos de Licenciatura. As experiências que recountarei neste artigo foram vivenciadas em um subprojeto, o qual faz parte de um projeto de PIBID da universidade onde atuo como professora de língua inglesa. O projeto em questão chama-se *Ressignificando a Licenciatura: ser professor vale a pena*, e abarca outras áreas da Licenciatura, tais como a Pedagogia, a Geografia, a Língua Portuguesa, entre outras. Cabe salientar que este estudo foi realizado conforme a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), e que, por essa razão, sua escrita se dá essencialmente em primeira pessoa, minha experiência de professora está presente logo no início do artigo, e não há uma seção específica para a fundamentação teórica.

Quando me depararei com os objetivos do programa², interessei-me em enviar uma proposta, pois acreditava em sua pertinência para pensar, discutir e propor iniciativas no sentido de amenizar as angústias que eu tinha enquanto professora das disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Minhas angústias giravam em torno de duas questões. A primeira era que, nos relatos de observação, os estagiários destacavam problemas, principalmente, relacionados à má formação dos professores responsáveis pela disciplina de inglês e à falta de interesse dos alunos das escolas em aprender o inglês. A segunda questão era que, na maioria das regências feitas pelos os estagiários, eu sentia pouca mudança no que diz respeito à melhoria de questões de ordem metodológica, criticadas por eles no momento do estágio de observação. Como professora da disciplina, eu me questionava sobre o que fazer para provocar alguma mudança positiva tanto para as escolas, quanto para a formação dos licenciandos em Letras, especialmente, os de língua inglesa.

Embora o PIBID não se configure como estágio, sua proposta se mostrou interessante para mim por justamente oferecer oportunidades para dar um retorno à escola, trabalhando a formação continuada dos professores em serviço e possibilitando o trabalho de formação de professores pré-serviço logo nos semestres iniciais do curso de Letras. Acreditava que a proposta do PIBID em envolver professores da rede pública e licenciandos era muito relevante, pois os alunos de Letras poderiam se familiarizar com seu futuro ambiente de atuação, e os professores da rede teriam mais acesso ao mundo acadêmico e, ainda, receberiam uma bolsa, o que facilitaria sua participação. E, assim, resolvi elaborar uma proposta de subprojeto voltada ao ensino de língua inglesa com base em gêneros. Mas por que trabalhar com gêneros? Essa é uma resposta que começou a ser esboçada quando eu cursava uma das disciplinas do Mestrado.

Naquele período, entrei em contato com experiências de elaboração e aplicação de sequências didáticas - atividades desenvolvidas a partir de um determinado gênero (DOLZ;

² Maiores informações na página eletrônica da CAPES: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>.

NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e tive a oportunidade de aprofundar discussões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNEF/LE, 1998), os quais pontuavam a importância de se trabalhar outros conhecimentos além do sistêmico, e a relevância da língua estrangeira no currículo das escolas para a formação de indivíduos capazes de agir no mundo. Além disso, ao pesquisar sobre a questão, deparei-me com uma entrevista de Maria Antonieta Alba Celani, coautora dos PCN, proferida à revista *Nova Escola* em maio de 2009, na qual a professora trazia um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e chamava a atenção para a necessidade atual do professor de LE de pautar suas aulas na análise da realidade na qual seus alunos estão inseridos, associando o que acontece em suas aulas a situações de uso do inglês fora do contexto escolar. Dessa forma, para mim, o trabalho com sequências didáticas passou a se configurar como uma possibilidade de resgatar a importância do inglês nas escolas da região, de proporcionar momentos de reflexão não só para os professores de inglês da rede e os discentes de Letras, mas para mim, além de oferecer oportunidades para que alunos das escolas públicas exercessem sua cidadania.

Na seção seguinte, apresentarei a proposta do subprojeto no qual as experiências que recontarei neste trabalho foram vivenciadas, bem como as concepções teóricas que o permearam. Em um segundo momento, abordarei os procedimentos metodológicos escolhidos para esse recontar. Posteriormente, apresentarei as histórias vivenciadas por mim, pelas supervisoras e discentes no contexto do subprojeto. Por fim, trarei algumas considerações sobre a experiência vivenciada.

Uma proposta de iniciação à docência através da elaboração de sequências didáticas

O subprojeto no qual as experiências que narrarei e discutirei foram vivenciadas, tem o objetivo geral de contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais da área de ensino de língua inglesa, por meio do desenvolvimento de uma proposta de ensino com base em gêneros textuais. A proposta do subprojeto foi concebida a partir das experiências de um projeto de extensão intitulado *Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas*, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (CRISTOVÃO; FERRARINI; PETRECHE; SILVA, 2007). Dentre os objetivos específicos de tal projeto que nortearam a elaboração do subprojeto que desenvolvemos, estão o de envolver discentes e professores da rede pública na elaboração de sequências didáticas, e o de produzir material didático condizente com importantes documentos da área da educação e com a realidade dos alunos. Vale ressaltar que o subprojeto teve início em julho de 2011 e seu término está previsto para julho de 2013.

Existem quatro fases previstas no subprojeto: 1) Conhecendo a proposta; 2) Planejamento; 3) Aplicação das sequências didáticas de língua inglesa; 4) Discussão da experiência. Iniciamos a segunda etapa, na qual questões relacionadas ao planejamento estão sendo discutidas, tais como, a análise do contexto onde as sequências serão desenvolvidas, quais gêneros serão trabalhados, em quais turmas serão aplicadas as primeiras sequências, e os conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados que formarão as sequências. Boa parte das experiências que trago neste trabalho foram vivenciadas na primeira etapa, a qual consistiu na discussão de questões teóricas relacionadas ao ensino com base em gêneros, embora elas ainda continuem a ser discutidas, e muitas vezes, retomadas.

Durante a realização da primeira etapa, o subprojeto chegou a contar com doze bolsistas, dez discentes e duas professoras supervisoras. Todavia, no início da segunda etapa, devido a questões que inviabilizavam a participação no subprojeto, como reprovação e o não cumprimento de atividades, eu contava com seis bolsistas, quatro discentes e duas supervisoras.

Para a realização da primeira fase, visitamos alguns conceitos de gêneros, como por exemplo, os “tipos de enunciados relativamente estáveis de enunciados” de Bakhtin (2003, p. 261). Outra contribuição importante do autor para as discussões envolvendo gêneros em nosso subprojeto diz respeito à noção de que toda nossa comunicação, oral ou escrita, se dá em forma de um determinado gênero em uma dada esfera. Nas palavras do autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos membros desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Em uma perspectiva de gêneros voltada ao ensino, visitamos também o conceito de Swales (1990):

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham certo conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a base para o gênero. Essa base molda a estrutura esquemática do discurso, e influencia e impõe limites à escolha de conteúdo e de estilo. (SWALES, 1990, p.58)

Acerca das discussões desse último autor, foram importantes duas questões. A primeira foi a noção de que os gêneros se desenvolvem por meio de movimentos retóricos, chamados por Swales (1990) de “*moves*”. Outra questão foi a importância da distinção entre gêneros e tipologia textual, posição também defendida por outro autor presente em nossas discussões, Marcuschi (2007):

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. [...]

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. [...] (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23).

Ainda visitamos a definição de gênero de Schneuwly (2004, p. 28) como “megainstrumento” que permite agir de forma eficaz em uma dada situação de

comunicação, já que as atividades em torno dos gêneros a serem selecionados seguirão o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

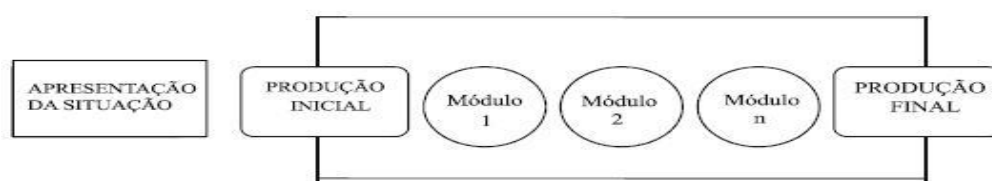


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Essas discussões foram importantes no sentido de situar a relevância do trabalho a partir de uma proposta de ensino com base em gêneros nas aulas de língua inglesa, corroborando as sugestões de trabalho apresentadas nos PCN-LE dos ensinos fundamental e médio. Em relação ao documento, é válido mencionar que foram feitas discussões acerca de sua proposta, mais especificamente, no que diz respeito ao papel das línguas estrangeiras, as quais:

[...] assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (PCNEM/LE, 2000, p.25)

As discussões sobre o documento também giraram em torno da sugestão de trabalho a partir do texto, da possibilidade de trabalhar não só o conhecimento sistêmico nas aulas de inglês, mas os conhecimentos de mundo e de organização textual (PCNEF/LE, 1998). Além disso, foi interessante refletir sobre a proposta de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz de uma língua estrangeira presente no documento, como forma de estabelecer razões que justificam sua aprendizagem (PCNEM/LE, 2000).

Além dos PCN-LE, nessa primeira fase, discutimos também os Projetos Político-pedagógicos (PPP) das escolas envolvidas no subprojeto. O propósito dessa discussão era levar as discentes a conhecerem melhor os objetivos das instituições de ensino com as quais trabalhariam. Entretanto, a discussão dos PPPs também se configurou como uma possibilidade para que as supervisoras conhecessem melhor seu ambiente de atuação, conforme tratarei logo mais em minha composição de sentidos.

No início da segunda etapa do subprojeto, discutimos o procedimento Sequência Didática, bem como experiências de elaboração de SDs como, por exemplo, as apresentadas por Szundy e Cristovão (2008). Na ocasião, as bolsistas tiveram a oportunidade de pesquisar experiências de aplicação de SDs, com o intuito de analisá-las e pontuar pontos os positivos e aqueles que precisavam ser melhorados. Ainda nesse período, as discentes iniciaram as observações de aulas das turmas das supervisoras e começaram a participar do projeto Sala do Educador³ desenvolvido nas escolas colaboradoras do nosso subprojeto.

³ Projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC, cujo principal objetivo é fortalecer a escola como lócus de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

Antes de seguir para a próxima seção deste trabalho, acredito ser pertinente salientar que, em todo momento, eu estava ciente dos estudos que fazem distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais. No entanto, no subprojeto, pautei-me pela concepção de Marcuschi (2007), o qual concebe esses termos como sinônimos.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000). De acordo com os autores, a Pesquisa Narrativa se constitui como o estudo da experiência humana enquanto histórias vividas e contadas. Clandinin e Connelly se baseiam na concepção de experiência deweyana, segundo a qual vida, experiência e educação estão intimamente ligadas. Nessa perspectiva, é possível “aprender sobre educação pensando sobre a vida, e aprender sobre a vida pensando em educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xxiv). Portanto, essa abordagem de pesquisa se configura como um modo de entender a experiência e, conseqüentemente, de aprender com ela. Vale ressaltar que devido à perspectiva de pesquisa adotada, não há uma seção específica para a fundamentação teórica neste artigo.

Os textos de campo utilizados para recontar as experiências vivenciadas no subprojeto envolvem narrativas escritas por mim e por seis bolsistas⁴ ao longo da primeira etapa e início da segunda etapa do subprojeto, entre o segundo semestre de 2011 e início do primeiro semestre de 2012. A análise desse material foi feita de acordo com a Composição de Sentidos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Trata-se de um processo de cunho qualitativo, o qual considera a análise dos textos de campo como um modo de contar histórias. Nesse processo, o pesquisador atribui significados aos textos de campo, esses significados, por sua vez, são permeados por sua visão de mundo e histórias de vida. Por isso, gostaria de convidar vocês, leitores, a se sentirem a vontade para compor outros sentidos para a experiência, a trazer suas experiências e a contribuir com esse processo de composição.

Recontando essa experiência inicial de participação no PIBID

Durante o processo de composição de sentidos, meu olhar para os textos de campo apontou para três temas recorrentes: a insegurança, a solidão, e a resistência. A seguir, tratarei do primeiro tema, e ao mesmo tempo, apresentarei as bolsistas envolvidas no subprojeto: Carla e Marina – professoras supervisoras, Ágata, Alice, Elis e Giovana – discentes do curso de Letras.

A insegurança

Carla é professora de inglês da rede estadual de Mato Grosso há cerca de doze anos e formou-se pela UNEMAT, universidade onde o subprojeto é desenvolvido, em Letras português/inglês. Marina também é professora da rede estadual, atuando no ensino de inglês há cerca de treze anos e, assim como Carla, concluiu a graduação no mesmo curso da UNEMAT. As histórias dessas professoras se cruzam em outro ponto:

⁴ Por questões éticas, os nomes das bolsistas apresentados neste trabalho são fictícios.

(...) não podia ter a regalia de escolher a disciplina Língua Portuguesa, a mais disputada por todas as colegas (...). Assim, quando chegou a minha vez, as “benditas” aulas estavam todas lá, para eu escolher apenas o período.
(Trecho da narrativa de Carla em agosto de 2011)

Quando cheguei à nova escola perdi todos os pontos que já havia adquirido na escola anterior, fui para o final da lista, então, precisei completar minha carga horária com inglês.
(Trecho da narrativa de Marina em agosto de 2011)

Ambas não tinham a intenção de ser professora de inglês e acabaram abraçando a disciplina por falta de pontuação, Carla porque havia passado no concurso e não possuía pontuação por tempo de casa, e Marina porque, ao ser removida, perdeu os pontos que já havia conseguido. Nessas narrativas, percebi ainda que as professoras tiveram e têm que superar algumas dificuldades nesse percurso de docência, como a insegurança de trabalhar com uma língua a qual não dominam.

Ágata, Alice e Elis iniciaram sua participação no subprojeto quando cursavam o quinto semestre de Letras, e Giovana, enquanto cursava o sexto semestre. Todas, em suas primeiras narrativas, pontuavam a dificuldade que sentiam em relação à língua inglesa:

Hoje, tendo os meus professores de graduação que dominam a matéria, é que chego à conclusão que meu prejuízo foi grande, mas um dia espero recuperar o tempo perdido.
(Trecho da narrativa de Ágata em agosto de 2011)

(...) se eu tivesse boas condições financeiras, faria um curso para aperfeiçoar minha pronúncia e aprofundar meus conhecimentos (...)
(Trecho da narrativa de Alice em agosto de 2011)

Hoje o meu objetivo não é apenas conseguir saber fazer a tradução, mas falar, interpretar, escrever e compreender fluentemente a língua inglesa.
(Trecho da narrativa de Elis em agosto de 2011)

Inscrevi-me no subprojeto porque acredito que além de melhorar o meu inglês, ainda farei isso trabalhando no que eu gosto, “estagiando” na profissão que eu escolhi para mim.
(Trecho da narrativa de Giovana em agosto de 2011)

Percebi que todas as bolsistas se queixavam da falta de domínio do inglês. Essa era uma questão que eu não havia ponderado no momento da elaboração da proposta do subprojeto. Percebi também que as bolsistas viam no subprojeto uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos acerca do inglês. Entretanto, o objetivo maior, conforme mencionado, era trabalhar a formação inicial e continuada das bolsistas, através da elaboração de sequências didáticas.

Paiva (1997) já defendia a necessidade de o professor de língua inglesa ser um profissional que possui não só formação pedagógica consistente, mas um bom domínio da língua. Essa falta de domínio me incomodava, pois me questionava o que aconteceria no momento em que precisassem elaborar as atividades em língua inglesa a partir de gêneros textuais, e como os selecionariam sem esse domínio. Nesse sentido, resolvi, então, orientá-las a se engajar em algum projeto da universidade que contemplasse construção de conhecimento linguístico em inglês, o que não implicaria em ter condição financeira, já que os projetos eram gratuitos, e inseri as horas despendidas para o estudo do idioma como parte das obrigações do subprojeto.

A solidão

Retomando a entrevista de Celani à revista *Nova Escola*, em 2009, sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, mencionada na introdução deste artigo, a professora toca em um dos problemas que o professor enfrenta: a solidão. Puder observar essa questão em algumas de nossas narrativas:

(...) uma das professoras me disse que viu no subprojeto uma oportunidade de compartilhar e refletir sobre suas angústias. Disse também que se sentia sozinha e isolada, e que, por diversas vezes, procurou a universidade para saber se havia alguma iniciativa no sentido de trabalhar a formação de professor de inglês.
(Trecho da narrativa de Ana em julho de 2011)

(...) me sinto entrando em uma casa na qual a porta se encontra aberta, que pensei que ao entrar nela encontraria uma porção de coisas interessantes, como por exemplo, subsídios para o meu aprimoramento profissional (...)
(Trecho da narrativa de Carla em setembro de 2011)

(...) nunca fiz estudo dos PCNs de LE, porém já fiz algumas leituras por conta própria no intuito de buscar entendimento para trabalhar melhor a disciplina.
(Trecho da narrativa de Marina em setembro de 2011)

Carla usou em sua narrativa uma metáfora, a casa escura, para tratar sobre a angústia de se sentir sozinha em seu meio profissional, e Marina pontuou os momentos de leitura solitária dos PCN-LE. Eu, já no processo de seleção do PIBID, tive contato com essa realidade que as professoras enfrentavam. Acredito que esse sentimento de solidão presente nas narrativas das professoras supervisoras é derivado da falta de oportunidades para trocar experiências, e isso me remete à importância do processo de reflexão na formação de professores por meio da colaboração, entendida por Celani (2002, p.26-27) como “a oportunidade dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias”.

Houve momentos em que foi possível observar a relevância da colaboração para a formação das supervisoras no subprojeto:

(...) já entendi que o ensino de uma língua estrangeira não deve estar focado apenas em pontos gramaticais. Nesse ponto, pude observar que a minha prática em sala de aula não está em consonância com o que vislumbra a teoria do documento.
(Trecho da narrativa de Carla em setembro de 2011)

(...) nunca apresentei um trabalho desta natureza, e muito menos num evento acadêmico. (...) estou muito feliz por estar mais em contato com a professora, aprendemos muito uma com a outra (...) já consigo enxergar certa “clareza” no que era total escuridão, pois lendo tudo que escrevi nesta narrativa pude perceber que progredi bastante, já sei falar de assuntos que antes jamais havia estudado.
(Trecho da narrativa de Carla em novembro de 2011)

(...) após os estudos do PCNs e as discussões realizadas no subprojeto, pude entender as concepções teóricas do livro que estou usando desde 2011, foi possível perceber que este se pautava pela concepção de ensino com base de gêneros, isso não era possível antes dos estudos ocorridos no subprojeto. (...) além de adquirir conhecimentos teóricos, podemos fazer a relação com a teoria e prática (...).
(Trecho da narrativa de Marina em novembro de 2011)

Carla e Marina já começavam a se sentir menos sozinhas, particularmente, pelo o contato que o subprojeto proporcionou entre elas, através de situações como a apresentação de uma comunicação na semana de Letras do campus. Além disso, as discussões em grupo proporcionaram momentos de reflexão sobre sua prática. Em relação às discentes também foi possível perceber o desencadeamento de um processo reflexivo:

(...) após discutirmos bastante, inclusive com a coordenadora pedagógica da escola envolvida, chegamos à conclusão de que este necessita ser reformulado, haja vista que não possui uma teoria na qual se baseia, nem tampouco apresenta uma bibliografia.

(Trecho da narrativa de Alice em setembro de 2011)

Sem dúvida, para nós tem sido de suma importância a contribuição de experiências das professoras

(Trecho da narrativa de Ágata em outubro de 2011)

(...) tudo isso faz parte do processo de desenvolvimento de aprendizagem, para adequação, o que quer dizer que eu não dominava o gênero.

(Narrativa de Elis em março de 2012)

Em sua narrativa, Alice aborda o momento de discussão do PPP de uma das escolas envolvidas, e acaba mostrando como a colaboração não só com a supervisora, mas com a coordenadora pedagógica foi importante tanto para a escola, quanto para sua formação. Ágata reconhece a relevância das experiências que as supervisoras trazem para o subprojeto. E Elis, ao falar da dificuldade em elaborar o relatório semestral do subprojeto, pontua como os estudos feitos em grupo sobre gêneros colaboraram para o entendimento da necessidade de se adequar a um determinado gênero para produzi-lo.

A resistência

A colaboração aconteceu no subprojeto, mas nem sempre de forma harmoniosa, conforme trechos de algumas narrativas:

(...) sinto que esta "casa" está um tanto “escura e silenciosa”, pois não estou tendo a colaboração das participantes do meu grupo.

(Trecho da narrativa de Carla em setembro de 2011)

Às vezes, me sinto no meio de um “fogo cruzado”, de um lado as discentes, de outro as supervisoras. Tenho que aprender a mediar essa relação (...).

(Trecho da narrativa de Ana em março de 2012)

Houve momentos em que eu percebi certa resistência em colaborar, principalmente, da parte das discentes. Essa resistência pode ser percebida quando Carla relata, por meio da “escuridão”, que as discentes que trabalhavam com ela na discussão do PPP não estavam participando dos encontros marcados. Na ocasião, Carla mencionou que se sentia desrespeitada e menosprezada. Chamei as discentes para uma conversa, mas ainda tivemos que enfrentar problemas em relação à vontade de colaborar com as supervisoras, particularmente, no momento de observação de aulas. Marina, embora não tenha mencionado essa questão em suas narrativas, também chegou a reclamar. Já as discentes argumentavam que não eram bem recebidas nas escolas. Notei que essa relação supervisora/discente era delicada e que sua articulação dependia de minha mediação.

Considerações sobre essa experiência

Pode parecer, pelo menos, a princípio, que os temas compostos a partir do meu olhar para os textos de campo, produzidos ao longo da experiência inicial de participação no PIBID, têm um cunho negativo. Porém, acredito que a percepção da insegurança gerada a partir da falta do domínio da língua inglesa, do sentimento de solidão dos professores e da resistência presente na relação supervisora/discente é extremamente relevante no sentido de se pensar questões relacionadas à formação de professores pré-serviço e em serviço. Ademais, essa composição serve para situar a importância do PIBID como programa que visa contribuir para a formação de professores. Acredito também que essa análise se constitui como uma oportunidade para que eu aprenda a mediar a relação universidade/escola e para que ações futuras no subprojeto sejam pensadas.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (PCNEF)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2000.
- CELANI, M. A. A. Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira. **Nova Escola online**, maio 2009. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: abr. maio 2009.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). **Professores e Formadores em mudança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 19-33.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; SILVA, M. M. **Elaboração de seqüências didáticas para o ensino de língua estrangeira - uma produção coletiva**. Tubarão, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/132.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: Living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 1-17, 1997.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and researching settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 115-137, 2008.