



O PIBID - LÍNGUA PORTUGUESA EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Helenice Joviano Roque-Faria¹

Resumo:

O avanço cultural, tecnológico e linguístico, vivenciado nas práticas contemporâneas de linguagem, indica novos rumos para o “fazer docente”, especialmente no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Nessa direção e à luz da Linguística Aplicada, buscamos compreender como os professores, em pré-serviço, lidam com as questões de ensino para um público especializado, como é a Educação de Jovens e Adultos, e também como os saberes acadêmicos se desenvolvem no espaço dialógico, sala de aula. De cunho qualitativo interpretativista, visualizamos o diálogo com quatro alunas, graduandas em Letras, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID - Língua Portuguesa, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e CAPES, instalado numa escola pública de Sinop (MT).

Palavras-Chave: Formação. EJA. PIBID. Língua Portuguesa.

PIBID - PORTUGUESE LANGUAGE IN THE WORK OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract:

The cultural, technological and linguistic advance experienced in the contemporary practices of language, indicate new pathways for the “teaching practice”, especially in the teaching-learning of Portuguese Language. In that way and in the light of the Applied Linguistics, we tried to understand how the teachers, on pre-service, deal with the teaching issues for a specialized audience, like the Youth and Adult Education, and also how the academic knowledge is developed in the dialogic field, classroom. With a qualitative-interpretative nature, we carried out a dialogue with four students, undergraduate students in Language and Literature Education, scholarship holders of the Institutional Program of Scholarship for the Introduction to Teaching (PIBID), Portuguese Language, of the University of Mato Grosso State (UNEMAT/CAPES) (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), installed in a public school in Sinop (MT).

Key-Words: Scholarship, PIBID, Portuguese Language.

¹ Mestrado em Linguística (UNEMAT/Cáceres-MT). E-mail: helenicefariaj@gmail.com



Introdução

Vivencia-se, no século XXI, crescente e acelerado desenvolvimento cultural, científico e tecnológico no Brasil. Disso, resulta a emergente necessidade de refletir a educação brasileira como *continuum* permanente (IMBERNÓM, 2012; FREIRE, 2011) e valorizar a criticidade, a ética, (re) posicionando os sujeitos sociais, graduandos em Letras, no mundo globalizado.

Pressionados pela sociedade, os órgãos públicos buscam cumprir o direito do cidadão, no que se refere à formação e à valorização do capital humano.

Na tentativa de alinhar as pautas das agendas governamentais, as instâncias governamentais promovem ações através de planos e estratégias que medem a capacidade linguística dos/as alunos/alunas como as Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as provas que medem a qualificação dos estudantes de graduação (ENAD), além de tantos outros programas que corroboram e positivam as medidas desenvolvidas pelo Estado.

Imperativo dizer que tais demandas sociais exigem novos cenários e fortalece a reflexão no sentido de promover a acessibilidade e fortalecer o conhecimento do alunado brasileiro. Assim, tornou-se imprescindível problematizar “o que fazer”, o “como fazer” e “para quem fazer” e perspectiva a educação voltada à formação integral e cidadã, o que faz emergir programas, projetos e subprojetos que dialoguem sobre as práticas de ensino.

Citamos, como exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID, fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em parceria com as Universidades brasileiras, que se anuncia custeador e instigador do/a aluno/a de graduação à pesquisa e ao conhecimento do espaço que poderá ocupar, a Educação Básica, e que uma vez selecionado tem a oportunidade de ampliar sua visão sobre os saberes docentes construídos e vivenciados *in loco*.

De acordo com o Decreto 6.7555, de 29 de janeiro de 2009, a política pública objetiva “promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação contínua como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”.



Nessa esteira, este trabalho discute de que forma os licenciandos-bolsistas em contato com os professores da educação básica, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletem a construção do processo formativo e posicionam-se frente aos desafios encontrados no espaço situado.

1 Referencial teórico

O PIBID é uma política pública formativa implementada recentemente e entendida pelos pesquisadores da Linguística Aplicada(LA) como um dos caminhos que pode alinhar o discurso da Universidade com a Educação Básica e alavancar a preparação dos futuros/as professores/as, propiciando assim, a conexão com o mundo contemporâneo e o fortalecimento dos futuros atuantes para atender às demandas sociais da linguagem (SILVA e GOMES, 2013; GATTI, 2008; EL KADRI, 2013; ROQUE - FARIA, 2013).

Ao reconhecer os desafios colocados pelos currículos das instituições de ensino e a emergente resposta às exigências educacionais, Gatti(2008) considera que

[...] Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em respostas a problemas característicos de nosso sistema educacional. No Brasil, (...) ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas, que na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação (GATTI, 2008, p. 58).

Das rupturas entre o “aprender” e o “fazer” docente, destacamos as práticas descontinuadas em sala de aula, o descompasso entre o anunciado (teórico) e o aplicado (prática), e situações que “reclamam” repensar o complexo processo de formação do profissional em Letras.

Pactuamos com Santos e Ramos (2013, p. 5) e advogamos a ideia de que “[...] tanto a formação inicial, quanto a FC são componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares [...]”. Para além, entendemos que as mudanças e as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, vivenciadas em/pela



sociedade, colocam em “xeque” as práticas formativas e exigem (re) adequar as abordagens de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Se considerarmos que a formação docente é política, logo, as decisões, as escolhas devem pautar pelo dialógico, consoante Rajagopalan (2013, p. 37), “[...] quando mais democrático for um dado sistema político, tanto mais ele promoverá plena cidadania. Os cidadãos, por sua vez, se sentirão mais encorajados a participar nas decisões que diretamente afetam a todos.”

Dessa forma, é inegável o esforço do governo brasileiro em ratificar as políticas públicas educacionais através de Programas como o PIBID e sua tentativa de equacionar as dificuldades dos letramentos.

A Portaria 260 da Capes ancora nos seguintes princípios:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.. (CAPES, 2011, p. 3).

O PIBID destacou-se como política governamental e tornou-se garantia de formação dada aos profissionais iniciantes de qualquer licenciatura, com vistas à docência, através da lei de nº 12.796, de 4 de abril de 2013. “Divisor de águas” na preparação do aluno para a docência e adido à formação inicial, acolhe e integra o futuro profissional não apenas em uma experiência periódica, como é o Estágio Supervisionado previsto nas Matrizes curriculares universitárias, e propõe ao bolsista explorar o espaço escolar e conhecer seu funcionamento, desde os espaços estruturais à sala de aula, lugar onde os conflitos se instauram e o professor, na maioria das vezes, exerce a função de mediador e de gerenciador dos embates diários.

Consenso entre os pesquisadores da LA, a política propositiva encaminha o futuro profissional docente para “o mundo como ele é”, questão fundante apontada em Rojo (2013).



Silva (2013, p. 24-25) também ressalta a necessidade de “pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo”, evitando que cheguem “às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica,” desfavorecendo, assim, o seu desenvolvimento profissional/intelectual.

Assevera Gimenez (2013) que as propostas desses programas de formação

[...] integram movimento recente das autoridades educacionais para o favorecimento da formação docente e [...] essa política, portanto, parece encorajar a constituição de comunidades de aprendizagem, para as quais o referencial de comunidades de prática pode ser útil, especialmente no contexto de programas como o PIBID e projetos de parceria universidade-escola (GIMENEZ, 2013, p.47-48).

Nesse caminho, oportuniza-se entrecruzar o teórico e o prático, despertar o acadêmico-bolsista à pesquisa e aguçar seu olhar para questões que atravessam o funcionamento da escola da modalidade vivenciada e trazer à luz a preparação e a formação linguística.

Silva e Gomes (2013, p. 51) entendem que

[...] o programa institucional de bolsas de iniciação Científica (pibid) é um espaço de (trans) formação de formadores e de professores de línguas, e visa promover a integração entre a educação superior e a Educação básica, por meio da construção de uma cidadania protagonista, reflexiva e emancipatória (SILVA e GOMES, 2013, p. 51).

Nas palavras de Gaffuri (2013, p. 159), a importância do projeto está em “incentivar as escolas públicas da Educação básica a se tornarem protagonistas dos processos formativos, mobilizar seus professores como co-formadores e reconhecer a escola como instituição formadora.

Se o saber docente pressupõe a construção coletiva e contínua, a observação, a análise e a reflexão do fazer pedagógico trazem, tanto ao professor em pré-serviço quanto àquele em serviço, a interpretação de sua própria atividade e incentiva a pesquisa em sala de aula, pois, no confronto com a realidade, estabelece-se o diálogo entre teoria e prática e amplia-se a noção de educação.

O movimento de “ir a campo” e de “conhecer a realidade” não só possibilita estreitar o olhar sobre a educação atual, mas capacita o/a bolsista à compreensão do movimento contínuo que abarca o ensino e a pesquisa, e propõe intervir na realidade (re) visitada.

Para Athayde Junior (2011), essas ações envolvem



O grau de importância na formação de professores: o forte vínculo que propõe com a prática e a reflexão do que ocorre em uma sala de aula real, nas condições concretas com que se faz a educação pública de hoje, certamente propicia uma formação diferenciada ao aluno de qualquer que seja a literatura. (ATHAYDE JUNIOR, 2011, p. 80).

Todavia, é preciso considerar que nem todos os acadêmicos têm a oportunidade de serem subsidiados para aprender a docência e, nem todos os professores, ao terem contato com os futuros profissionais, se abrem ao diálogo.

A pequena oferta de bolsas, para os estudantes, a inconstância e a não garantia de continuidade da política pública combinada às condições encontradas na escola, comprometem o desenvolvimento e instauram uma crise que gera insegurança nos professores em exercício ao receberem aqueles que querem aprender a docência.

Importante salientar, que as propostas governamentais para o ensino de Língua Portuguesa pautam-se pela criticidade e visam à formação de cidadãos reflexivos. Nesse sentido, linguistas aplicados examinam e compreendem que a sala de aula é lugar significativo, lugar onde o teórico e o prático se fundem, perspectivando um trabalho significativo com o aluno.

O lugar heterogêneo é também palco dos encontros e dos desencontros que desafiam o educador à reflexão do saber, pois, de um lado, tem-se o agente letrado que possui o saber adquirido ao longo de sua qualificação profissional e, por outro, a necessidade de continuidade e atualização dos conhecimentos para o dia a dia profissional.

Responder aos diversos contextos sociais da vida contemporânea, com uma metodologia dinâmica e problematizadora tem como pressuposto entender que as práticas de linguagem em sala de aula e suas reais transformações, necessitam ser (re) visitadas e (re) pensadas.

Nesse caminho, reinventar novos conhecimentos para a compreensão da vida contemporânea e colaborar para que abram possibilidades para ouvir as vozes em busca de uma sociedade mais humanizada, mais sensível à natureza das pessoas e situar o trabalho sem dissociar a teoria da prática.

2 Contexto da pesquisa



A nova composição educacional brasileira, a democratização do ensino e o incentivo ao acesso aos bens culturais, redimensiona e designa o espaço escolar como lugar de aquisição de conhecimento. Logo, a escola assume o papel acolhedor, ao receber aprendizes com aspirações e anseios para adentrar ao mundo do trabalho.

Atentos para atender às questões históricas e sociais das minorias, especialmente preocupados em reduzir o índice de pessoas que estão à margem da escolarização, as Orientações Curriculares em Mato Grosso (OCs/MT) reconhecem a constituição e a formulação da EJA em um contexto sócio-histórico-ideológico. Entretanto, atender as especificidades configura “novas intervenções políticas exequíveis para a rede estadual” e conserva o firme propósito de “repensar práticas e concepções e

[...] enraizar no sistema educativo de Mato Grosso a Educação de Jovens e Adultos como política pública com permanência, independentemente do gestor e das forças sociais de pressão, para que ela aconteça. Que expresse radicalmente, a conformação de uma política de Estado, para além dos tempos/espços mais ou menos favoráveis os sujeitos jovens e adultos cujo direito à educação, entre outros, vem sendo negado historicamente, mudando o percurso da exclusão que ainda avassala a sociedade brasileira (MATO GROSSO, 2012, p. 170).

Firma-se, nas OCs, o compromisso de estabelecer e de fundamentar relações dialógicas no trabalho com a EJA, o que dependerá da atenção dada à formação cidadã e emancipatória, a partir de eixos estruturantes propostos como conhecimento, trabalho e cultura.

Indicado como documento que fora formulado, debatido e refletido em diversas instâncias formativas como SEDUC, Centro de Formação Profissional (CEFAPRO), Assessorias Pedagógicas do Estado, Escolas, Universidades, Movimentos Sociais e Comunidade, a diretriz preconiza a redução das desigualdades educacionais e propõe a promoção educacional para atender a especificidade, a realidade e a necessidade da população mato-grossense.

Freire (2003) afirma o papel da escola como instrumento dinamizador das diferenças sociais. Para o autor,

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A da pesquisa, em vez da



mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. A da vitalidade, em vez daquela que insiste na transmissão [...]. Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao crescente processo de crescente democratização que vivemos. Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. (FREIRE, 2003, p. 85).

Entretanto, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto situado, obriga-nos a considerar que aceder e permanecer no espaço escolar é desafiante tendo em vista que os atores da EJA são diferenciados, pessoas que trazem em sua trajetória a falta de oportunidade de escolarização, mas que retornam à escola na idade adulta.

Alves (2013, p.180) esclarece que “recuperar sua história, em sua aprendizagem escolar, representa a valorização de uma autoestima muitas vezes perdida e a abertura de espaços que possam abrigar experiência do ontem no hoje”. Entretanto, situar o espaço dialógico da EJA com Barros (2011) é esclarecer

[...] que a EJA é um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. É preciso privilegiar as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família. [...] já dispõem de um amplo repertório de conhecimentos práticos que podem ser mobilizados para a aprendizagem. Por isso, é fundamental que os conteúdos da escola estejam adequados a essa realidade. (BARROS, 2011, p. 33).

O aluno da EJA traz como base diferentes concepções de vida a partir de suas vivências, de suas experiências, de seu saber adquirido e legitimado pelas práticas do dia a dia. Nessa perspectiva, Alves (2013) pactua com Freire para ratificar que o processo educativo do aluno da EJA perpassa pela senda em que o desenvolvimento da consciência ingênua deve apontar para a consciência crítica e encaminhar o/a aluno/a à realidade social diferente daquela que vive para usufruir de outras condições sociais e culturais.

A autora pondera que:

Dessa maneira, entende-se que a construção do processo de alfabetização de alunos adultos precisa ser pautada pela existência de relações dialógicas em sala de aula, no que diz respeito à escolha de conteúdos e métodos que possibilitem a discussão e a problematização da realidade do sujeito da EJA. [...] o aluno adulto precisa perceber-se como participante do diálogo da sala



de aula e entender que a troca de experiências é o caminho para o avanço de seus limites. (ALVES, 2013, p. 181).

Portanto, desenvolver as habilidades para as práticas cotidianas sociais de letramentos propõe a valorização do conhecimento linguístico, pois

[...] o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do código, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. [...] O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita. Deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania. Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. (BARROS, 2011, p. 20).

Nessa compreensão, cabe ao agente letrador estimular o/a aluno/a a ampliar seu conhecimento da língua, (re) escrever sua história de vida e ler com criticidade a realidade vivida, o que requer novas estratégias e metodologias diferenciadas para possibilitar ao aluno o acesso ao mundo letrado.

3 Metodologia

Adotamos, para este trabalho, o paradigma qualitativo-interpretativista que tem o mundo social como constitutivo de linguagens. Nesse caminho, procuramos, segundo Bauer, Gaskell e Allum (2015, p. 30) “dar poder ou dar voz às pessoas”, uma vez que ouvir, as colaboradoras que vivenciam o chão da educação básica, constitui uma forma de refletir o processo de formação.

O instrumento utilizado é a entrevista semiestruturada que, aplicada e transcrita, coloca em cena 04 sujeitos sociais, alunas/bolsistas do projeto PIBID (Unemat–Sinop/MT - CAPES).

Intentamos responder as seguintes inquietações: 1) como acontece a FI do professor em pré-serviço para atuação no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos? e 2)



que saberes acadêmicos os sujeitos pesquisados no contexto EJA (re) significam no espaço dialógico das práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos?

Na expectativa de contribuir para as pesquisas linguísticas e ressaltar que, no espaço situado, há limitações, (in) compreensões, mas constitui lugar investigativo em que se pode intervir nas práticas de linguagem, reservamos a sessão seguinte para amostra dos dados e análise.

4 Análise de dados

Pactuamos com a ideia de que a Formação Permanente (FP) compete ao futuro docente ou ao docente a compreensão da Universidade como aquela que alarga os caminhos e altera, em seus interlocutores, a forma de ver o mundo. Também o entendimento de que ela não é a única e exclusiva fonte de preparação e de integração do sujeito, pois a (des) aprendizagem para o campo permanente remete à ideia de que a teoria e a prática devem confrontar-se e capacitar o indivíduo para ser enunciador e denunciador das transformações sociais.

Sendo assim, o que se quer como Formação no espaço pesquisado? Qual (s) condição (s) é (são) dada (s) para os profissionais, atuantes e em atuação, para o trabalho no “Chão Formativo” da EJA?

Pautamos em Morin (2001, p. 47) para quem “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” e “[...] interrogar nossa condição humana implica questionar, primeiro nossa posição no mundo”.

No sentido de compreender, inicialmente, as impressões das bolsistas/colaboradoras sobre o Pibid e sua importância para o lugar situado, bem como a compreensão da FI e FC no/para o território em análise, aquietamo-nos para ouvir e verificar, pelas falas das pesquisadas, que saberes acadêmicos esses sujeitos (re) significam no espaço dialógico das práticas pedagógicas no ensino de LP.

As entrevistas aplicadas e transcritas chamaram atenção, principalmente pela maneira como as palavras, os gestos, os comportamentos, as opiniões, os silêncios, entendidos



como textualidade e cuja compreensão só foi possível, se tomadas no interior de sua produção.

Às colaboradoras em pré-serviço, questionamos: 1) o que você considera fundamental em sua FI?; 2) em que o Projeto PIBID tem colaborado para a sua formação? A primeira contribuição que recebemos foi da participante Cedrinho

(01) A academia não nos oferece a prática... já nos finais dos semestres e nós não estamos (+) muitas vezes, preparados para entrar em sala de aula. E quando a gente entra no projeto, como o PIBID, [...] aí parece que abre nossas visões do que vem a ser a prática. Como dialogar essa teoria que aprendemos na academia com a prática, que é a sala de aula, realmente. As teorias, as práticas... Os conhecimentos vão sendo adquiridos conforme as passagens dos semestres, as vivências (Cedrinho, E 01, 01/07/13).

Pode-se inferir, pelo excerto 01, a autoconfiança da participante em participar do PIBID. Do Vale et al (2013, p. 100) afirmam que “os bolsistas conferem ao PIBID muitas contribuições para a formação docente, não só no que tange à formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência [...]”. Ao ressaltar a importância de políticas públicas que incentivam a docência, a participante ressalta que a dialogização, entre a teoria e a prática, constitui necessidade nas práticas formativas.

A pesquisada Guarantã considera:

(02) Bom ... além das bases teóricas que nós vemos ao longo do curso, eu acho que essa (...) que essa :: que esse contato que a gente tem, diariamente, com a sala de aula. Essas vivências em sala que é ... auxiliam bastante a gente na nossa formação, porque a gente entra em contato com o aluno, e a sala de aula... é isso (Guarantã, E 02, 01/07/13).

Há grande cuidado da bolsista em evidenciar que o PIBID fortalece o/a acadêmico/a para as práticas em sala de aula. Engrandece a pesquisada que o contato dia a dia e as vivências em sala de aula possibilitam o encontro entre instituições Universidade e Escola.

Conforme Gaffuri (2013, p. 159), esse encontro “envolve pessoas em diferentes momentos profissionais (professores-novatos, professor de professores, professor-colaborador e professor pesquisador) que são capazes, de acordo com seus objetivos e vontades, de transformar realidades.” Logo, os/as alunos/as bolsistas têm a oportunidade de perceber como as relações entre diversas instâncias e colaboradores podem promover o “Chão Formativo” e interferir nas práticas vigentes de linguagem.



Enquanto em Cedrinho e Guarantã encontramos clareza sobre a função do PIBID, a percepção de Ipê é ainda tímida:

(03) Nossa é difícil... Ah... Talvez o domínio das teorias é e saber também por em prática essas teorias, ou complementá-las porque elas também não são completas, né. Elas ... ah... não são aplicáveis em todos os contextos, é ... o domínio mesmo (Ipê, E 03,01/07/13).

Ipê ainda não construiu uma definição clara sobre sua participação no projeto, sequer reconhece quais contribuições o PIBID traz à sua formação, portanto é difícil esboçar apreciação sobre o assunto. A este respeito, Gregolin, Abreu e Salvador (2013, p. 258), explicitam que

[...] nesse processo de construção de saberes, há a peculiaridade de cada sujeito, que no decorrer de seu processo de vida, pessoal e profissional, traça seus próprios caminhos e, portanto, mesmo que tenha recebido as mesmas informações e convivido com os mesmos sujeitos que outros, (re) constrói seu próprio processo de conhecimento – isso constituindo-se como um imperativo na constituição de um profissional autônomo (GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013, p. 258).

Nessa direção, cada aluno/a bolsista representa seus saberes de forma particular, mas o interessante é que a alteridade e o conhecimento de si mesmo, seja respeitado.

A participante Cerejeira (E 04, 01/07/13) evoca clareza e solidez em seu processo formativo, o que lhe assegura a ideia de que somar a FI à FC ampliando assim, sua compreensão do fazer diário docente.

(04) Ah... Primeiro a base teórica, que eu acho que é a primeira parte. E depois conseguir trazer essa ... Essa base teórica pra campo, o que o PIBID nos possibilita. Então são essas duas coisas: é ... A base teórica e depois conseguir contextualizar isso no dia a dia (Cerejeira, E 04,01/07/13).

Para a pesquisada, o PIBID é o importante movimento de contextualização entre o teórico e o prático:

(04) [...] Trazer a base teórica para o campo de atuação” infere o esforço profissional em atentar para as demandas do ensino e ressignificar os conhecimentos, exigências para o ensino de LP mais significativo e próximo das necessidades dos alunos (Cerejeira, E 05,01/07/13).

Evidenciou-se pelos recortes o impacto positivo que as políticas públicas formativas trazem para as escolas de educação básica. A interlocução proposta entre formadores de



professores, professores de educação básica e professores iniciantes minimiza as lacunas na educação brasileira e apresenta-se como uma maneira mais democrática de formar professores.

Ressaltou-se, também, que a FI é lugar de aquisição teórica, mas clara está, pelos excertos, o papel da Universidade em preparar os futuros profissionais para além dos muros e das barreiras para atuação docente, ao propiciar ao/à graduando/a conhecer a organização do processo ensino/aprendizagem *in loco*, evitando o desinteresse pelo magistério, como discutido em Gaffuri (2013).

Ao explorar a segunda pergunta sobre a importância da formação, convocamos os bolsistas a apresentar sua visão sobre o fomento e a construção docente em processo de formação.

Cedrinho resume:

(05) Em tudo! Em tudo... o espaço oferece mesmo, questionar. Nós temos a formação que é dada pelos professores supervisores a professora X, a professora coordenadora X que sempre tá dando formação. Então é ótimo, é ótimo! Turbulência? Todo projeto tem. B::agunça... todo o projeto tem, mas cada um tem que aproveitar o máximo. E eu venho aproveitando a cada dia, mesmo (Cedrinho, E 01, 01/07/13).

As palavras de Cedrinho mostram empolgação em participar do projeto e constataam que o investimento público é o espaço de construção da docência. Registramos uma interlocutora diferenciada dos demais, pois se sente protagonista do processo formativo. Engajada pelo/no fazer docente tem no projeto a ponte para ampliar o conhecimento e projeção de futuro. Consoante Bonini (2013, p.37),

Formar um professor pluralista e respeitoso das identidades exige a construção de um gosto pelo social, pela participação coletiva como um valor essencial; não só alguém que aceita o diferente, mas que gosta das diferenças; menos quando elas são geradas por processos e estruturas opressoras (BONINI, 2013, p. 37).

Pelas palavras desse autor, o comprometimento e o entendimento do formativo requer questionar os moldes vigentes para a construção de um lugar de esperança, a sala de aula, e este é um gesto de construção de identidade e de atenção à pluralidade que é o espaço escolar.

No próximo excerto, as palavras de Garantã (E 02, 01/07/13) ressoam reticentes e tímida quanto à projeção docente.



(06) Ah.. Ele colabora com a formação, né? (...) É ... essa formação em sala de aula, esse contato diário que a gente tem com os alunos é ... com as vivências, né ? Com esse dia a dia escolar. Vivências que (...) a gente participa na sala, no espaço escolar (Guarantã, E 02, 01/07/2013).

Observamos que, mesmo com a experiência de alguns semestres no PIBID, a participante apresenta-se insegura sobre a FI. A ideia da EJA como lugar limitado e que o ensino de LP não pode ser potencializado como nas escolas regulares, gera insegurança. Acreditamos que articular as experiências dos professores em serviço com aqueles que estão em pré-serviço podem criar vínculos e despertar os futuros profissionais para compreender, agir e transformar os contextos de ensino.

De igual modo, o interlocutor, Ipê se apresenta desanimado ao relatar:

(07) eu acho que ... o PIBID, ainda está distante do que ele poderia ser. Pelo menos o nosso projeto. É ... eu acho (...) que nós deveríamos trabalhar com projetos, com oficinas mais nesse sentido. Eu acho ... que esse é problema hoje (Ipê, E 03, 01/07/2013).

Compreendemos Ipê com o desejo de novas experiências linguísticas e metodológicas desenvolvidas em sala de aula. Sugere o interlocutor que é preciso novos modos de trabalho e considera a falta de inovação um problema para a atualidade. Do Vale et al(et al., 2013, p.102) observa que o

[...] projeto tem se consolidado a cada dia como um instrumento que tem trazido muitas contribuições para a formação dos bolsistas, tanto no que tange à formação destes, ao proporcionar contato direto com a sala de aula, quanto no que diz respeito às transformações nas relações entre a universidade e a escola, que permaneciam cristalizadas por visões tradicionais da formação docente.

Pareceu-nos que a interlocutora projetou a participação no projeto como garantia de conhecer outras perspectivas metodológicas, aplicáveis à sala de aula. Também gerou grande expectativa ao pensar o programa como canal de novas práticas.

Referimo-nos, novamente aos trabalhos de Do Vale et al (2013, p. 100), pois para esses pesquisadores “[...] os bolsistas conferem ao PIBID muitas contribuições para a formação docente, não só no que tange à (auto)formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, como também à formação continuada das supervisoras e coordenadoras do projeto”.

Para Cerejeira



(08) Bom é ... eu acho... eu acredito que o PIBID, ele ... ele vem, é ... dar mais é ... conforto pra gente e também mais(...) como posso dizer? ... não é conforto a palavra certa é ... liberdade e confiança. Liberdade e confiança pra gente desenvolver nossos trabalhos, porque sem o PIBID... Quando a gente vai pro estágio crú, ah... sem nenhuma experiência em sala de aula, é natural que o acadêmico se sintam mais... assim acanhado em ... exercer a (...) ah... em dá aula. E com o PIBID esse acanhamento... ele meio que é ... vai se..vai se desfazendo aos poucos dentro do projeto. Quando a gente tá em sala de aula, ela já...é como se ... esse... esse medo de dá aula, já tenha sido superado (Cerejeira, E 04, 01/07/13).

A pesquisada contempla a oportunidade de pesquisadora de suas práticas. Quando se refere à liberdade e à confiança, expressa a importância em trazer a prática fundamentada na teoria, caminho possível para a preparação da docência.

A teorização da própria prática é a forma de o professor ou professora produzir um saber local, pois, agindo assim, alarga sua visão da escola enquanto lugar de produção de conhecimento

Todas as falas das pesquisadas sugerem que as discussões teórico-metodológicas são relevantes, se direcionadas às especificidades do “Chão Formativo”. A este propósito mencionamos Nóvoa (2012) quando afirma que “vivemos um tempo de muita inovação nas palavras e de pouca mudança na realidade concreta dos professores e da formação docente. Vivemos um tempo em que é necessário, mais do que nunca, avançar para novas experiências de formação, no terreno da escola e da ação pedagógica.”

E Alves (2013) ao se referir sobre os alunos da EJA, no intercâmbio que se pode ter entre o conhecimento do aluno adulto e o saber escolarizado do professor, aponta que

[...] quando as pessoas não são habilitadas para fazer o uso da leitura e da escrita, a capacidade de compreender e invocar direitos pode ficar limitada, representando uma severa restrição: o sujeito fica impossibilitado de ler para saber o que tem condições de exigir e como fazê-lo (Alves, 2013, p.180).

Trabalhar com o aluno da EJA é compreender que necessidade de acessibilidade ao mundo letrado o traz de volta à sala de aula. Por isso, o incentivo à permanência na escola. Para a autora, “a heterogeneidade da sala da EJA, longe de ser um aspecto negativo, é, ao contrário, muito positivo, pois enriquece e possibilita uma maior troca entre os alfabetizando” (2013, p. 194).



Apoiada nessa direção, concebemos a ideia de que lidar com um público diferenciado exige do profissional enriquecer suas práticas com mecanismos centrados em atividades sociais de linguagem, que resultem no despertar do interesse dos alunos da EJA.

Nesse sentido, Silva e Gomes (2013), reafirmam:

Em uma sociedade mediada por múltiplos meios semióticos, em que os avanços tecnológicos e midiáticos ocorrem de forma acelerada, torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras. Nesse sentido, é importante adotar uma abordagem multiletrada frente à linguagem e ao ensino-aprendizagem, que implica o entendimento de que a comunicação (em sala de aula) ocorre por meio da linguagem verbal, mas também por meio de som, cor, imagem, gestos e ação (SILVA e GOMES, 2013, p. 58).

Atender o público da EJA , como se viu em Freire (2011) e corroborado em Silva e Gomes (2013) é considerar em Barros (2011):

[...] pesquisas têm enfatizado a necessidade de uma formação específica, que contemple, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Inúmeras experiências apontam para a necessidade de se pensar a especificidade desses alunos e de se superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com crianças e adolescentes (BARROS, 2011, p. 35).

Rojo (2013, p. 77), em reflexões sobre as políticas públicas linguísticas e as privações sofridas pelos pesquisadores filiados à LA, ressalta que a grande preocupação dessa área se refere aos problemas sociais de língua, de linguagem e de comunicação. E ao mostrar o compromisso de atuar politicamente no atual cenário educacional brasileiro, esclarece: “[...] nossa atuação neste campo de práticas está de saída limitada por forças centrífugas. Desde que adentremos esse campo com consciência disso, nossa ação poderá ser mais estratégica.” Para nós, o desafio se constitui em mostrar ao docente que desenvolver ações estratégicas, em sala de aula, é uma questão política e exige inferir sobre o já estabilizado.

Considerações finais



Pautados nas contribuições da Linguística Aplicada, mostramos que as interações, produzidas em contexto de sala de aula, andam em descompasso, refletido na fala dos participantes.

Ao discutir os desafios educacionais, salientamos que, para cumprir a garantia de formação, intensificar o diálogo entre a Universidade e a Escola, (re) posiciona os agentes e abre caminhos possíveis ao fazer docente na área de LP para a EJA.

Na escuta dos interlocutores, as vozes emergidas reforçaram que a FI e a FC é processo dialógico, e, valoriza e promove a FP. Entretanto, não bastam os discursos propositivos se o foco não estiver nas situações reais de linguagem, pois entre o ensinado, e o realizado, o lugar heterogêneo, sala de aula, exige qualificação profissional e entrelaçamento do teórico e prático, primordial no processo formativo.

Referências

ALVES, Eliane Maria Sarreta. **O conhecimento prévio do aluno da eja em questão**. In: Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. Bortoni-Ricardo, Stella Maris; Machado, Veruska Ribeiro. São Paulo: Parábola, 2013.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. **A prática da extensão e a formação de docente em língua materna: algumas (óbvias?) reflexões**. In: HARMUCH, Rosana Apolônia, SALEH, Pascolaina Ballon de Oliveira. (Orgs). Estudos da Linguagem e Formação Docente: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

BARROS, Flávia Regina de. **Alfabetização e letramento na educação de jovens adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Decreto nº 6755 de 30 de janeiro de 2009. **Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 30 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.27833, 23 de dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 out. 2013.



_____. Ministério da dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologi.2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 06 out. 2013.

BRASIL. Censo Escolar da educação Básica 2012. - Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em www.educasenso.inep.gov.br>. Acesso em 01 nov. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; Machado, Veruska Ribeiro. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPES. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID_011_NomasGerais.pdf >. 2011_NomasGerais.pdf>. 2011. Acesso em: 12 dez. 2013.

EL KADRI, Michele Salles; PICONI, Larissa; MATEUS, Elaine. **Retratos do movimento universidade-escola no interior do Pibid como prática social**. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da. (Orgs.). Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013.

GATTI, Bernadete A. **Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil ,na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n 37, p.57-70, jan./abr.2008.

GAFFURI, Pricila. **As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro**. In: Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da. (Orgs.). Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GIMENEZ, Telma. **Formação de Professores de Línguas no Brasil: avanços e desafios**. In: Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais. Leandra Ines Santos Seganfredo/Kleber Aparecido da Silva.(Orgs). Campinas: Pontes, 2013.

GIMENEZ, Telma. **A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil**. In: Política e Políticas Linguísticas. Nicolaidese, Christine - Silva, Kleber aparecido da. - Tilio, Rogério - Rocha, Claudia Hilsdorf. (Oorgs.). Campinas: Pontes, 2013.

GREGOLIN, Isadora Valencise; ABREU, Ana Silvia Couto de; SALVADOR, Juliane. **Escrita de portfólios e reflexões sobre a docência na área de Letras**. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da. (Orgs.). Experiências de formação de professores de línguas e o PIBIDpibid: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da educação básica.** SEDUC/MT, 2010.

_____. Secretaria de estado de educação. **Orientações curriculares: área de linguagens:** educação Básica. Cuiabá: Print, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO, 2001.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. **Letramento e gêneros.** In: Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais. Campinas: Pontes, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata afinal política.** In: Política e Políticas Linguísticas. NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs.). Campinas: Pontes, 2013.

ROJO, Roxane. **Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização.** In: Política e Políticas Linguísticas. Nicolaides, Christine; Silva, Kleber aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf. (Orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

SANTOS, Leandra Ines S., RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; PEREIRA, Sara Cristina Gomes. **Educação básica no estado de Mato Grosso, Brasil: a construção e divulgação das orientações curriculares da área de linguagens.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 59-71, jan./mar. 2013.

SANTOS, Leandra Ines S., RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Anais do X CBLA.** v.2, n.1, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS et al. **Face a face com nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor.** Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 10 – Estudos Literários 2012/02. Disponível em: < http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso 12 dez. 2013.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade.** In: Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais. Leandra Ines Santos Seganfredo/Kleber Aparecido da Silva.(Orgs.). Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido; GOMES, Dionei Moreira. **A (trans)formação de formadores e professores de língua no âmbito do pibid (Letras) na UnB: perspectivas e desafios.** In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013.



**Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 21,
p. 155 - 174, ago./dez. 2016. ISSN - 2238-921-0**

VALE et al. **Pibid de língua inglesa na UNEB campus X: algumas contribuições na formação docente.** In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013.