



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS

JOSÉ MOACIR RODRIGUES NETO

**IMPACTO DO PIBID - LETRAS INGLÊS E DA EXTENSÃO EM LÍNGUA INGLESA  
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

JOÃO PESSOA  
2018

JOSÉ MOACIR RODRIGUES NETO

**IMPACTO DO PIBID - LETRAS INGLÊS E DA EXTENSÃO EM LÍNGUA INGLESA  
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial necessário para obtenção do grau de Licenciado em Letras Inglês.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Barbara Cabral Ferreira.

JOÃO PESSOA  
2018

JOSÉ MOACIR RODRIGUES NETO

**IMPACTO DO PIBID - LETRAS INGLÊS E DA EXTENSÃO EM LÍNGUA INGLESA  
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial necessário para obtenção do grau de Licenciado em Letras Inglês.

Data de aprovação: 26 / 10 / 2018

Banca examinadora

*Barbara C. Ferreira*  
Prof. Dr. Barbara Cabral Ferreira (UFPB)  
**Orientadora**

*Barthyra Cabral V. de Andrade*  
Prof. Ms. Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB)  
**Examinadora1**

*Jailine Mayara S. de Farias*  
Prof. Ms. Jailine Mayara de Sousa de Farias (UFPB)  
**Examinadora2**

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a todos aqueles que tiveram um papel, por menor que seja, motivacional e educacional. À minha família, que teve paciência e respeitou meu tempo e a quem desejo não desapontar. A meu padrinho Milton Marques e madrinha Gilvânia Diniz, que por muito tempo pagaram por minha educação e por todo o suporte ao longo de minha vida. À minha avó Zélia Félix Diniz que cuidou de mim juntamente à meu avô Manoel Cassiano Diniz, que apesar de não estar mais entre nós sempre será lembrado com carinho por mim. A meu irmão, que por muito tempo serviu como figura paterna para mim. A meus amigos, que serviram não apenas como “ombro amigo”, mas também me ajudaram a me livrar de parte da tensão e ansiedade acumuladas no trajeto até aqui, em especial a aqueles que me deram palavras de apoio e encorajamento quando a pedra no caminho parecia maior do que realmente era. Agradeço ainda à UFPB por todos os amigos que fiz, inclusive àqueles que já não tenho mais tanto contato assim. Aos professores que me ensinaram não apenas sobre ser professor, mas sobre ser cidadão e que sem dúvida me influenciaram a pensar e agir como penso e ajo hoje. Em específico, gostaria de agradecer à professora Maura Dourado que durante a minha passagem pelo PIBID agiu como bem mais do que apenas uma coordenadora de projeto. Além dela, agradeço também à professora Mariana Perez por todos os conselhos e conversas que tivemos. Agradeço também a outras duas professoras excepcionais que o curso me proporcionou a oportunidade de ter aula com, sendo elas a professora Barthyra Cabral e sua irmã, Barbara Cabral. Ambas reacenderam a chama dentro de mim e não só me motivaram a continuar pelo caminho que escolhi, mas me mostraram que o caminho também pode ser muito divertido. Agradeço aos pibidianos e extensionistas que conheci e dividi as dúvidas e inseguranças ao longo do curso. Agradeço à Trindade por todo apoio que me foi dado dentro do curso. Agradeço especialmente à Aline Vieira pessoa cuja presença no meu dia-a-dia aliviou a carga e acalmou a ansiedade seja durante o curso, durante a confecção deste trabalho ou sempre que precisei. Agradeço, por ultimo, à minha mãe, Elisabeth Rodrigues, cujo exemplo de superação me mostrou que também era possível para mim. Que mesmo distante por grande parte de minha infância, esteve comigo quando precisei e jamais deixou de batalhar para vencer na vida, sempre comemorando minhas pequenas vitórias e que certamente comemorará esta também.

## RESUMO

Este trabalho busca averiguar a forma como os alunos da graduação de Letras – Inglês da UFPB enxergam os espaços de formação docente (especificamente o subprojeto PIBID Letras – Inglês e o projeto de extensão Língua inglesa para a comunidade) dentro do curso, abordando os significados dados por seus (ex)participantes para as experiências vividas dentro dos projetos. Para investigar tais experiências este trabalho faz o uso de um questionário elaborado, aplicado e analisado, onde os (ex)participantes destes projetos responderam a perguntas sobre sua participação e sobre a influência dos projetos em sua formação docente. Este trabalho busca suporte teórico em autores que abordam formação de identidade profissional (PIMENTA, 2000), construção de conhecimento (VYGOTSKY e ROGOFF, 1990 [2001]) e formação docente (TARDIF e SILVEIRA, 2001 [2006]), além de formação profissional (NÓVOA, 1995). Os resultados gerados por esta pesquisa apontam o quão benéfica a presença de espaços como estes é para a graduação, na tentativa de chamar atenção para a necessidade de manutenção e expansão destes projetos, a fim de permitir a cada vez mais alunos da graduação a oportunidade de participar destes projetos, sendo enriquecidos com aquilo que cada um deles têm a oferecer.

**Palavras-chave:** PIBID; extensão; formação docente; UFPB

## ABSTRACT

This research seeks to verify the way how students from the UFPB's Letras – Inglês graduation course see spaces for teacher training (specifically the subproject PIBID English - Language and the project of extension – English language for the community) inside the course, approaching the meaning given from its (ex)members to the experiences lived inside these projects. To investigate those experiences, this research makes use of a survey elaborated, applied and analyzed, where the (ex)members of these projects answered questions about their participation and how these projects influenced their teacher training. This research seeks theoretical support with authors whose works approach professional identity formation (PIMENTA, 2000), construction of knowledge (VYGOTSKY and ROGOFF, 1990 [2001]) and teacher identity (TARDIF e SILVEIRA, 2001 [2006]), in addition to professional training (NÓVOA, 1995). The results generated by this research show how beneficial the presence of spaces like these are to the graduation course, in an attempt to call attention to the need of maintenance and expansion of these projects, in order to allow the opportunity of participation in these projects to more students, who shall be enriched with what these projects have to offer.

**Keywords:** PIBID; extension; teacher training; UFPB

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

N469i Neto, Jose Moacir Rodrigues.

Impacto do PIBID - Letras Inglês e da Extensão em  
língua inglesa para a formação docente / Jose Moacir  
Rodrigues Neto. - João Pessoa, 2018.  
59 f. : il.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. PIBID. 2. extensão. 3. formação docente. 4. UFPB. I.  
Título

UFPB/CCHLA

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Respostas Primeira Seção: Questão #2 .....	30
Figura 2 – Respostas Primeira Seção: Questão #3 .....	31
Figura 3 – Respostas Primeira Seção: Questão #4 .....	32
Figura 4 – Respostas Primeira Seção: Questão #7 .....	35
Figura 5 – Respostas Segunda Seção: Questão #2 .....	36
Figura 6 – Respostas Segunda Seção: Questão #4 .....	38
Figura 7 – Respostas Terceira Seção: Questão #2.....	40
Figura 6 – Respostas Terceira Seção: Questão #4.....	41
Figura 7 – Tempo de Participação e Atuação Total e Médio .....	43

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
I - APRESENTANDO AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS PROJETOS.....	14
1.1    Disciplinas de Estágio Supervisionado .....	15
1.2    O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –Letras Inglês .....	19
1.3    O Projeto de Extensão Língua Inglesa para a Comunidade .....	22
II - ASPECTOS METODOLÓGICOS E QUESTIONÁRIO APLICADO .....	26
2.1    Metodologia da Pesquisa .....	26
2.2    Questionário .....	27
III - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS .....	30
3.1    Dados obtidos a partir da primeira seção .....	30
3.2    Dados obtidos sobre o PIBID .....	35
3.3    Dados obtidos sobre a extensão.....	39
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS .....	46
APÊNDICE A.....	49
ANEXO A .....	53
ANEXO B .....	55
ANEXO C .....	58

## INTRODUÇÃO

A semente ou fagulha que deu origem a este trabalho surgiu ao longo dos meus anos na graduação, onde tive a oportunidade de participar de dois projetos de formação docente (PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – e a Extensão de Língua Inglesa oferecida pelo DLEM à comunidade) e de cursar sete disciplinas de Estágio Supervisionado, que também tiveram um grande peso em minha formação profissional.

Graças aos projetos, eu participei de diversas experiências em sala de aula, mesmo que uma tenha sido focada no ensino médio (PIBID) e outra se constituísse enquanto curso de idiomas (Extensão). Houve também a introdução a congressos e a leitura de textos complementares aos que eram vistos nas disciplinas de Estágio. Tais participações tiveram caráter significativo para minha formação e possivelmente para outros colegas de projeto, como explica Vygotsky (2001) e Rogoff (1990):

Entende-se que os participantes de uma dada formação social constroem seus conhecimentos nas atividades de que participam (VYGOTSKY, 2001), o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação (ROGOFF, 1990). (CASTRO, 2012, p.30)

Ou seja, foram essas experiências que possibilitaram a formação de conhecimento a partir do fazer.

Enquanto os projetos focavam na atuação da sala de aula, sobre o fazer e aprender fazendo, as disciplinas de Estágio proporcionavam um suporte teórico sobre a legislação e tipos de abordagens metodológicas, informações essenciais para professores em formação. O ponto que mais me chamava à atenção eram as discussões sobre as experiências vividas durante os estágios. Enquanto muitos alunos possuíam experiências em escola e projetos de formação docente, outros não participavam de nenhum dos dois. Era comum, mesmo nas disciplinas de estágio V, VI e VII, o relato de “insegurança” e/ou “despreparo” por parte dos alunos da graduação que não participaram de projetos similares, o que me fez perceber que, não fosse minha participação nestes projetos, eu talvez estivesse na mesma situação de “medo”.

Foi a partir dessa observação sobre os relatos dos alunos na sala de aula que comecei a me questionar sobre o quão relevante/importante são estes projetos, sobre qual é a visão que os próprios participantes têm do projeto, sobre como eles julgam a importância destes espaços

para a formação de professores de língua estrangeira, mais precisamente os de língua inglesa, e como os participantes construíram sua identidade docente dentro destes espaços.

Nesse sentido, será imprescindível para este trabalho trazer à discussão as questões de identidade profissional e como essa é construída. Pimenta (2000, p.19, *apud* MACHADO, 2009, p.103) explica que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Ou seja, a identidade profissional (no caso, docente) é algo que surge durante a prática cotidiana – e dos conflitos que surgem nesta. A identidade profissional também tem base em valores pessoais e do conhecimento prévio do profissional, através da reafirmação e/ou revisão destes, mas não apenas destes, visto que são necessários fundamentos obtidos através de aulas teóricas.

Quando falamos de formação docente pensamos que isso se restringe a fazer um curso de graduação e assim nos tornaremos bons professores, qualificados para dar aula. Entretanto, ser professor requer mais do que isso. É preciso adquirir toda uma bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na universidade. A formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa. (SILVEIRA, 2006, p. 2)

É sabido, também, que tanto a rotina quanto os valores de um profissional mudam de tempo em tempo, assim como o estado da arte. Ao menos, é o que aponta Tardif:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, é com o passar do tempo que ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*<sup>1</sup>, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.(TARDIF, 2002, p. 56-57)

Ou seja, além da fundamentação proporcionada pelo estudo, a sua forma de pensar e agir é construída, também, pelos seus valores pessoais, pelo seu conhecimento prévio, pela sua bagagem.

---

<sup>1</sup>Ethos: palavra com origem grega, que significa "caráter moral". É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/ethos/>> Acesso em 08 de outubro 2018

Sendo assim, esta pesquisa parte da interpretação pessoal e significado dado por cada um dos participantes dos subprojetos mencionados que responderam ao questionário de pesquisa acerca de sua visão quanto à relevância dos projetos nas suas respectivas formações profissionais e em quê consistiu o valor agregado as suas formações, seja tal agregação algo que julgam positivo ou negativo.

Ambos os projetos levados em consideração são situados na Universidade Federal da Paraíba, eos alunos participantes fazem parte da graduação de licenciatura em Letras – Inglês da mesma universidade. Essa participação consiste (variando em alguns quesitos) em leituras teóricas sobre a sala de aula de língua inglesa, preparação de aulas e respectivos planos, ministração de aulas, reflexões sobre a prática vivenciada, elaboração e adaptação de material didático (se necessário, como no caso da extensão onde foi necessária a adaptação do material didático para alunos com deficiência visual), organização dos espaços de ensino-aprendizagem, participação nos encontros formativos, participação na organização de eventos (no caso da extensão), bem como participação no Encontro de Extensão (para a extensão) e Encontro de Iniciação à Docência (para o PIBID).

O questionário busca averiguar como os participantes se sentiram na primeira experiência como professor, como se sentiram ao ensinar após a participação no(s) projeto(s) e, mas não apenas, se eles acreditam que se sentiriam igualmente preparados para a sala de aulas com as experiências vividas durante sua atividade no(s) projeto(s). Tudo com o intuito de investigar o quão impactante pode ser a participação em um projeto de formação docente durante a graduação, na tentativa de reafirmar a necessidade da permanência e manutenção de espaços como esses no curso, que permitam que a prática aconteça mais previamente, como aponta Silveira (2006, p.4);

A formação docente não deve estar simplesmente associada à transmissão de conteúdos nos cursos de formação docente ou mesmo esperar que somente com as experiências do dia-a-dia o indivíduo se tornará um bom profissional.

O trabalho de Silveira, ainda, traz Nóvoa (1995) para dar respaldo ao que afirma acima, explicando que a formação docente passa por etapas e requer a inserção do professor, como pessoa, em busca de uma identidade profissional. Nóvoa acrescenta que experiência, inovação e ensaio de novos modos de trabalho também fazem parte da formação docente e que requer dos professores a participação em processos de reflexão, passando por processos de investigação em articulação com práticas educativas, tendo como desafio o de “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p.29 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 5)

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualiquantitativo, dando maior ênfase ao que é obtido e não à quantidade de respostas obtidas através das respostas voluntárias dos participantes dos subprojetos citados no decorrer deste trabalho acadêmico.

Quanto à sua organização, este trabalho está dividido em três capítulos. O capítulo inicial discorre sobre as disciplinas de estágio supervisionado, ofertadas aos graduandos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPB. Em seguida, o mesmo é feito com o PIBID e sobre a Extensão, explicando como esses se organizam, quais objetivos e impactos. Em seguida, o mesmo é feito com as disciplinas de estágio supervisionado, ofertadas aos graduandos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPB.

No segundo capítulo são abordadas a metodologia da pesquisa o questionário, explicando o que se espera alcançar com cada um dos questionamentos feitos aos respondentes. No terceiro capítulo, é apresentada a análise dos dados conseguidos através das respostas obtidas. E, por fim, as considerações finais da pesquisa, as referências, apêndices e anexos.

O objetivo da pesquisa é investigar os impactos dos projetos mencionados na vida dos participantes e também chamar atenção para a importância e manutenção desses para que mais estudantes de graduação possam contar com os benefícios trazidos por eles.

## **I - APRESENTANDO AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS PROJETOS**

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Letras (2006), a autorização para o seu funcionamento foi publicada no Diário Oficial de 29 de maio de 1952, reconhecida através do Decreto nº 38.146, em 25 de outubro de 1955, sendo publicado no Diário Oficial em 07 de novembro de 1955.

Ao longo das mais de seis décadas de funcionamento, várias alterações foram feitas para adequar o curso às necessidades existentes nas épocas da reformulação.

De acordo com o PPC (2006, p. 9) o Curso de Graduação em Letras busca capacitar os seus alunos em seis aspectos distintos, sendo estes:

- 1) refletir sobre a importância da linguagem na socialização humana, revendo os conceitos de “competência” e “habilidade”, no que eles remetem para o individualismo e o cumprimento técnico de determinadas tarefas;
- 2) refletir sobre a importância do domínio da linguagem (em suas várias formas de manifestação e registro) como fundamental não apenas para a interação social, mas também para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento;
- 3) promover a extensão como forma de articular o ensino e a pesquisa com a realidade social da qual ele faz parte.
- 4) ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens, em diferentes variedades da língua e em diferentes contextos.
- 5) dominar um repertório representativo da literatura em língua portuguesa e ser capaz de estabelecer as relações de intertextualidade com a literatura universal;
- 6) desempenhar o papel de agente multiplicador, visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros.

É interessante notar a presença do terceiro item, no qual é mencionado a extensão como uma forma de articular o ensino e a pesquisa com a realidade dos graduandos, visto que é possível perceber que o próprio PPC (2006, p. 84-85) reconhece a importância da existência de subprojetos nos quais os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula possam ser colocados em prática.

## 1.1 Disciplinas de Estágio Supervisionado

O curso de Letras conta hoje com uma carga horária de 2880 horas, sendo destinadas 420 horas (aproximadamente 14.5%) às disciplinas de Estágio Supervisionado, totalizando sete disciplinas com carga horária de 60 horas/cada.

Ao cursar todas as disciplinas de estágio supervisionado, o aluno da graduação é apresentado, segundo as ementas presentes no PPC (2006), a diversos conhecimentos teóricos sobre a sala de aula, sendo estes:

- 1) Em Estágio Supervisionado I: Análise e história do termo, paradigmas de investigação, pressupostos teóricos e metodológicos. A Linguística Aplicada no Brasil. Estudos atuais referentes à língua materna e estrangeira.
- 2) Em Estágio Supervisionado II: Definição e áreas de interesse; influência das teorias linguísticas e psicológicas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; abordagens e estratégias metodológicas aplicadas ao ensino de Língua Inglesa.
- 3) Em Estágio Supervisionado III: O curso de Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira objetiva familiarizar o participante com os princípios teóricos e práticos básicos do processo de avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras permitindo uma reflexão sobre as mais diversas formas de avaliação do desempenho do aprendiz em uma língua estrangeira, como também a preparação do profissional do magistério para a elaboração, aplicação e correção de um instrumento de avaliação válido e confiável.
- 4) Em Estágio Supervisionado IV: Análise dos princípios que fundamentam a "Linguística Aplicada à Língua Estrangeira". Estudos das interações face a face em comunidades de fala e suas repercussões quanto ao sistema de ensino de línguas. Fatores socioculturais envolvidos no ato da fala. Reflexão e aplicação das teorias da oralidade e da escrita. A avaliação e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Utilização de suportes pedagógicos e de documentos autênticos. Análise de alguns Métodos (e ou lições) de ensino de Língua Inglesa e das metodologias de ensino-aprendizagem adotadas. Iniciação à perspectiva sociocultural.
- 5) Em Estágio Supervisionado V: Iniciação à docência no Ensino Fundamental e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de Língua

Inglesa e literatura em sala de aula (leitura, produção de texto e análise linguística).

- 6) Em Estágio Supervisionado VI: Iniciação à docência no Ensino Médio e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de Língua Inglesa e literatura em sala de aula (leitura, produção de texto e análise linguística).
- 7) Em Estágio Supervisionado VII: Iniciação à docência nos cursos livres e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de Língua Inglesa e literatura em sala de aula (leitura, produção de texto e análise linguística).

É, também, nessas disciplinas em que os alunos são apresentados ao que é – e como fazer – um plano de aula. Elas também permitem aos alunos frequentarem o ambiente escolar não mais com olhar de alunos, e sim de futuros professores, auxiliando outros profissionais já graduados (caso requisitado) e observando como eles lidam com cada situação que aparece na sala de aula.

Durante essas experiências, os alunos das escolas que recebem os estagiários tendem a enxergá-los como outros/novos professores. Tal visão pode resultar em ser a primeira vez que o próprio aluno-estagiário se percebe como “professor”. Esta percepção é especialmente reforçada ao final do semestre, quando é necessário que planeje e aplique uma única aula na turma em que acompanhou na escola na qual estagiava como forma avaliativa, visto que o graduando “finalmente” passa pela experiência de estar à frente de uma sala de aula, de montar seu plano, de aplicá-lo, de ver como os alunos reagem e responder suas perguntas.

Contudo, das sete disciplinas totais de estágio – conforme apontado nas ementas das disciplinas citadas acima – as avaliações através de aula (ou regências) acontecem apenas nos estágios 5 (no ensino fundamental), 6 (no ensino médio) e 7 (em uma escola de línguas). Um total de três atuações em ambientes distintos. Se estimarmos que cada atuação possui duração de 2h/aula, seriam elas suficientes para preparar um professor para sua vida profissional? Ainda que seja possível encarar os estágios como um encontro inicial dos graduandos com a realidade de sua profissão, fica explícito o quão carente os alunos ficam de uma prática regular de seu (futuro) ofício.

Após passar por sete disciplinas diferentes de estágio supervisionado, o aluno da graduação recebe informações que, embora extremamente relevantes, tendem a ser teorizadas

em situações – muitas vezes – diferentes das realidades encontradas pelos docentes quando vão até as escolas.

Os saberes servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação; para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2002, p. 6)

Tardif (2002) aponta como a experiência de prática aparenta ter maior “peso” para os “professores de profissão”, ao contrário dos conhecimentos teóricos obtidos na sala de aula, que não parecem corresponder (em parte) com a prática.

É comum no discurso de alunos da graduação e de professores de ensino público a presença de relatos de condições de trabalho não ideais. Salas abafadas, lotadas, alunos rebeldes, violência entre os alunos e falta de material são apenas alguns dos problemas ouvidos.

Como se espera que um profissional faça sua função sem seus instrumentos, muitas vezes sendo deixado apenas com o seu “jogo de cintura” pra lidar com a situação?

Estas situações são pouco exploradas no decorrer da graduação conforme podemos enxergar nas ementas acima, contudo, são comumente encontradas no projeto PIBID, onde os alunos da graduação atuam em escolas da rede pública. Uma vez que se deparam com tais barreiras, os graduandos podem recorrer às professoras supervisoras e coordenadoras, debatendo sobre como contornar este tipo de situação, recebendo suporte e acompanhamento contínuo de profissionais com anos de experiência em suas bagagens.

Outro aspecto pouco abordado no curso é a presença de alunos com necessidades especiais na sala de aula. Existem duas disciplinas que abordam essa temática, sendo uma delas a disciplina obrigatória de Libras, e uma disciplina optativa na qual o graduando pode se matricular, chamada Educação Especial.

A ementa, disponível através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), da primeira disciplina citada é: “Aspectos sócio históricos, linguísticos identitários e culturais da comunidade surda. Legislação e surdez. Filosofias educacionais para surdo. Aspectos linguísticos da Libras: fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. Prática de conversação em Libras.”

Contudo, seria um semestre o necessário para o domínio de todos os aspectos linguísticos de determinada língua?

Já na segunda disciplina mencionada, conforme o que está presente em sua ementa disponível no SIGAA, são ofertadas noções gerais sobre Educação Especial e Inclusiva, a educação dos alunos deficientes e de alunos com altas habilidades. Através dessa ementa, podemos observar a presença de conhecimentos importantes para a formação profissional e, até mesmo, pessoal de um educador, mas também podemos enxergar a falta de conhecimentos metodológicos que possam servir como ponto de partida ou base para o professor em formação. Sendo assim, o graduando precisa descobrir por si mesmo como agir e lidar quando se depara com alunos com necessidades especiais na prática, já como profissional.

Se levarmos em consideração o Decreto de nº 6.094 de 2007, que garante o acesso e permanência dos estudantes especiais nas escolas, em conjunto com o Decreto de nº 6.949 de 2009, que caracteriza como obrigatório um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, além do Decreto nº 7.611 de 2011, que garante atendimento especializado, gratuito e transversal em todos os níveis de ensino, podemos estimar que o número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas (sejam de ensino médio, fundamental ou outro) irá aumentar cada vez mais.

Uma vez que um aluno do curso de graduação em licenciatura de letras deve ter, segundo o PPC (2006, p.11), “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para aos diferentes níveis de ensino” e tem como campos de atuação o ensino fundamental, médio, cursos livres, aulas particulares e de reforço, ensino instrumental e auxiliar de ensino no magistério superior, fica explícita a necessidade de disciplinas que munam o professor com “métodos e técnicas pedagógicas” que o permitam realizar seu trabalho de forma significativa e eficaz para todos os alunos.

É claro que a sala de aula sempre será uma caixa de surpresa, que cada turma possui suas próprias características e que nem tudo pode ser previsto e instruído através do curso de graduação. Contudo, seria interessante que o curso disponibilizasse para seus alunos, mesmo que de forma não-obrigatória, métodos e técnicas que melhorem o ensino-aprendizado de alunos com necessidades especiais.

## 1.2 O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –Letras Inglês

O PIBID - Letras Inglês fazia parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo caracterizado segundo o seu site como:

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.(PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 04 out. 2018.)

Através deste trecho, podemos concluir que o programa se caracteriza como um espaço de prática que torna possível ao graduando conhecer, na primeira metade do curso de licenciatura, a realidade de seu futuro ofício.

Na mesma página do site da CAPES, os objetivos são expostos fazendo parte deles os seguintes: 1) Contribuir para a valorização do magistério; 2) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 3) 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; 4) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; 5) Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Esses objetivos citados acima exaltam o caráter introdutório (através da inserção dos alunos em âmbito escolar) e complementar do programa em relação ao bolsista, que não apenas é inserido no cotidiano escolar, mas também tem a chance de colocar em prática a teoria estudada em sala de aula e nas reuniões, refletindo sobre suas situações e buscando soluções para os problemas observados em sua atividade como bolsista.

Cada projeto PIBID pôde contemplar de 24 a 30 discentes de uma vez em seus subprojetos, formados por discentes, até 3 professores supervisores e 1 coordenador

institucional, seguindo os componentes curriculares de educação básica da área dos graduandos.

Já o Subprojeto de Letras Inglês da UFPB teve início em 2014, passando a fazer parte do programa PIBID que existe desde 2007. Em seu início, o subprojeto possuía a sua frente duas coordenadoras, que se dividiam em dois grupos: o do ensino fundamental e o do ensino médio, cada uma com seus próprios bolsistas. Ambos os grupos atuavam em escolas da rede pública de João Pessoa, o que perdurou até o início de 2018, quando o subprojeto teve suas atividades encerradas<sup>2</sup>.

O PIBID Letras-Inglês buscava auxiliar na formação de professores de língua inglesa do ensino médio e fundamental, não só pelo fato de prover bolsas para seus participantes, mas também por permitir que eles se insiram e atuem no âmbito escolar da rede pública, trocando experiências com os outros participantes (bolsistas) do subprojeto, com os professores supervisores e com os próprios alunos das escolas, recebendo *feedbacks* a partir de diferentes pontos de vista que servem como base, posteriormente, para uma reflexão sobre a sua atuação e postura como professor em formação.

Durante a atuação do *Pibidiano*, ele comumente era colocado em uma dupla, tendo suas atuações divididas entre prática (atuação na sala de aula) e observações do âmbito escolar. Isto é, uma vez a cada duas semanas o participante aplicava as aulas que preparava, enquanto na próxima semana observava a aula da professora supervisora e/ou de outras colegas sendo, assim, inseridos no âmbito escolar ao menos uma vez por semana, embora com atividades diferentes.

Era no trabalho em dupla que surgiam planos de aula e sequências didáticas (que seriam posteriormente revisados, replanejados e readaptados) e que eram analisados pelas coordenadoras e aplicados em sala de aula, após um processo de lapidação de ideias. Uma interação bem constante entre bolsista-bolsista, bolsista-voluntário, bolsista-coordenador, coordenador-voluntário e também entre os alunos da graduação e os professores que atuavam nas escolas de ensino médio e/ou fundamental que o subprojeto abrangia.

É válido lembrar, também, que os participantes possuíam experiências distintas uns dos outros. Alguns não possuíam experiência alguma em sala de aula antes de participar do projeto, outros já possuíam – como apontado no questionário que apresentaremos posteriormente – experiências prévias com o âmbito da sala de aula na posição de professor.

---

<sup>2</sup> Após o término, um novo edital entrou em vigência em 2018.

Essa diferença no conhecimento prévio gerava um vínculo entre os alunos, uma vez que os problemas eram enfrentados em conjunto e o sentimento de companheirismo fazia com que aqueles que já tivessem passado por tais situações ajudassem quem precisasse de auxílio. Seja no planejamento de aula, seja na elaboração dos relatórios ou em sutis dicas de alteração de postura na ministração de aula, era nessa interação, essa troca de saberes, onde ocorria aperfeiçoamento dos bolsistas e dos professores supervisores. Aqueles que estavam iniciando podiam observar como os mais experientes faziam e pedir sugestões, enquanto aqueles que já possuíam hábitos e conceitos bem estabelecidos na sua prática docente tinham a chance de revisitá-los e, por vezes, reconstruí-los, baseando-se nas discussões e/ou problemas que surgiam no decorrer da atividade do subprojeto.

O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas de professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.(TARDIF, 2002, p. 3)

Ou seja, os saberes empregados na prática cotidiana de um profissional eram passados aos demais, que podiam utilizar tais saberes como instrumentos para a resolução de problemas encontrados em sala de aula.

No subprojeto Letras Inglês, o participante ainda precisava, constantemente, produzir diários reflexivos sobre sua atuação e sobre a prática de seus colegas. Durante a confecção dos diários, o participante repensava e ressignificava sua prática pessoal, apontava pontos que considerava positivos e/ou negativos (sendo encorajados a não encará-los como erros ou acertos) das experiências vividas, averiguava o que poderia ter sido explorado de uma forma diferente e expunha os problemas que enfrentava durante sua participação. Os diários eram, depois, postados na *dropbox*<sup>3</sup> para que as coordenadoras pudessem ler e comentar, provendo outros questionamentos e conselhos acerca do que já havia sido relatado.

Os professores regentes das escolas que receberam o subprojeto do PIBID – Letras Inglês (chamados de professores supervisores) eram de grande valia para a experiência dos bolsistas, assim como a recíproca é verdadeira. Enquanto lecionavam, os professores

---

<sup>3</sup>Na *dropbox* documentos como planos de aula, relatos, etc eram postados em pastas específicas que eram compartilhadas entre todos, ou seja, todos os participantes tinham acesso a tudo que era produzido pelos colegas. Além disso também que existia um blog, onde fotos, planos e sequências didáticas eram postados para que o público tivesse ciência do que era produzido pelo subprojeto

supervisores podiam pedir auxílio em determinadas atividades para os bolsistas, podiam pedir sugestões sobre o que mudar, sobre como “fazer funcionar melhor” nas reuniões que aconteciam após as aulas ministradas e/ou assistidas. Contudo, como já foi dito, a troca não possuía mão única. Os bolsistas e voluntários, que atuavam e assistiam as atuações dos professores supervisores e demais bolsistas e voluntários ganhavam experiência, *know-how*, e, mais do que isso, compartilhavam suas dúvidas, inseguranças com os outros participantes, com coordenadores e os supervisores gerando, assim, como afirma Tardif (2002, p. 2-3), uma relação de companheirismo que

[...] não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

Além dos aspectos já explorados, o PIBID também requisitava a participação de seus bolsistas em atividades acadêmicas, como o Encontro de Iniciação à Docência (ENID), no qual os participantes precisavam submeter trabalhos e apresentar na própria universidade, o que, para alguns bolsistas, se constituía como a primeira experiência em elaborar um trabalho acadêmico.

Como vimos, o PIBID Letras – Inglês abrangia um grupo relativamente grande de alunos da graduação, contando com o apoio de professores da educação básica o que gerava uma troca interessante de conhecimentos com os graduandos. Embora esse subprojeto tenha terminado, há um novo subprojeto em andamento além do projeto de Residência Pedagógica, como ditam, respectivamente o Edital de nº7 da CAPES (2018) e a Portaria de nº38 da CAPES (2018), que possui suas próprias particularidades, mas também são disponíveis a alunos do curso de graduação.

Uma vez que apresentamos brevemente as características do subprojeto de inglês do PIBID, partiremos para a próxima seção do trabalho, na qual será caracterizado o outro projeto abordado neste trabalho.

### **1.3 O Projeto de Extensão Língua Inglesa para a Comunidade**

O projeto de extensão Língua inglesa para a comunidade, doravante extensão, foi reiniciado em 2016 e continua ativo até o presente momento. O projeto tem, conforme apresentado no seu Plano de Trabalho (2018), o intuito de “ofertar um curso de extensão de

Língua Inglesa (LI) cujo ponto de partida seja a integração entre o ensino e a pesquisa dentro de um mesmo espaço e que torne possível o exercício da reflexão sobre as dinâmicas da sala de aula e língua estrangeira.” Ao fazer isso, há objetivos específicos a serem alcançados:

- 1) Proporcionar contato com a sala de aula; 2) Promover a auto-reflexão e auto-observação em sala de aula; 3) Desenvolver práticas pedagógicas de inclusão em sala de aula de língua inglesa; 4) Introduzir o estagiário no ambiente de pesquisa na/sobre a sala de aula de língua inglesa durante seu curso de graduação; 5) Estimular a leitura de textos teóricos e a produção acadêmica a partir das reflexões sobre a sala de aula. (Disponível em: <[https://sigaa.ufpb.br/sigaa/extensao/PlanoTrabalho/planos\\_coordenador.jsf](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/extensao/PlanoTrabalho/planos_coordenador.jsf)>. Acesso em 08 maio 2018)

Esses objetivos podem ser considerados complementares ao curso de graduação, abrangendo a visão do participante sobre o ato de ensinar, tentando despertar interesse na produção de artigos/pesquisas sobre a sala de aula e “promovendo uma articulação entre conhecimento teórico e fazer prático”. Em outras palavras, aplicar o que se aprende na sala de aula do curso de graduação.

A extensão, ainda segundo seu Plano de Trabalho (2018), “visa fortalecer a relação ensino, pesquisa e extensão, uma vez que possibilita aos alunos do curso de Letras (res)significar sua formação inicial à luz de sua atuação docente”.

Há também outro lado, outro viés pelo qual o projeto se “justifica na possibilidade de levar à comunidade acadêmica e geral o domínio consciente e engajado da língua inglesa”, promovendo “um olhar crítico sobre as dimensões imbricadas em seu uso.

A extensão compartilha alguns aspectos que são semelhantes ao subprojeto Letras Inglês do PIBID, contudo, algumas diferenças podem ser apontadas. Na maioria dos casos, os *extensionistas* atuam sozinhos, exceto nas atuações de duplas que têm rendido trabalhos sobre co-participação em sala de aula, tais como os apresentados no ENEX 2017 e Gelne 2017. Tal individualidade gera, também, autonomia. Enquanto no subprojeto Letras Inglês do PIBID se observava, planejava e refletia muito, na extensão há uma ênfase maior no fazer.

O projeto atua dentro das salas de aula da UFPB, atendendo a um público de jovens, adultos e idosos (tendo idade mínima de dezoito anos) que fazem um teste de proficiência de língua inglesa ao ingressar, de modo que o projeto possa alocá-los em turmas correspondentes à seu nível de proficiência na língua. Os interessados em ingressar não precisam ter qualquer vínculo à instituição, o que permite que turmas com perfis ecléticos sejam formadas.

Atualmente, o projeto de extensão conta com um *drive*<sup>4</sup>, dividido em subpastas individuais, onde os estagiários compartilham planos de aula que são comentados pelos professores orientadores, bem como um espaço para a reflexão sobre a prática docente feita através de diários.

São os docentes que organizam, em conjunto com as orientadoras os planos de aula, as datas das avaliações e eventos como o Canta Babel (evento cultural no qual os alunos da extensão de inglês, espanhol e francês preparam apresentações músicas e canções no idioma de seus respectivos cursos).

Os *extensionistas*, durante um ano letivo, ministram quatro horas de aula por semana em turmas que acompanham por todo um semestre. Além disso, eles participam regularmente de encontros formativos e reuniões com os coordenadores e orientadores.

Além das atividades anteriormente citadas, os *extensionistas* se deparam com questões dificilmente abordadas no curso de graduação, mas que fazem parte do cotidiano dos professores; o diário de sala, a lista de presença, a avaliação dos alunos, a administração das notas, o fechamento das médias e a interação – às vezes simples, às vezes complexa – com o grupo de alunos que possuem faixas etárias e objetivos pessoais distintos, similarmente a uma escola de idiomas, e não a uma sala de ensino fundamental e médio, onde os alunos possuem uma faixa etária mais estabelecida. Ou seja, esses são aspectos do trabalho docente abordados a partir do agir que oportunizam ao graduando sentir-se professor. Sentir o peso do que suas ações representam, sentir o peso de suas falhas e a satisfação de seus acertos. É um espaço para a descoberta de nuances particulares à prática docente. As consequências de seus atos tem ainda mais visibilidade quando levamos em consideração o fato de que os *extensionistas* são confrontados com uma avaliação realizada através de questionários na qual os alunos do curso de extensão avaliam o professor-extensionista.

O projeto de extensão tem, desde 2017, a oportunidade de contar com alunos deficientes visuais e físicos em algumas turmas e as necessidades desse público, em específico, tem sido trabalhada através de oficinas formativas e discussão constante nos encontros entre os participantes. O projeto, entretanto, não pode propiciar essas experiências para todos os alunos do curso de Letras – Inglês, seja por falta de bolsas ou de espaço físico, o que é uma grande perda, não só para os alunos da graduação, mas para o sistema de educação geral. Em uma era em que a inclusão é cada vez mais praticada, tal lacuna segue aberta durante a formação de profissionais que atuarão nos próximos vinte ou trinta anos.

---

<sup>4</sup> No *drive* estão disponíveis para os participantes os planos de aulas, relatos reflexivos, material didático, documentos, trabalhos realizados e afins.

Tendo então caracterizado o funcionamento do projeto de extensão da UFPB, no próximo capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos e o questionário desenvolvido e aplicado para a coleta dos dados que serão analisados neste trabalho.

## II - ASPECTOS METODOLÓGICOS E QUESTIONÁRIO APLICADO

Neste capítulo o foco está direcionado à apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa e de seu *corpus*, constituído por um questionário desenvolvido como forma de obtenção de dados, que serão posteriormente analisados neste trabalho.

### 2.1 Metodologia da Pesquisa

Tendo como objetivo principal o de investigar sobre a relevância dos projetos citados nos capítulos anteriores, assim como seu impacto na formação docente dos estudantes de graduação em Letras Inglês que participaram de ao menos um dos projetos, foi adotada uma abordagem mista (qualiquantitativa) levando em consideração uma amostragem de respondentes, (ex)extensionistas ou (ex)pibidianos, que se voluntariaram a responder um questionário *online*, aplicado entre fevereiro de 2018 e outubro de 2018, feito através do *googleforms*, sendo 15 o número total de respondentes voluntários, que receberam o convite para participar da pesquisa através do *Facebook* e do *WhatsApp*. Segundo Creswell (2007, p. 35), uma abordagem de métodos mistos é aquela que:

[...] emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou seqüencial, para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Sendo assim, a primeira parte do questionário é composta de perguntas fechadas, sendo posteriormente composto por perguntas abertas, pois, como ainda afirma Creswell (2007, p. 38), a “coleta de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema de pesquisa.”

É importante frisar, ainda, que esta pesquisa também apresenta características de abordagem interpretativista, uma vez que busca-se empregar significado nos relatos dos respondentes, o que se encaixaria com uma das bases conceituais do interpretativismo, como explicam Gubrium e Holstein (2000 *apud* SANTANA; AKEL SOBRINHO, 2007), “a fenomenologia social, que tem em Schutz o seu maior expoente, que estuda o modo como as pessoas vivenciam diretamente o cotidiano e imbuem de significado as suas atividades”,

sendo esses significados atribuídos às experiências vividas nos subprojetos que servirão como “medidor” de impacto nas formações profissionais.

## 2.2 Questionário

Para realização desta pesquisa foi elaborado um questionário (Apêndice A), de modo a servir como instrumento de pesquisa. Sobre o questionário, primeiramente, as perguntas foram subdivididas em três áreas e os respondentes optaram por responder à segunda ou a terceira de acordo com o projeto no qual atuaram. Sendo assim, os respondentes falaram sobre o projeto do qual participaram ou sobre aquele que mais o impactou (caso houvesse alguém que havia participado de ambos), de acordo com seus pontos de vistas sobre os assuntos.

Na primeira seção, composta por sete questões, os respondentes informaram dados de identificação. A primeira pergunta coletava seus nomes e a segunda qual projeto eles participaram. A partir da resposta na segunda questão e o término desta seção, os respondentes eram levados para a seção dois (contendo perguntas sobre o PIBID) ou para a seção três (contendo perguntas sobre a Extensão).

No terceiro item, foi pedido que os respondentes opinassem sobre a instrução dada nas disciplinas de estágio; se o curso era suficiente para preparar um aluno da graduação para “enfrentar” a sala de aula.

Na quarta, quinta e sexta questões, os respondentes falaram sobre onde tiveram sua primeira oportunidade de lecionar, como se sentiram em sua primeira atuação. Essas questões também faziam um breve contraste sobre como os respondentes se sentiram após terem se tornado parte de um projeto. Com essas perguntas, pudemos observar possíveis influências – positivas ou negativas – que os projetos tiveram na formação dos discentes.

Já na última questão da primeira seção, havia um pedido de reflexão sobre como os respondentes se sentiriam (ou sentiram) (des)preparados para lidar com a sala de aula sem a contribuição/influência dos projetos, isto é, se de alguma forma a falta de determinada experiência originada pelo projeto influenciaria ou não em uma atuação que os respondentes considerariam mais ou menos satisfatória. Aqueles que já trabalhavam na área antes de ingressar no PIBID ou extensão puderam responder a partir de suas experiências pessoais, enquanto os que não, foram levados a supor como se sentiriam.

A segunda seção, composta por cinco quesitos, abrangia questões relacionadas ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa parte do questionário foi direcionada apenas aos *pibidianos* de inglês, não levando em consideração os PIBIDs de

outras línguas estrangeiras, de outras matérias e de outras universidades. Para chegar nesta sessão os respondentes precisavam responder, na primeira área, que participaram do PIBID, ao invés da Extensão.

O primeiro questionamento considerava apenas o tempo em que os respondentes participaram do projeto. Com esse item, a intenção era saber se sua participação foi mais breve (até seis meses) ou mais longa, fazendo parte extensiva de sua formação acadêmica.

Já no segundo item, os professores em formação refletiram, a partir de sua vivência pessoal, o quão relevante as experiências vividas dentro do âmbito daquele projeto foram para sua formação, dividindo-se entre três possíveis graus de relevância: Extremamente relevante, relevante ou irrelevante. Sendo assim, investigou-se se o projeto, a partir da própria visão de seus participantes, contribuiu para a formação docente desses ou não.

A questão seguinte reforçou justamente o ponto acima. Nela, foi pedido que os respondentes descrevessem – caso tivesse ocorrido – de qual(s) maneira(s) o projeto contribuiu para sua formação docente.

A quarta indagação, em conjunto com a quinta, investigava se os participantes recomendariam que outros alunos participassem do projeto ou não e qual suas razões para tal. Assim, seria possível inferir sobre a importância da continuação – ou não – desses projetos a partir do próprio olhar de quem participou.

A última seção, acessada somente caso os respondentes tivessem optado pela resposta de que participaram da Extensão, dizia respeito a esse projeto. As perguntas são as mesmas da sessão anterior, justamente por querermos focar não em possíveis diferenças nos projetos – por mais que sejam diferentes não apenas na forma de atuar, mas também diferentes no público alvo, dentre outros aspectos – mas em suas contribuições.

O intuito do questionário foi focar na questão de os participantes acreditarem na relevância dos projetos para a sua formação – se contribuíram, seja positivamente ou negativamente, para sua evolução como profissional ou não. Se eles acham importante que tais projetos tenham continuação, atingindo, assim, vários outros alunos da graduação que, por sua vez, oferecem à comunidade (sejam os alunos das escolas que acolhem o PIBID ou aos alunos que vão até a UFPB em busca de aprender uma língua estrangeira de modo gratuito) um “auxílio” e, porque não, incentivo para aprender um novo idioma.

Sendo assim, um dos objetivos deste trabalho foi chamar a atenção para a importância da existência, manutenção, expansão e continuação destes projetos nos cursos de graduação. Chamar atenção sobre como esta prática em campo dá a seus participantes conhecimentos que são obtidos apenas no próprio “fazer” de seu trabalho, como explica Tardif.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 6)

Uma vez que a abordagem teórica do trabalho tenha sido explicada e o conteúdo presente no questionário elaborado para a pesquisa tenha sido apresentado, partiremos agora para a próxima parte do trabalho, na qual os dados coletados são apresentados e analisados, no intuito de obter resultados que reforcem ou neguem a ideia de relevância dos projetos discutidos neste trabalho para os graduandos do curso de Letras Inglês da UFPB.

### III - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo, é apresentada a análise dos dados obtidos através do questionário aplicado com os voluntários, destacando não apenas os números, mas chamando atenção para trechos de discursos que busquem apoiar ou refutar a ideia de que os projetos tiveram impacto na formação docente e buscando, também, identificar se tais impactos foram positivos ou negativos, de acordo com a avaliação pessoal de cada voluntário. Com isso, espera-se reafirmar a necessidade da existência desses e de outros subprojetos na graduação dos profissionais de educação, em específico, dos professores em formação de língua inglesa. É importante ressaltar que as respostas dispostas aqui preservaram a maneira em que foram escritas pelos respondentes e que apenas algumas respostas foram destacadas uma vez que existiam respostas similares.

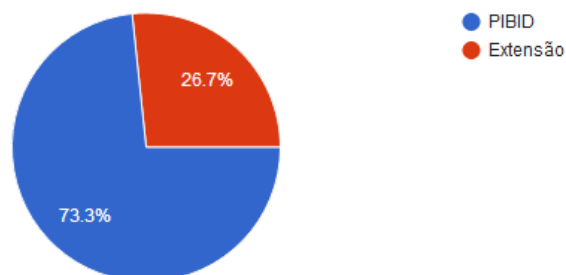
#### 3.1 Dados obtidos a partir da primeira seção

Após o primeiro item – responsável pela identificação dos participantes – no qual eles responderam sobre qual projeto faziam parte, das 15 respostas, 4 responderam terem feito/fazerem parte da Extensão e 11 responderam terem feito parte do subprojeto do PIBID, resultado que já podia ter sido previsto, pois o número de participantes dos projetos era bastante distinto, uma vez que havia um número maior de bolsistas e voluntários no PIBID Letras Inglês do que na extensão.

**Figura 1 – Respostas Primeira Seção: Questão #2**

De qual projeto você participou? (Caso tenha participado de ambos, escolha o que mais lhe impactou)

15 responses



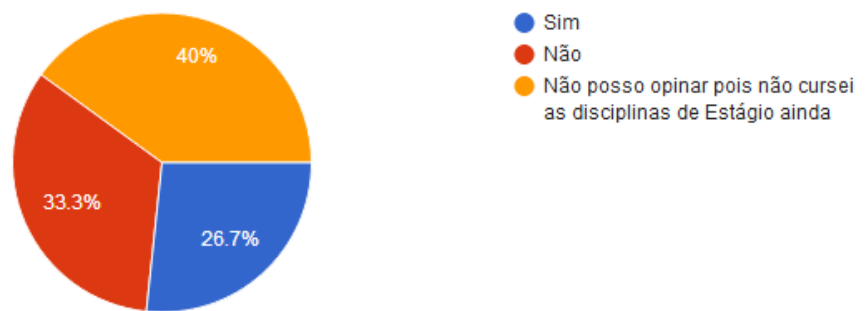
Fonte: Do Autor

No terceiro item, as respostas foram divididas: 6 dos respondentes (o equivalente a 40% da amostragem) não haviam cursado as disciplinas de estágio supervisionado 5, 6 e 7. Quanto aos 9 respondentes restantes, que já haviam cursado as disciplinas (33.3% da amostragem total), 5 responderam que não julgavam as experiências vividas nas disciplinas de estágio suficientes para prepará-los para a atuação docente, enquanto 4 (o equivalente a 26.7% de todas as respostas) acreditavam que as práticas das disciplinas de estágio eram suficientes para preparar os alunos da graduação para a atuação como docentes.

**Figura 2 – Respostas Primeira Seção: Questão #3**

**Você julga as experiências (regências) vividas durante as disciplinas de Estágio suficientes para preparar os alunos da graduação para a atuação como docentes?**

15 respostas



Fonte: Do Autor

Essas respostas foram interpretadas como sinais de que as experiências vividas pelos alunos do curso variam de um para o outro isto é, os significados atribuídos às experiências podem ser distintos variando de aluno para aluno.

Outro ponto importante é o fato de 40% dos respondentes ainda não terem cursado as disciplinas de estágio, mas já participaram de um dos projetos, o que reflete no fato de que graças a esses, os alunos da graduação ganham a abertura, a oportunidade de serem apresentados à prática docente desde o início da graduação, podendo, assim, ter mais tempo para se familiarizarem com o “ser professor” e tudo mais que envolve o magistério. Se eles têm mais tempo como docente (e, sendo assim, mais prática), possivelmente esse profissional sairá da graduação mais habituado, mais maduro e preparado, com sua profissão.

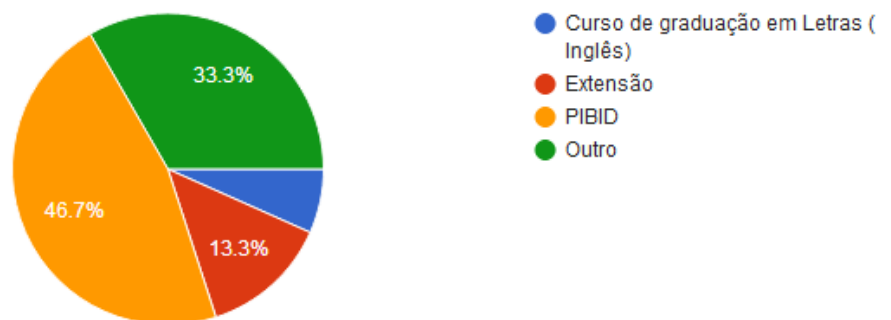
Partindo então para o quarto item, 46.7% (7) dos respondentes afirmaram que suas primeiras experiências docentes vieram através do PIBID, 13.3% (2) afirmaram que suas primeiras experiências docentes vieram através da extensão, 6.7% (1) dos respondentes

afirmaram ter tido suas primeiras experiências docentes através das disciplinas do curso de graduação, enquanto 33.3% (5) afirmaram que suas primeiras experiências docentes vieram através de outro meio. Sendo assim, os projetos são responsáveis por 60% das primeiras regências dos respondentes, conforme ilustrado abaixo:

**Figura 3 – Respostas Primeira Seção: Questão #4**

**Você teve sua primeira experiência docente através do...**

15 responses



Fonte: Do Autor

Tais números foram interpretados como um sinal inegável de que esses projetos permitem que os estudantes da graduação comecem sua atuação mais cedo, reforçando a hipótese levantada no item anterior.

Indo para a quinta questão, a primeira de resposta aberta e que remete às primeiras experiências destes docentes que as relataram com o uso de palavras que denotam insegurança, nervosismo, estranhamento e até mesmo intimidação. Destacamos algumas respostas em particular:

*RE1<sup>5</sup>: O projeto de Extensão proporciona uma experiência onde você é 100% o professor, então de início foi um pouco estranho porque por ainda ser aluna da graduação (no 3º período) e estar dando aula para adultos, alguns inclusive pós-graduandos, etc, não conseguia me colocar plenamente nessa posição e ficava um pouco insegura. Também por ser tímida achei que teria muitos problemas em falar na frente de 25-30 alunos em silêncio me olhando, então de início foi um desafio enorme.*

Nessa resposta, podemos notar a insegurança sentida pela respondente tendo de se enxergar como professora pela primeira vez. Foi preciso encarar o peso da responsabilidade, lidar com a insegurança, a timidez e perceber o desafio diante de si. Retornaremos a essa

<sup>5</sup> RE: “Respondente da Extensão”, numerados de acordo com a ordem de aparição no trabalho.

respondente no quesito seguinte, na intenção de fazer uma comparação entre sua experiência inicial como professora e o seu estado atual. Entretanto, chamamos a atenção para mais duas respostas que apresentam conflito, apesar de se tratarem da mesma situação.

*RP1<sup>6</sup>: Nervosa, porém foi quando tive certeza que deveria melhorar cada vez mais para fazer isso o resto da minha vida.*

*RP2: Pouco confiante e acima de tudo incapaz.*

Enquanto na primeira das duas encontramos uma professora em formação que se viu instigada pelo desafio em sua frente, na segunda temos um discurso mais pessimista. No próximo quesito, teremos mais informações sobre os três casos já apresentados, podendo fazer uma reflexão mais profunda sobre os fatos.

Quando perguntados sobre como encaravam a sala de aula após a participação no(s) projeto(s) de formação, vimos o aparecimento de discursos mais otimistas, com a presença de termos que relatam a sensação de maior preparação, maior segurança para lidar com as adversidades, maior costume, maior confiança, realização profissional, bem estar e até reconstrução de valores como é do seguinte relato:

*RP3: Reconheço que antes era mais fácil para mim enquanto professor uma vez que desenvolver atividades com ênfase na forma dá menos trabalho, por outro lado me sinto um professor muito mais qualificado e isso não se dá apenas por ter uma graduação mas também por perceber que que minhas aulas tem se tornado mais interessante para os alunos.*

Nesse trecho, o subprojeto agiu não apenas como iniciador da prática, mas como uma oportunidade para reconstruir valores, redescobrir prazer no ofício, repensar escolhas pedagógico-didáticas, enfim, refletir sobre sua prática e sobre como ela afeta a si mesmo e aos alunos. Isso tem um benefício não só para o próprio docente, mas para todos os seus alunos atuais e futuros, que encontram não um professor que faz o que dá menos trabalho, o que é mais fácil, mas um professor mais confiante em sua prática, que se sente mais qualificado e que tenta causar interesse dos alunos durante sua atuação.

Dirigindo o foco agora para as três respostas destacadas no item anterior, observa-se que no primeiro caso, havia insegurança, dificuldade de se enxergar professora e de falar diante da sala. Seu discurso foi alterado de forma considerável, transformando-se em um discurso bem mais positivo sobre a experiência docente:

---

<sup>6</sup> RP: “Respondente do PIBID” , numerados de acordo com a ordem de aparição no trabalho.

*RE1: Me sinto absurdamente mais confiante e segura. Tanto na minha experiência como professora, quanto na minha experiência como graduanda, o projeto de Extensão me deu uma segurança enorme em tudo que tenho feito, primeiro porque gosto de saber exatamente sobre o que estou falando antes de dar uma aula, então isso me faz estudar muito mais, o que conseqüentemente melhora minha experiência em sala de aula. Também tenho tido experiência com alunos deficientes visuais, o que de início foi assustador porque não tive nenhuma preparação de adaptação de material/ministrar aulas, mas consegui crescer bastante com a experiência prática. Apesar de todo o cansaço e a carga enorme que a Extensão acaba tomando de mim, a experiência tem sido só de crescimento, amadurecimento e aprendizagem. Minha postura em sala de aula, como professora, já não é mais insegura e tímida, e sim cada vez mais confiante .*

Há o relato de aumento de confiança, de crescimento, amadurecimento e aprendizagem. No último trecho, podemos ver que a dificuldade inicial de se enxergar como professora e assumir sua “posição” foi drasticamente alterada para algo positivo. Há também o surgimento de um novo desafio que foi superado através da prática, o que só adiciona na sensação de confiança ao professor em formação. Confiança essa que, facilmente, encontramos nos discursos de professores iniciantes.

Já quanto às duas últimas respostas destacadas no item anterior, temos – novamente – a mudança de discursos pessimistas para positivos.

*RP1: Sinto que escolhi o curso certo e graças ao PIBID pude ter essa certeza.*

*RP2: O PIBID ajudou não apenas na minha prática docente mas também na minha auto estima e confiança em minhas ações enquanto professora. Aprendi a identificar meus erros a fim de melhorar, a lidar com imprevistos e tive a oportunidade de conhecer salas de aula real, sem maquiagens.*

Na primeira das duas temos a reafirmação de uma escolha. Podemos ver que o impacto positivo, a vontade de melhorar sempre como profissional, presente no momento inicial permaneceu até o momento da resposta do questionário.

Na segunda temos o relato de uma virada de mesa; o sentimento de pouca confiança e incapacidade foi combatido graças ao subprojeto citado em resposta, além de todos os bônus relatados no fim da resposta.

Já na última questão da seção, fica clara a opinião dos estudantes de graduação em licenciatura em Letras Inglês que responderam ao questionário, onde 66.7% (10) das respostas

afirmam que a preparação fornecida dentro do curso é boa, contudo, poderia ser melhorada, já 26.7% (4) afirmaram que não se sentiriam preparados para a sala de aula sem as experiências do(s) projeto(s). Já os últimos 6.6% (1) correspondem à parcela que acredita que a preparação do curso é o suficiente para lidar com a sala de aula.

**Figura 4 – Respostas Primeira Seção: Questão #7**

**Você se sentiu (ou sentiria) preparado para atuar em sala de aula sem as experiências vividas no(s) projeto(s)?**

15 responses



Fonte: Do Autor

Os números apresentados no gráfico acima evidenciam que o que é ofertado através dos projetos para o curso de graduação, aos graduandos (a oportunidade de atuar mais cedo, gerando mais experiência e prática na sua área de atuação), atua não como um substituto ou algo supérfluo, mas sim como um complemento que os permite desenvolver autoestima e confiança, além de ajudar a desenvolver a habilidade de resolução de problemas e a identificar-se como sendo um “professor” de fato.

### 3.2 Dados obtidos sobre o PIBID

Nesse subtópico é abordada a seção a qual apenas respondentes participantes do PIBID teriam acesso. Foram no total 11 voluntários, respondendo a um total de 5 questões sobre sua atuação e a influencia do projeto nas suas formações docentes.

No primeiro quesito dessa seção foi perguntado sobre o tempo de participação de cada respondente dentro do projeto. Algumas respostas foram exatas e outras não, sendo assim, o tempo “médio” de participação de cada um foi de aproximadamente 16 meses (ou um ano e

quatro meses), tendo como permanência “máxima” de, nas palavras do respondente, “dois anos e alguns meses. Acho que três meses”, enquanto o menor tempo de permanência citado foi de 5 meses. Ao todo, foram 185 meses (o equivalente a - aproximadamente –mais de 15 anos) dentre 11 voluntários.

Para colocar em números, tendo a ideia de que cada graduando leciona uma vez a cada duas semanas (sendo uma semana de prática e outra de observação) durante duas horas aulas em cada participação e que em 185 meses temos 740 semanas, o total de horas/aula (que foram apuradas pela pesquisa) ministradas é de 740 e mais 740h de observação (sem contar o engajamento em outros tipos de atividades que o projeto pode trazer). Tendo onze respondentes, a média de horas/aula ministradas por cada participante é de aproximadamente 67h, contudo, o tempo de contato (aulas ministradas e observadas) com o ambiente escolar é de 1480, tendo cada participante um tempo médio (aproximado) de inserção no ambiente de ensino regular de 134h.

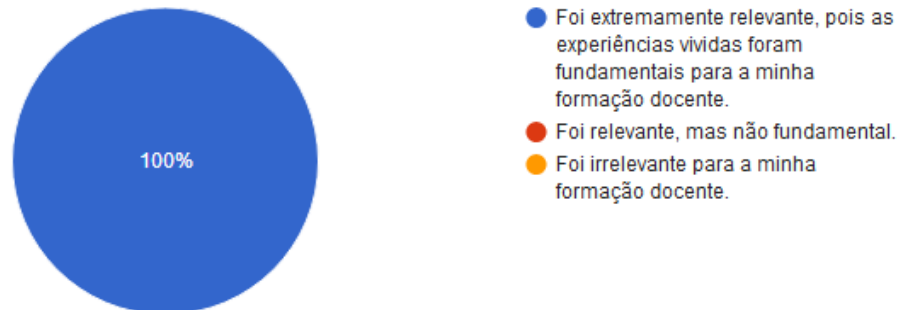
Se contrastarmos isso com os três semestres de estágio supervisionado onde os graduandos não assumem um papel de “professor”, mas sim o de um observador (durante a maior parte da disciplina) que realiza, ao final, uma atividade de avaliação através de uma aula elaborada, é possível concluir que o período de prática no PIBID é um complemento gigantesco ao curso em si, conclusão essa que é apoiada pelas informações obtidas através da questão seguinte.

No segundo quesito dessa seção, foi perguntado como o respondente caracterizaria a relevância do projeto em sua formação docente. Dentre os 11 participantes que responderam esse quesito sobre o PIBID, 11 caracterizaram-no como tendo extrema relevância, sendo as experiências consideradas fundamentais para suas formações docentes.

### **Figura 5 – Respostas Segunda Seção: Questão #2**

## A partir de sua vivência no projeto, como você o caracterizaria em termos de relevância para sua formação docente?

11 responses



Fonte: Do Autor

Tendo todas as respostas iguais, fica clara a importância “fundamental” que o subprojeto teve para cada um de seus participantes. Já quanto às formas particulares de como o projeto afetou cada participante, isso fica para o quesito seguinte.

Nele, ficam registrados discursos nos quais os respondentes passaram a se enxergar como professores, tiveram a oportunidade de praticar seu ofício, de encontrar-se nele, de ter uma formação mais “reflexiva”, de entender o funcionamento de escolas, de desenvolver segurança, de aplicar a criatividade à sala de aula.

É neste quesito, também, que gostaríamos de destacar duas respostas que tocaram em um assunto que ainda não havia aparecido dentro das respostas dos voluntários. Tais trechos falam sobre como os projetos colaboram não só com a vida profissional, mas também colaboram para uma vida acadêmica mais ativa por parte dos participantes:

*RP4: Resumidamente falando, o PIBID contribuiu para minha formação em termos de uma construção docente mais reflexiva, tanto pelo feedback dado pelas coordenadora(s), supervisora(s) e colega(s) nas reuniões semanais como também pelos diários reflexivos mensais desenvolvidos no projeto. Além disso, a participação em eventos como CCHLA em Debate, ENID e Mostra das Profissões colaboram bastante para um maior engajamento na universidade.*

*RP2: Eu aprendi muito, não apenas sobre ensino, mas sobre a língua, o funcionamento de escolas públicas, trabalho em grupo, cooperação, entre outras coisas. Além disso, ele me ajudou a iniciar minha vida acadêmica enquanto pesquisadora. Através do PIBID escrevi meu primeiro artigo e pôster e tive a oportunidade de participar de congressos e fazer apresentações, coisas que eu possivelmente não teria feito por iniciativa própria e que hoje vejo como são fundamentais na vida do professor.*

Esse é um aspecto pouco abordado nas disciplinas. Os graduandos têm, como requisito para a graduação, participar de atividades extraclasse em congressos e oficinas. Esses trechos ajudam a evidenciar que se não fossem os projetos, o engajamento dos alunos do ensino superior com o universo acadêmica seria ainda menor do que o atual.

Neste quesito há, contudo, a presença uma resposta que apresenta uma opinião diferente das dos demais:

*RP5: Me ajudou a enxergar a sala de aula como professora, porém como foi so observacao nao sinto que foi tao efetivo como experiencia*

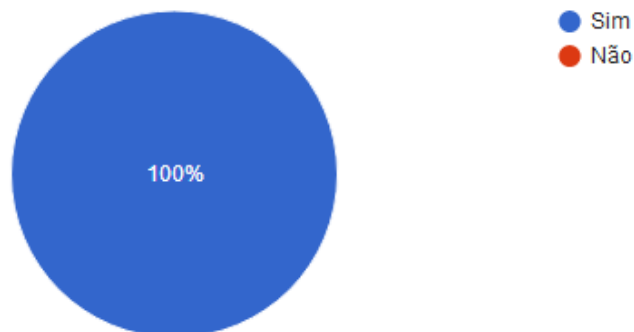
Enquanto as particularidades de sua passagem de 6 meses pelo projeto não são explicadas durante o questionário, a resposta da RP5 ainda expõe como o projeto contribuiu para que ela enxergasse a sala de aula como professora.

Já os dois últimos quesitos se complementam. Neles, os alunos respondem se recomendariam (e por qual razão) os projetos para outros alunos. O intuito inicial era de averiguar sobre a necessidade da permanência e manutenção desses projetos para que alunos futuros também tivessem acesso a eles.

**Figura 6 – Respostas Segunda Seção: Questão #4**

**Você recomendaria a participação nesse projeto para outros alunos?**

11 responses



Fonte: Do Autor

Tendo 100% das 11 respostas como positivas, em conjunto com as respostas do item seguinte e dos itens anteriores, fica evidente a importância da continuação do subprojeto PIBID Letras Inglês, de acordo com a opinião daqueles que vivenciaram em primeira mão os efeitos de sua existência dentro do curso de graduação da UFPB.

Já quanto aos motivos, as respostas foram variadas. Alguns afirmaram que o subprojeto era uma oportunidade de ganhar experiência, de aprender através da prática, de habituação com o ambiente de trabalho, seja dentro ou fora da sala de aula. Um espaço de desenvolvimento de segurança, de motivação à prática docente, de engajamento com a vida acadêmica. Tudo isso contando com o suporte dos coordenadores e professores supervisores, com a presença de *feedback* externos e reflexão pessoal sobre sua própria prática docente e pesquisadora.

Foi também dito pelos alunos que o PIBID serve como *“um grande alimento de pesquisas que unem Universidade e o ensino regular para a melhoria de ambos”* (RP6). Esse depoimento nos dá a entender que o projeto tem não apenas efeito em seus graduandos, mas também contribui para a melhoria do ensino regular nas escolas que acolhem os professores em formação.

### **3.3 Dados obtidos sobre a extensão**

Neste subtópico é abordada a seção a qual apenas respondentes participantes do projeto de extensão de língua inglesa para a comunidade teriam acesso. Tratando-se de um projeto mais recente, com um número menor de participantes e ainda em andamento, era de se esperar um número menor de respostas e também um tempo menor de permanência dos graduandos. Sendo assim, pudemos contar com as respostas de 4 voluntários que tiveram de responder a um total de 5 questões sobre sua atuação e a influência do projeto nas suas formações docentes.

No primeiro quesito dessa seção, assim como na seção anterior, algumas respostas foram exatas e outras não, sendo assim, o tempo “médio” de participação foi aproximado de acordo com as respostas. Esse tempo foi o equivalente a 43 meses ou aproximadamente 3 anos e meio, tendo como permanência máxima de 1 ano e meio e permanência mínima de 3 meses.

É importante frisar que o projeto ainda estava e está em atuação durante a coleta de dados para esse trabalho, contudo, a prática do projeto de extensão é mais intensa (feita de forma semanal) e individualista (onde não há a presença de colegas para auxiliar ou a

necessidade de assistir as aulas dos demais participantes), conforme exposto no tópico 1.2, podendo-se deduzir que o tempo de prática docente se torna muito maior dentro desse projeto.

Para colocar em números, tendo a ideia de que cada graduando leciona 2 vezes por semana durante 2 horas aulas em cada participação (totalizando 4 horas/aula semanais) e que em 43 meses temos 172 semanas, o total de horas/aula (que foram apuradas pela pesquisa) ministradas é de 688 e, tendo apenas 4 respondentes, a média de horas/aula ministradas por cada participante é de 172h.

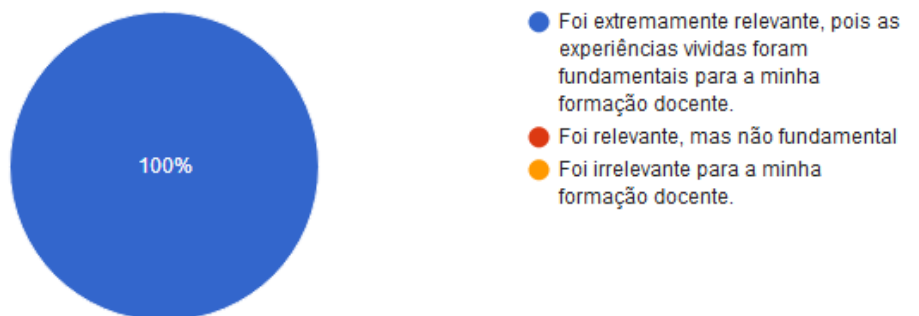
Fica claro, então, o quanto o projeto pode contribuir na formação de profissionais mais habituados à sala de aula, visto que além das horas delegadas à ministração de aula também há a necessidade de preparo das aulas, de preparo de avaliações, de corrigir provas, organizar os diários da sala e tudo mais que envolve a vida de um professor.

Seguindo em frente, nos deparamos com uma semelhança entre os *pibidianos* e *extensionistas*. Sendo tal semelhança o fato de 100% dos respondentes atribuírem as experiências vividas no projeto como fundamentais para suas formações docentes, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

**Figura 7 – Respostas Terceira Seção: Questão #2**

**A partir de sua vivência no projeto, como você o caracterizaria em termos de relevância para sua formação docente?**

4 responses



Fonte: Do Autor

Os números apresentados nessa questão são complementados pelos argumentos apresentados pelos respondentes no item seguinte. Fica evidente que cada bolsista aproveita o projeto de maneira própria, focando em suas próprias necessidades e dificuldades, ao longo das experiências que vivem dentro dele.

No terceiro quesito desta seção, é afirmado que o projeto oferece um ambiente/realidade bem próxima da “realidade de professor”, que o projeto é um espaço onde aquilo que é visto “na graduação pode ser analisado e adaptado para a realidade dos cursos de idioma”, é um espaço de experimentação, de aprendizado (tanto quanto à conteúdos teóricos da língua quanto à conteúdos práticos que circundam o “ser professor”) e de construção de identidade docente. Sem dúvidas um desafio, “mas bastante recompensador” (RE3). Como apontado nos trechos abaixo:

*RE2: O um projeto de extensão de língua inglesa do DLEM é muito bom, pois pelo menos na área de letras-ingles, é o projeto que mais se aproxima da realidade de professor, uma vez que os estagiários são realmente os professores do projeto e toda semana dão aulas que se assimilam muito às aulas de cursos de idiomas em geral.*

*RE3: O projeto de extensão me proporcionou uma experiência a mais além da prática docente: ajudar na formação de um novo professor. Foi desafiador, mas bastante recompensador para mim. Cresci muito no tempo em que estive participando do projeto, e foi uma experiência que me trouxe felicidade por eu contribuir para o aprendizado dos alunos e do meu parceiro de sala de aula.*

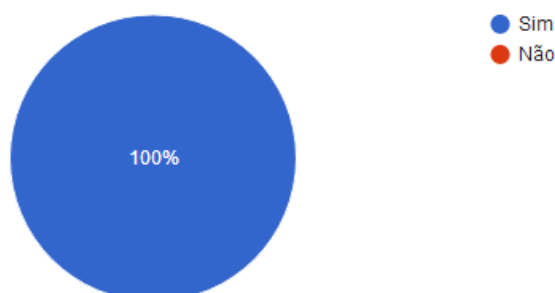
Tais depoimentos denunciam a importância da existência de espaços como o projeto, onde se pode arriscar e aprender, onde se pode criar costume e acumular experiências enriquecedoras que formam não um profissional novo e inseguro, mas um profissional habituado a seu ofício e mais seguro de si mesmo e mais preparado para exercer sua função na sociedade.

Os dois últimos quesitos dessa seção, assim como os da seção anterior, se complementam. Sendo, contudo, agora direcionadas não mais ao subprojeto do PIBID e sim à extensão. Repetindo o que aconteceu na seção anterior, todos os respondentes afirmaram recomendar o projeto, como podemos ver no gráfico seguinte:

**Figura 6 – Respostas Terceira Seção: Questão #4**

**Você recomendaria a participação nesse projeto para outros alunos?**

4 responses



Fonte: Do Autor

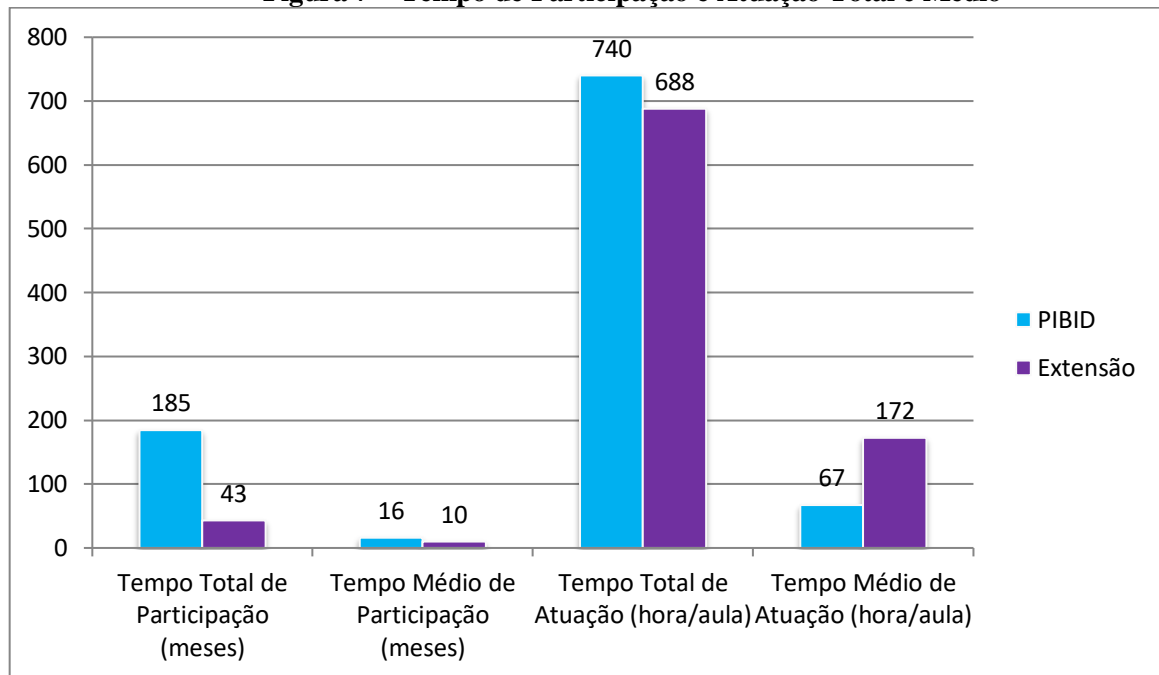
Iremos, agora, falar sobre os argumentos apresentados. Argumentos esses presentes no último quesito da seção. Presente nas respostas dos graduandos, o projeto proporciona tempo de prática e reflexão, ajudando a desenvolver suas habilidades como docentes e sua habilidade com a língua. O projeto também permite aos bolsistas se engajarem na produção de artigos e participação de eventos, servindo também como um despertar para a vida acadêmica. Há ainda o discurso de que a oportunidade de participar do projeto promove amadurecimento profissional, além de poder contar com o auxílio da supervisão das orientadoras e dos colegas. Um dos respondentes chega até a dizer que o projeto é uma experiência que deveria ser vivida por todos os estudantes, visto que *“todos os estudantes de licenciatura deveriam se aventurar pelo projeto da extensão”*(RE1).

Tendo dito isso, podemos afirmar que os (ex)participantes do projeto de extensão e do PIBID – Inglês da UFPB enxergam os projetos como ambientes de descobrimento, onde são desafiados a crescerem, onde podem testar na prática as teorias da sala de aula, onde podem se habituar com a prática docente e dar novo significado e revisar seus pensamentos e atitudes sobre “ser professor” graças às vastas horas de sala de aula que acumulam em conjunto com o suporte dos colegas e das supervisoras/coordenadoras, que formam uma espécie de aliança que os instigam a ir em frente, a vencer barreiras, a procurar aprimoramento. Isso se dá, em grande parte, devido ao processo de reflexão que cada um efetua sobre suas práticas:

Tais noções de reflexão apresentadas têm lugar na prática docente, no mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, conscientizar-se dos mesmos e tentar novamente, de outro modo. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado que permite a integração de competências, o que só é possível se o professor refletir sobre sua atuação. A reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. (FONTANA; FAVERO, 2013, p. 4)

O gráfico abaixo serve para facilitar a visualização no que diz respeito ao tempo de sala de aula que cada projeto proporcionou a seus participantes, sendo mostrado também o tempo médio que cada participante foi exposto à sala de aula:

**Figura 7 – Tempo de Participação e Atuação Total e Médio**



Fonte: Do Autor

Se essas são os números de horas que contam apenas a vivência dos participantes nas salas de aula e que tais experiências são repensadas e refletidas pelos participantes algo que, como é dito por Fontana e Favero (2013) na citação acima, são elementos fundamentais na atuação docente, podemos concluir novamente que há sim um grande benefício para os alunos da graduação que participam destes projetos tanto para o desenvolvimento de autoconfiança, autonomia e hábito com o ofício, mas também os permite ressignificar suas práticas e se enxergar como professor.

#### IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito averiguar, utilizando de um questionário aplicado com (ex)participantes do subprojeto do PIBID Letras Inglês e do projeto de extensão de língua inglesa para a comunidade (ambos da UFPB), como os bolsistas e voluntários que aceitaram responder o questionário davam significado às experiências vividas dentro dos projetos e como tais experiências os impactaram em relação às suas práticas docentes, além de chamar a atenção para a importância destes projetos como complementos ao curso de graduação de licenciatura em Letras – Inglês da UFPB.

Tendo tal proposta, o trabalho se fundamentou em textos que abordam temas como Formação Docente (SILVEIRA, 2006) e Construção de Identidade Profissional (PIMENTA, 2000, *apud* MACHADO, 2009; TARDIF, 2002).

O trabalho também utilizou o PPC (2006) do curso de graduação em letras, além das ementas do projeto de extensão (2018) e das informações presentes no site da CAPES quanto ao funcionamento do PIBID para fazer um comparativo sobre o que as disciplinas de estágio supervisionado do curso e cada projeto buscam oferecer para seus participantes.

Tendo cunho qualiquantitativo, as respostas foram analisadas tanto de modo a formar as estatísticas apresentadas neste trabalho em conjunto com a seleção das respostas que reforçavam ou destoavam do que se buscava averiguar.

Os dados obtidos apontam que a existência de espaços como esses são complementos fundamentais na formação docente, havendo uma taxa de recomendação de 100% dos participantes para outros alunos da graduação e o valor dado à(s) experiência(s) vivida(s) para suas formações profissionais demonstram progresso, evolução, aprimoramento de suas habilidades profissionais, de acordo com as respostas presentes nos anexos. Respostas essas que se encaixam no processo que Pimenta (2000, p.19, *apud* MACHADO, 2009, p.103) descreve, onde a identidade profissional é construída do confronto entre as teorias e práticas, das revisões constantes da sua atuação.

Os espaços, segundo o que se pode interpretar das respostas presentes no questionário, servem como uma poderosa ferramenta na formação da identidade profissional do graduando, sendo a porta de entrada ou um espaço para repensar as práticas e readequá-las.

Acreditamos que expandir cada vez mais esses espaços seria de grande valia, de modo a abranger todos os graduandos que desejarem participar, agindo como uma ferramenta que provém não apenas um espaço para prática, mas o suporte de profissionais mais experientes que agem não somente como fiscais, mas como motivadores e mentores, instigando os

participantes dos projetos a sempre evoluir, a procurar vencer desafios, a desenvolver autoconfiança e autonomia, preparando-os para o futuro como profissionais da educação, melhorando a qualidade de ensino dos futuros alunos destes professores em formação.

Seria impossível, entretanto, prepará-los para cada situação que as inúmeras salas de aula que existem no Brasil afora podem apresentar. Contudo, ao possibilitar que os graduandos aprendam em conjunto com outros colegas, coordenadores e supervisores dão, não apenas a sensação de fazer parte de algo maior – como o sistema de ensino –, mas também permitem que eles observem estratégias utilizadas para vencer barreiras, adicionando a seu próprio repertório pessoal e possibilitando também que estes novos professores criem suas próprias estratégias, uma vez que a prática reflexiva–presente nas respostas dadas ao questionário – sempre busca analisar pontos que possam ser melhorados, não existindo um estado perfeito a ser alcançado, mas reconhecendo que sempre há espaço para o aperfeiçoamento da prática.

Gostaríamos, ainda, de salientar que em toda habilidade que buscamos refinar, é necessário a dedicação de tempo e um espaço onde se possa praticar, alcançando, então, tal refinamento. Requisitos esses que são supridos pelos projetos.

Contudo, se os depoimentos dos participantes não foram suficientes para chamar a atenção para a relevância de tais projetos como complementos disponíveis para o curso de licenciatura, talvez o alto número de carga horária em que os participantes tiveram a oportunidade de praticar seus ofícios(sendo um total de 2168 horas de aulas ministradas nestes espaços dentre aqueles que responderam o questionário, uma média de aproximadamente 144 horas por respondente), mesmo sem levar em conta as muitas horas de preparação de aulas, de reflexão sobre suas práticas, elaboração de artigos, pôsteres, participação em congressos e encontros formativos, sejam suficiente para chamar atenção para a importância da preservação, manutenção e expansão destes instrumentos tão benéficos à comunidade educadora (seja pelos benefícios aos professores ou pelos benefícios aos alunos que têm/terão aula com esses professores).

Conforme supunha a hipótese, os dados apresentados indicam a eficiência dos projetos em permitir que os alunos da graduação participem de uma iniciação continuada e monitorada, melhorando sua relação com a sala de aula, isto é, formando professores mais familiarizados e preparados para a prática docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Barthyra Cabral Vieira de. **Projeto de extensão língua inglesa para a comunidade.** Disponível em: <[https://sigaa.ufpb.br/sigaa/extensao/PlanoTrabalho/planos\\_coordenador.jsf](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/extensao/PlanoTrabalho/planos_coordenador.jsf)> Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: 06 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em: 06 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em: 06 out. 2018.

CAPES. **Edital Capes nº 7/2018, de 1 de março de 2018.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018

CAPES. **PIBID – Programa institucional de bolsa de iniciação à docência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 04 out. 2018.

CAPES. **Portaria Capes nº 38/2018, de 28 de fevereiro de 2018.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

CASTRO, S. T. R. **Aprendendo sobre a formação do futuro professor de inglês e espanhol com um projeto de aprendizagem de línguas e formação docente.** Letra Viva (UFPB), 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira de Rocha. 2 ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, 2013.

MACHADO, L. C. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009 (Tese de Doutorado).

SANTANA, Elcio E. P.; AKEL SOBRINHO, Z. **O Interpretativismo, seus pressupostos e sua aplicação recente na pesquisa do comportamento do consumidor.** In: ENEPQ, 2007 -

**Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, 2007, Recife. Anais do ENEPQ 2007. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. v. 1. p. 1-15.

SILVEIRA, Daniel. **Formação Docente**: Aspectos Pessoais, Profissionais e Institucionais. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/023e5.pdf>> Acesso em: 04 out. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Projeto Pedagógico de Curso**. Paraíba, 2006, 119 p.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO APLICADO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

#### **“A relevância dos Projetos de Extensão/DLEM e PIBID - Letras Inglês na formação de professores de línguas”**

Questionário desenvolvido para fins de coleta de dados para Trabalho de Conclusão de Curso de Letras- Inglês da Universidade Federal da Paraíba.

#### *Seção 1*

- 1.1) Nome Completo  
\*Resposta Aberta\*
- 1.2) De qual projeto você participou? (Caso tenha participado de ambos, escolha o que mais lhe impactou)
  - a) PIBID
  - b) Extensão
- 1.3) Você julga as experiências (regências) vividas durante as disciplinas de Estágio suficientes para preparar os alunos da graduação para a atuação como docentes?
  - a) Sim
  - b) Não
  - c) Não posso opinar pois não cursei as disciplinas de Estágio ainda
- 1.4) Você teve sua primeira experiência docente através do...
  - a) Curso de Graduação em Letras (Inglês)
  - b) Extensão
  - c) PIBID
  - d) Outro
- 1.5) Como você se sentiu em relação à sua primeira experiência docente?  
\*Resposta Aberta\*
- 1.6) Como você se sente agora, após participar do PIBID ou do Projeto de Extensão, em relação à sala de aula?  
\*Resposta Aberta\*
- 1.7) Você se sentiu (ou sentiria) preparado para atuar em sala de aula sem as experiências vividas no(s) projeto(s)?
  - a) Sim, eu acredito que o curso nos prepara muito bem para assumirmos o papel de professor de uma sala de aula
  - b) Talvez, a preparação no curso é boa, mas poderia ser melhorada

- c) Não, me sentiria despreparado para a sala de aula sem as experiências do(s) projeto(s)

### ***Seção 2***

#### **PIBID**

As questões abaixo envolvem as experiências vividas no PIBID

- 2.1) Por quanto tempo você participou do projeto?

\*Resposta Aberta\*

- 2.2) A partir de sua vivência no projeto, como você o caracterizaria em termos de relevância para sua formação docente?

- a) Foi extremamente relevante, pois as experiências vividas foram fundamentais para a minha formação docente.
- b) Foi relevante, mas não fundamental.
- c) Foi irrelevante para a minha formação docente.

- 2.3) Descreva, caso o projeto o tenha impactado, como ele contribuiu em sua formação como docente.

\*Resposta Aberta\*

- 2.4) Você recomendaria a participação nesse projeto para outros alunos?

- a) Sim
- b) Não

- 2.5) Por que você recomendaria (ou não) a participação nesse projeto?

\*Resposta Aberta\*

### ***Seção 3***

#### **Extensão**

As questões abaixo envolvem as experiências vividas na Extensão

- 3.1) Por quanto tempo você participou do projeto?

\*Resposta Aberta\*

- 3.2) A partir de sua vivência no projeto, como você o caracterizaria em termos de relevância para sua formação docente?

- a) Foi extremamente relevante, pois as experiências vividas foram fundamentais para a minha formação docente.
- b) Foi relevante, mas não fundamental.
- c) Foi irrelevante para a minha formação docente.

3.3) Descreva, caso o projeto o tenha impactado, como ele contribuiu em sua formação como docente.

\*Resposta Aberta\*

3.4) Você recomendaria a participação nesse projeto para outros alunos?

- a) Sim
- b) Não

3.5) Por que você recomendaria (ou não) a participação nesse projeto?

\*Resposta Aberta\*

**ANEXOS**

## ANEXO A

### RESPOSTAS ABERTAS - GERAL<sup>7</sup>

#### Como você se sentiu em relação à sua primeira experiência docente?

15 responses

Nervosa, com medo de "não fazer direito". A experiência real é muito diferente da vivida nas salas de aula de estágio, então sempre há uma certa insegurança.

Por ainda não ter a graduação foi difícil mas me baseava muito nas aulas de língua que tive, algo muito ligado a forma.

Foi muito enriquecedor para mim, pois eu conhecia muitas coisas sobre a língua inglesa, mas descobri que é necessário muito mais coisas para ensiná-la. E venho aprendendo até hoje sobre isso e desenvolvendo a minha prática docente.

O projeto de Extensão proporciona uma experiência onde você é 100% o professor, então de início foi um pouco estranho porque por ainda ser aluna da graduação (no 3º período) e estar dando aula para adultos, alguns inclusive pós-graduandos, etc, não conseguia me colocar plenamente nessa posição e ficava um pouco insegura. Também por ser tímida achei que teria muitos problemas em falar na frente de 25-30 alunos em silêncio me olhando, então de início foi um desafio enorme.

Foi em um projeto de monitoria de Língua Inglesa 1. Me senti bastante confortável, era familiar com os monitorandos e eles já tinham bastante "língua", o que facilitou o processo.

Nervosa

Ansiosa e curiosa.

Inicialmente, foi muito intimidador. Mas, com o passar do tempo, se tornou uma atividade extremamente prazerosa.

Nervosa, porém foi quando tive certeza que deveria melhorar cada vez mais para fazer isso o resto da minha vida.

Nervosa, porém a colaboração dos colegas me ajudou a desenvolver a aula.

Acho que foi horrível, nada saiu como planejado mas aprendi muito com isso

Nervoso, mas ao mesmo tempo confiante devido ao apoio do projeto (PIBID)

Através de outro projeto de docência Apoio pedagógico tive acesso a experiência docente e foi muito satisfatória.

Pouco confiante e acima de tudo incapaz.

Um pouco nervosa e com receio da reação dos alunos.

<sup>7</sup> A fim de preservar a identidade dos participantes, as respostas da primeira questão (responsável pela identificação dos participantes) foi removida do anexo.

## Como você se sente agora, após participar do PIBID ou do Projeto de Extensão, em relação à sala de aula?

15 responses

O PIBID me deu a oportunidade de desenvolver minha primeira experiência docente. Após a participação no programa eu me senti mais preparada para atuar como professora. Eu me sinto capaz de lidar com diferentes situações que possam surgir dentro de uma sala de aula (seja em escola pública, privada ou curso de idiomas).

Reconheço que antes era mais fácil para mim enquanto professor uma vez que desenvolver atividades com ênfase na forma dá menos trabalho, por outro lado me sinto um professor muito mais qualificado e isso não se dá apenas por ter uma graduação mas também por perceber que minhas aulas tem se tornado mais interessante para os alunos.

Me sinto muito mais seguro sobre como lidar com uma sala de aula e estou constatando a cada dia que é isso o que eu quero fazer da vida. Dar aulas é algo que me contagia e eu me sinto bem dentro dela.

Me sinto absurdamente mais confiante e segura. Tanto na minha experiência como professora, quanto na minha experiência como graduanda, o projeto de Extensão me deu uma segurança enorme em tudo que tenho feito, primeiro porque gosto de saber exatamente sobre o que estou falando antes de dar uma aula, então isso me faz estudar muito mais, o que consequentemente melhora minha experiência em sala de aula. Também tenho tido experiência com alunos deficientes visuais, o que de início foi assustador porque não tive nenhuma preparação de adaptação de material/ministrar aulas, mas consegui crescer bastante com a experiência prática. Apesar de todo o cansaço e a carga enorme que a Extensão acaba tomando de mim, a experiência tem sido só de crescimento, amadurecimento e aprendizagem. Minha postura em sala de aula, como professora, já não é mais insegura e tímida, e sim cada vez mais confiante .

Mais preparado para a carreira docente. Posso perceber minha evolução através desse período de agora mais de um ano de vínculo com a extensão.

Mais acostumada a sala de aula

Mais confiante de que posso fazer um bom trabalho.

Foi um crescimento enorme para mim, em especial porque foi uma experiência desafiadora que me fez refletir bastante sobre a prática docente.

Sinto que escolhi o curso certo e graças ao PIBID pude ter essa certeza.

Me sinto motivada e sem dúvidas de que é isso que quero, apesar de acreditar q a experiência do PIBID foi mais curta do que gostaria.

Muito mais confiante

Mais seguro e com mais experiência.

Aprendi através do PIBID a aperfeiçoar minha prática docente e atualmente me sinto segura em dar aulas graças ao projeto.

O PIBID ajudou não apenas na minha prática docente mas também na minha auto estima e confiança em minhas ações enquanto professora. Aprendi a identificar meus erros a fim de melhorar, a lidar com imprevistos e tive a oportunidade de conhecer salas de aula real, sem maquiagens.

Bem mais confiante e com mais experiencia para lidar com as situações mais complicadas em sala de aula.

**ANEXO B****RESPOSTAS – SUBPROJETO PIBID LETRAS - INGLÊS**

Por quanto tempo você participou do projeto?

11 responses

Quase dois anos.
3 anos
6 meses
5 meses.
Por volta de 5 meses.
um semestre
1 ano
1 ano e 10 meses
2 anos
1 ano e 6 meses
Dois anos e alguns meses. Acho que 3 meses.

## Descreva, caso o projeto o tenha impactado, como ele contribuiu em sua formação como docente.

11 responses

Quando comecei no PIBID eu não me sentia à vontade com a posição de "professora". Depois do tempo que passei no projeto, consegui encontrar minha identidade como tal e passei a desenvolvê-la.

O aspecto que eu diria ter me impactado mais foi quanto a minha identidade de professor. Eu lembro de conversar com professores mais chegados sobre como tanta informação nova e as exigências dos parâmetros curriculares estavam me deixando sem norte por haver muita teoria dissociada da prática real e as próprias aulas que assistíamos, por parte de alguns professores da graduação, iam na contra mão do que se pregava e os projetos que me inseri me puxaram para a prática do dia a dia avaliando alunos, discutindo metodologias a serem aplicadas, refletindo sobre o que foi a aula e as vezes revendo as estratégias e os planejamentos. Com isso não estou desmerecendo o curso, aliás, foi muito rico, mas o projeto foi a parte que penso que falta em nosso curso para torná-lo verdadeiramente eficaz para o ensino de hoje.

Me ajudou a enxergar a sala de aula como professora, porém como foi so observacao nao sinto que foi tao efetivo como experiencia

Contribuiu bastante, pois percebi que o professor de inglês não pode focar apenas nos aspectos estruturais da língua. É preciso, também, trazer assuntos que possam desenvolver a criticidade nos alunos.

O projeto me colocou na prática da minha profissão antes da conclusão da minha graduação e isso fez eu me sentir muito certa da decisão de fazer esse curso.

Ele foi o meio pelo qual eu tive a certeza de que queria mesmo seguir essa profissão.

Me deu confiança, senso de trabalho em grupo, desenvolveu minhas habilidades com planos de aulas, como também desenvolveu minha criatividade, apesar dos nervosos passados sinto muita falta do projeto.

Resumidamente falando, o PIBID contribuiu para minha formação em termos de uma construção docente mais reflexiva, tanto pelo feedback dado pelas coordenadora(s), supervisora(s) e colega(s) nas reuniões semanais como também pelos diários reflexivos mensais desenvolvidos no projeto. Além disso, a participação em eventos como CCHLA em Debate, ENID e Mostra das Profissões colaboram bastante para um maior engajamento na universidade.

Através do PIBID pude ter acesso a métodos baseados no letramento crítico que possibilita ao aluno ler e compreender para além de textos, mas também as condições de produção, as vozes que os perpassam, sua intenção e relevância na sociedade.

Eu aprendi muito, não apenas sobre ensino, mas sobre a língua, o funcionamento de escolas públicas, trabalho em grupo, cooperação, entre outras coisas. Além disso, ele me ajudou a iniciar minha vida acadêmica enquanto pesquisadora. Através do PIBID escrevi meu primeiro artigo e pôster e tive a oportunidade de participar de congressos e fazer apresentações, coisas que eu possivelmente não teria feito por iniciativa própria e que hoje vejo como são fundamentais na vida do professor.

A experiencia no projeto me ajudou a estar mais confiante em sala de aula, menos nervosa, mais apta a situacoes conflituosas. Alem disso, me ajudou nas questoes mais didaticas, de criatividade e de planejamento das aulas.

## Por que você recomendaria (ou não) a participação nesse projeto?

11 responses

É uma forma de ganhar experiência e também de aprender através dela.

Como já mencionei, o curso por si não dá conta de formar professores capazes de lidar com a sala de aula atual. Com a carga horária que temos em letras e a grade curricular repleta de cadeiras com um foco, certamente necessário na teoria, não há tempo para as discussões que os projetos abordam como por exemplo a ênfase na reflexividade e no lúdico por parte do docente em relação a sua prática; a busca por adentrar a realidade do aluno afim de envolvê-los nas discussões e despertar nos mesmos a criticidade além de planejar cuidadosamente as aulas para poder realizar avaliação contínua da aprendizagem. Pincelar essas coisas é possível nas aulas do curso mas vivenciar faz toda a diferença é isto só obtive nos projetos.

Acho importante para habituar o professor em formação com a sala de aula

É fundamental para que os alunos tenham uma melhor visão sobre o que é uma sala de aula (abrangendo tanto o trabalho fora como dentro dela).

Pois o projeto nos colocar em prática. Nos faz ver a realidade da escola pública, os prazeres e as dificuldades.

Apesar dos estágios, as experiências reais nunca são de mais. Quanto mais oportunidade de estar numa sala de aula real, mais confiante e preparado o professor se torna

É uma oportunidade de saber se você realmente quer ser professor já que você está inserido dentro de uma escola.

Para aqueles que ainda não se sentem seguros ou ainda indecisos em relação à atuação na área de Letras, o PIBID pode colaborar bastante para uma maior confiança e motivação concernentes a isso. No projeto, os bolsistas elaboram e/ou aperfeiçoam planos de aula/materiais didáticos, desenvolvem uma maior reflexão em termos de práticas docentes através dos diários reflexivos mensais, e se engajam muito mais na universidade através da elaboração de trabalhos/resumos e participação em eventos; tudo isso com apoio da(s) coordenadora(s) e supervisora(s).

Pela relevância social que o PIBID tem na formação profissional, na motivação da docência tanto dos alunos envolvidos no projeto como nos professores supervisores das escolas escolhidas, e por ser um grande alimento de pesquisas que unem Universidade e ensino regular para a melhoria de ambos.

Recomendaria pois é uma experiência muito prática, dinâmica e relevante para a formação docente.

No projeto temos muito mais suporte para quando estamos ainda nos primeiros passos com relação a entrada na sala de aula como professores. Os coordenadores, os professores supervisores nos ajudam, impulsionam e nos criticam de forma que nos ajudam a melhorar a cada aula que damos. Além disso, no projeto temos uma experiência muito mais atrelada a teoria e prática do que nas cadeiras de estágio, pois estamos muito mais imersos nas questões da escola, do comportamento dos alunos, etc. No projeto conseguimos ser professores pesquisadores com mais eficiência.

## ANEXO C

### RESPOSTAS – EXTENSÃO

Por quanto tempo você participou do projeto?

4 responses

Estou no projeto há um ano e meio

Participo a 3 meses. Ainda está em vigência a minha participação.

2 semestres anteriores + o atual.

4 meses

Descreva, caso o projeto o tenha impactado, como ele contribuiu em sua formação como docente.

4 responses

O um projeto de extensão de língua inglesa do DLEM é muito bom, pois pelo menos na área de letras-inglês, é o projeto que mais se aproxima da realidade de professor, uma vez que os estagiários são realmente os professores do projeto e toda semana dão aulas que se assimilam muito às aulas de cursos de idiomas em geral.

O projeto impactou minha formação de todas as maneiras possíveis. Aprendi a planejar uma aula consistente, e a cada vez que preciso planejar outra, continuo aprendendo. Aprendi a ter postura em sala de aula. O projeto também contribuiu para o meu crescimento na língua. Enfim, como eu não tinha experiências prévias, a Extensão tem sido ideal para que eu experimente dentro de sala de aula a fim de descobrir e modelar minha identidade docente.

Me tornou mais reflexivo acerca da prática docente. Tudo que vemos na graduação pode ser analisado e adaptado para a realidade dos cursos de de idiomas (inglês).

O projeto de extensão me proporcionou uma experiência a mais além da prática docente: ajudar na formação de um novo professor. Foi desafiador, mas bastante recompensador para mim. Cresci muito no tempo em que estive participando do projeto, e foi uma experiência que me trouxe felicidade por eu contribuir para o aprendizado dos alunos e do meu parceiro de sala de aula.

## Por que você recomendaria (ou não) a participação nesse projeto?

4 responses

Pois é um projeto que dá para desenvolver muito à docência devido ao tempo de prática que o projeto dispõe, e também, por ser um curso de idiomas, é um espaço onde o professor pode praticar o idioma também e aprender mais sobre a linguagem de sala de aula e aprender a como adequar o nível de língua ao nível da turma.

Acho sinceramente que todos os estudantes de Licenciatura deveriam se aventurar pelo projeto da Extensão, querendo ou não seguir carreira docente, é uma experiência riquíssima tanto para o currículo e sua vida profissional (a possibilidade de conhecer pessoas e fazer contatos, se engajar em projetos dentro do próprio projeto como escrever artigos e produzir, participar de eventos), também é uma experiência muito boa no que diz respeito ao seu crescimento pessoal. Mas com foco principal nos cursos de Licenciatura, na minha opinião, é uma experiência obrigatória.

Para que todos tenham o contato com a docência, tenham essa experiência e chequem se há identificação com a profissão.

Recomendaria por ser uma oportunidade de crescimento e amadurecimento docente. Para muitos, pode ser a primeira experiência em sala de aula, e com a supervisão das orientadoras e demais colegas, os alunos podem colocar em prática tudo aquilo que eles aprendem dentro da sala de aula no curso da graduação.