



A RELEVÂNCIA DO PIBID ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO GRADUANDO EM FORMAÇÃO DOCENTE E O LIVRO DIDÁTICO COMO MATERIAL EM FOCO

FLÁVIO SOARES SANTOS

GIVANEIDE SANTOS DE JESUS

JÉSSICA MARIA PINTO

EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Resumo: Este trabalho tem a finalidade de refletir sobre a prática pedagógica realizada pelos graduandos em processo de formação, uma vez que muitas universidades destinam suas disciplinas de prática ao final de sua matriz curricular impossibilitando o graduando, ao decorrer do curso, exercer o papel ao qual está submetido. Em vista disso, destacamos a importância do programa PIBID no processo de formação docente, em virtude da possibilidade de o graduando vivenciar as práticas pedagógicas em fases iniciais de formação e ao decorrer do curso. Além de priorizar o livro didático (Síntesis) como o material utilizado para as práticas com o intuito de validar sua importância ao ensino de língua estrangeira (espanhol) como também atribuir autonomia ao graduando de complementá-lo para uma prática mais contextualizada.

Palavras chave: Práticas pedagógicas. Livro didático. PIBID

Resumen: Este trabajo posee la finalidad de reflexión sobre la práctica pedagógica realizada por los estudiantes en proceso de formación, visto que muchas universidades destinan sus asignaturas de práctica al final de su grade curricular, imposibilitando a éstos, a lo largo del curso, ejercer el rol al cual está sometido. En eso, destacamos la importancia del programa PIBID en el proceso de formación docente, en virtud de la posibilidad del alumno en formación obtener experiencias en las prácticas pedagógicas en tiempos iniciales de formación y a lo largo del curso. Además de apuntar el libro didácto (Síntesis) como material utilizado a las prácticas con el intuito de validar su importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras (español), sino también atribuir autonomía al discente de complementarlo para una práctica más contextualizada.

Palabras - clave: Prácticas pedagógicas. Libro didácto. PIBID.

Introdução

Muito se discute sobre o processo de formação docente em cursos de áreas humanas, principalmente em licenciaturas de línguas, sejam essas maternas ou estrangeiras. Além disso, outro ponto mais que significativo está relacionado à prática pedagógica, visto que em muitas instituições essa é destinada aos últimos períodos do curso.

Como pode um graduando em licenciatura vivenciar a prática pedagógica somente no final de sua formação? É com base nessa problemática que o presente trabalho destaca algumas considerações cabíveis sobre o processo de formação de professores no tocante à prática pedagógica e, principalmente, atribuir ao projeto PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) uma relevância que supre essa lacuna apresentada por muitos cursos de licenciatura ao destinarem práticas somente em conclusões de curso.

Quando mencionamos práticas pedagógicas, de imediato pensamos num meio para realizá-las, e para tal é necessário um material didático. Esse que pode ser entendido como um conjunto de recurso dos quais irá se valer o professor às suas práticas de ensino (OCEM, 2006). Como base para a prática, o livro didático será o material adotado, tendo em vista sua colaboração, quando utilizado de forma adequada e que respeite os direitos humanos, e também para a constatação de que em processo de formação o graduando, de acordo com concisas orientações, vai possuir a

autonomia de adaptá-los, complementá-los para uma melhor aprendizagem dos alunos, Matos (2014).

Logo, o trabalho passará à parte que constata a prática pedagógica realizada pelos graduandos em formação por intermédio do projeto PIBID, realizado no Colégio Estadual Dom Luciano José Cabral Duarte, localizado em Aracaju-Se, nas segundas séries do ensino médio. Assim, validando a importância do programa para a formação dos graduandos.

Como base para esse trabalho, o PNLD (2012), OCEM (2006), MATOS (2014) e outros documentos foram de grande importância para alguns questionamentos à utilização de material didático, com ênfase no livro didático. Para a realização da aula nos baseamos nos PCNEF (1998), e para as fundamentações sobre práticas exercidas por professores e graduandos, respectivamente, nos debruçamos em Bettega (2009), Castela e Breda (2014), e Fernández (2008). As segundas autoras enfatizam, junto a nosso parecer, a importância do PIBID à formação acadêmica e práticas pedagógicas.

1 – A prática pedagógica como componente integral no processo de formação docente.

Desde que adentramos em uma universidade, sempre nos vem à cabeça a seguinte indagação: E agora, o que vamos “aprender” ao decorrer desse curso? E quando consideramos que é um curso de licenciatura, ainda mais de letras, nos recai a convicção de que aprenderemos a forma “correta” das línguas portuguesa e estrangeiras, em vista de aperfeiçoamento linguístico.

Felizmente, essa rotulação já não é mais pertinente a todos aqueles que conhecem devidamente as línguas, após o contato direto com estas em um curso de formação docente, já que as línguas já não são mais identificadas para fins, somente, comunicativos ou gramaticais.

Dado isso, é com a progressão do curso em formação acadêmica que, muitas vezes, o licenciando vai ter a virtude de conhecer vários caminhos que levam a uma formação adequada e que o conduza ao conhecimento de língua como um patrimônio muito mais do que para fins comunicativos, mas que manifeste um papel de identidade cultural e que leve à cidadania, além de outras mais vertentes, de certo modo, benéficas ao verdadeiro significado de língua e ensino desta que não seja pautado somente para a comunicação e através de pressupostos gramaticais.

Conflituoso é pensar esse simples substantivo denominado “Gramática” e se esta for a normativa, terá mais conflito ainda, pois muitos estudos se debruçam a investigar a sua verdadeira função nos cursos de graduação em Letras, que consequentemente será implementada às aulas de línguas. No entanto, é justamente em prol de uma reflexão sobre o conceito de língua e gramática e como essas serão abordadas em aula que o curso de formação docente em um vasto percurso se preocupa.

Muitos estudos comprovam a eficácia de instituições de cursos superiores, atualmente, ao que tange uma adequada formação de docentes no país, tendo em vista essa centralização teórica da qual esclarece; reflete; questiona; sugere e orienta métodos inovadores ao ensino de língua. Respalando esse último verbo, “orienta”, nos vem à mente mais uma pergunta: PCN(EF)? OCEM? Será que os graduandos conheciam esses documentos antes de se intitularem “estudantes universitários” de uma licenciatura? Acreditamos que uma grande maioria os desconhecia. Óbvio, além de, ao longo do curso, os alunos-professores, Cavalcanti (2009), se debruçarem em vastas leituras.

Com isso, ao mesmo tempo pesquisas mostram pontos positivos aos estudos teóricos abordados em cursos superiores. Essas, no entanto, apontam uma maior preocupação às chamadas práticas pedagógicas, já que segundo Castela e Breda (2014), após algumas pesquisas realizadas, 51,4% dos cursos de letras destinam sua carga horária às disciplinas de área em predominância Linguística, e 11%, apenas, dessas horas destinadas à formação para a docência.

Partilhamos dos preceitos teóricos adotados pelas instituições de cursos superiores, pois são de grande valia à formação do professor. Entretanto, é necessária a resolução da matriz curricular de instituições que não adotam disciplinas relacionadas à prática, desde a fase inicial a todo percurso do curso ou as que destinam pouquíssimo tempo às práticas pedagógicas, ou àquelas que nem ao menos preparam os alunos para o universo de sala de aula, visto que, somente, destinam estágios de observação aos graduandos, Fernández (2008), uma vez que se explicita, em inúmeros fatos, que teoria e prática são conjuntas. No entanto, essa primeira se mostra incompatível à segunda quando o graduando se depara em sala de aula, e ainda tendo que considerar os que de acordo com Fernández nem chegam às regências.

Depois desse recorrido sobre Instituição formadora e formação docente, especialmente em letras, cabe ressaltar o principal eixo desse texto: A prática pedagógica do graduando em processo de formação.

Muito se discute e investiga sobre práticas pedagógicas realizadas por docentes, sejam esses de universidades, faculdades, cursos técnicos e escolas. Essa última é a mais apreciada por pesquisadores. Com relação a práticas pedagógicas realizadas por professores Bettega (2009) realizou uma pesquisa em quatro cidades do estado do Rio Grande do Sul, em escolas estaduais, municipais e particulares, com o intuito de identificar as práticas pedagógicas de professores de língua espanhola de ensino fundamental em que fase final e ensino médio. Infelizmente dados

comprovaram que, ainda a maioria dos professores aborda uma linha tradicional de ensino. Diante desse resultado, mais uma pergunta fica evidenciada: Qual formação tiveram esses professores?

Talvez a falta de associação de teoria e prática; as restritas horas de dedicação às disciplinas de prática (estágio); ou até mesmo a falha do curso foram razões para tal vertente de ensino em sala de aula. No entanto, não se pode fechar os olhos para a realidade de uma escola, e, principalmente quando se enquadra uma língua estrangeira que por muitas vezes é posta como complementar em sua grade sem muita importância tanto pela escola como também pelos alunos. Além de muitos outros critérios como: salas muito cheias, tempo muito restrito e outras implicações que segundo Bettega (2009) desestimulam os docentes em suas práticas de ensino.

Por isso, reafirmamos um processo de formação que propicie essa prática pedagógica em todo percurso do curso de Licenciatura, afinal seria um ponto decisivo para que os envolvidos decidam se ser professor é, realmente, seu papel na sociedade, já que muitos desistem no momento das práticas que são realizadas, em sua maioria, quase em fases finais do período de formação.

Para a satisfação, porém, de muitos docentes na área de formação, e até mesmo aos graduandos, um novo projeto foi adquirido pelas universidades em todo Brasil. A implementação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), este que finalmente dará oportunidade para o graduando exercer práticas pedagógicas até antes de chegar às disciplinas de estágio.

2– O PIBID como programa norteador à formação docente e sua contribuição às práticas pedagógicas do graduando em licenciatura.

Como mencionado acima, o programa PIBID chegou às universidades num momento plausível, pois muito se questiona sobre essa lacuna nos cursos de licenciaturas relacionada às práticas em sala. “O programa promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas...” (Castela e Breda, 2014, pág. 105). Dadas essas palavras, as autoras veiculam ao PIBID um valor de grande importância à formação docente e ressaltam o que apontamos como a prática pedagógica realizada pelos alunos de graduação em licenciatura envolvidos no programa.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Castela e Breda, (2014) afirmam em seu trabalho, o qual aborda a contribuição do programa de iniciação à docência, que respaldou de forma bem positiva por parte de alunos que desenvolveram, no total, 156 oficinas ao longo de quatro anos em escolas públicas. E através de entrevistas com os alunos envolvidos no programa, se obtiveram significativas contribuições do programa, dado que muitos relatam não saberem absolutamente quase nada sobre prática pedagógica; plano de aula; elaboração de material didático, já que, de acordo com os relatos dos próprios entrevistados (pibidianos), só muito após do percurso da formação saberiam tais processos.

Diante disso, mais relevante se tornou a efetivação do projeto de iniciação à docência às universidades. Nisso, as autoras abordam que o PIBID é “considerado uma política pública, que visa contribuir para a articulação entre teoria e prática e entre Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, proporcionando aos seus bolsistas vivências na Educação Básica já em sua formação inicial” (Castela e Breda, 2014, p.102)

Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), faz poucos anos que o PIBID se integrou ao curso de licenciatura estrangeira, nesse caso, Espanhol. E como testemunhas e participantes do programa financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), partilhamos das premissas afirmadas acima sobre a importância do programa à iniciação docente, que embora a pesquisa foi realizada em uma Universidade tão distante, geograficamente, não se distancia do resultado obtido pelas práticas realizadas em escolas do estado de Sergipe.

Vale ressaltar que mesmo em condição de aluno acadêmico, a partir do momento que este se debruça em uma sala de aula, está realizando a prática pedagógica, já que neste momento o professor é o aluno ou bolsista, como apontam Castela e Breda (2014), que está exercendo o papel de educador, pois quando as mesmas designam a esses graduandos a oportunidade de vivência escolar lhes atribui, a nosso parecer, um papel de professor em prática pedagógica, além do mais o decreto 7.219 em 24 de junho de 2010, do governo federal sinaliza no artigo 3º, inciso IV, como um dos objetivos do PIBID:

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.

Um dos pontos do decreto, o qual afirma a participação do graduando no processo de formação e suas práticas docentes, visa à prática de forma inovadora, assim lhe atribuindo autonomia para a produção de material que auxilie soluções a problemas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas. Atrevemo-nos a mencionar até autonomia à adaptação do livro didático adotado por estas.

3- O livro como material didático em foco: “Síntesis”, 2º volume.

O professor pode ministrar sua aula até com debates sobre vários acontecimentos cotidianos, de preferência os chamados temas transversais tão apontados pelos documentos curriculares. No entanto, é quase impossível dar aula sem material didático, que para a OCEM (2006):

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recurso dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramática, dicionários, entre outros (pág. 154).

Um desses materiais, o livro didático, será o pilar desse trabalho, visto que foi através dele que a prática foi realizada: o livro Síntesis, curso de lingua española de Ivan Martín.

O livro, que no ano de 2012, foi aprovado pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD) e conta com três volumes, cada um destinado a séries distintas, juntamente com, “El arte de ler español” de Terumi Koto Bonnet Villalba e Deise Cristina de Lima Picanço e por fim o “Enlaces” de Soraia Adel Asmam, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde, esses livros que adentram às escolas públicas a fim de ensino de língua estrangeira (Espanhol) mais eficiente e comprometedor à formação dos alunos que não vise a língua como estruturas estáticas sem significados e que abordem, através de vários gêneros textuais e temas transversais, um ensino de língua mais reflexivo.

Para que tal livro didático seja aprovado pelo PNLD, existe uma série avaliativa que vai desde os direitos humanos até o papel de línguas nas escolas pois “o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor e de papel das línguas estrangeiras na escola” (PNLD, 2012, p. 09.).

De acordo com Rivers (1975) o livro didático determinará a maior parte das atividades didáticas em sala de aula e ainda afirma que “o professor experiente fará adaptações necessárias ao livro didático, suplementando-os de diferentes maneiras e ressaltando os pontos que julgar mais convincentes” (p. 363). Não distinto do posicionamento de Matos (2014) quando afirma que “os professores precisam estar preparados para, de maneira crítica, saber escolhê-los, reescrevê-los, complementá-los, adaptá-los e usá-los para atender às necessidades de seus alunos” (p.172).

Concordamos plenamente com as palavras das referidas autoras. No entanto, a primeira se equivoca quando atribui essa habilidade/ responsabilidade aos professores “experientes”, uma vez que não é somente por vias de experiências que um professor tenha a capacidade de empregar as orientações apresentadas por ambas, visto que com o passar do tempo a educação e formação docente passaram por várias transformações que visam o aprimoramento deste que passa a ser o mediador de salas de aula. Por isso, há um grande pulo nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no que toca à autonomia pelos graduandos em complementar os materiais didáticos que atenda às necessidades dos alunos, como argumenta a segunda autora. O graduando não possui a capacidade de desenvolver tais orientações acima mencionadas?

Obviamente, um discente em formação passa por orientações que o “lapida” e lhe descarga a grande responsabilidade de avaliar um livro didático, claro sob orientações de professores em disciplinas referidas ao assunto em foco ou até mesmo pelo próprio coordenador – docente do programa PIBID em sua área específica (espanhol), nesse caso seu orientador. E justamente por complementar algumas lacunas existentes no livro didático que este foi escolhido para a prática em sala de aula.

Com isso, procuramos identificá-las e complementá-las para suprir possíveis “esquecimentos” do autor do livro ao designar certa atividade ou estudo de determinado tema do material como exposto. O livro adotado às práticas foi o “Síntesis”, do 2º ano do ensino médio. Para a aula utilizamos um texto intitulado “Ya todo es posible”. Sabemos que existem várias maneiras para a realização de uma aula, priorizamos, no entanto, o livro didático com a finalidade de lhe atribuir valor educativo e que não espelhe a língua como a representação da gramática camuflada em textos.

O capítulo cinco do livro que recebe o título “¿Qué hacías cuando eras niño? traz textos como: contos, diálogos e elementos linguísticos como: “pretérito imperfecto”; “expresiones para hacer comparaciones” e “muy y mucho”. Esse capítulo se estende da página 85 a 102, que como aponta o PNLD, dispõe de vários textos e cores, mas em especial o texto mencionado acima, “Ya todo es posible”, foi o que serviu de material às nossas aulas/práticas.

Se analisarmos de maneira mais criteriosa os textos e assuntos linguísticos apresentados neste capítulo, de imediato aparecerão alguns estruturalismos na forma de apresentar a língua e outro problema em relação ao gênero textual, pois este é presente no livro, não obstante não existe clareza de apresentação de dado gênero, já que

A coleção solicita a produção de diferentes gêneros de textos, tais como conto de fadas, anúncio publicitário, notícia de jornal, e-mail, porém não há indicações claras sobre as características diferenciadoras de cada gênero. A elaboração de textos, com a indicação Organiza la información, sempre se vincula de uma proposta de conversação cujo propósito é explorar os conteúdos linguísticos abordados nas unidades (PNLD, 2012, p.31).

Dadas essas informações sobre referentes lacunas do livro, cabe ao graduando complementá-las para uma eficaz aula de língua que seja mais contextualizada.

4– Caperucita Roja (Chapeuzinho Vermelho): O gênero conto nas aulas de língua estrangeira (espanhol)

Antes de qualquer consideração a ser afirmada, vale destacar a dificuldade que encontram os professores de línguas, especialmente, os de espanhol. Que depois de ser sancionada a Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 é que essa língua ganha espaço nas escolas como mais um componente obrigatório. Um grande marco. Infelizmente, no entanto, o professor da dada língua somente possui um horário semanal para a realização de sua aula. Assim, queremos, quiçá, esclarecer alguns contratempos de vários docentes, uma vez que é preciso fazer “malabarismos” para a obtenção de uma aula satisfatória.

Assim sendo, não foi diferente com as práticas realizadas pelos graduandos integrantes do PIBID, visto que com uma hora/aula é quase impossível socializar com os alunos. Em vista disso, foi que elegemos o conto “Todo es posible” das páginas 93 e 94, para a realização das práticas para os alunos dos segundos anos (2ª série do ensino médio) do Colégio Estadual Dom Luciano José Cabral Duarte.

Embora a prática foi realizada em turmas do ensino médio, norteamos como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), visto que para dada prática primeiramente tivemos de observar algumas aulas ministradas pelo professor regente da escola. E através destas, detectamos inúmeros problemas dos alunos em relação à aprendizagem, embora fossem do ensino médio. Por isso acreditamos que não se deve, em casos específicos, separar qual parâmetro curricular é mais adequado, mas sim atender às necessidades dos alunos. Como o texto em foco é um conto, elaboramos uma prática mais pautada na leitura, por isso, não detivemos a uma leitura literal do texto. Dado isso, nos apoiamos no citado documento acima que orienta a uma leitura em fases chamada de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

O conto “Todo es posible”, (páginas 93 e 94) obtém imagens de “Caperucita Roja” (Chapeuzinho Vermelho) e sua “Abuelita” (vovozinha). Nisso, começamos uma pré-leitura e fizemos as seguintes perguntas: Conhecem essas pessoas? São personagens de alguma história? Dessa forma, nossa intenção foi ativar os conhecimentos prévios e de mundo dos alunos que de imediato identificaram os personagens do conto. Seguimos com mais perguntas relacionadas às imagens. Como estão os personagens? Sua vestimenta? Suas expressões faciais? A partir dessas perguntas, os alunos deram respostas das mais variadas, visto que “Caperucita” e sua “Abuelita”, expressam uma face de astutas e maliciosas.

Depois dessas respostas, fizemos mais uma pergunta que possibilitou ativar mais uma vez o conhecimento de mundo dos estudantes. Conhecem a história da “Caperucita Roja” (Chapeuzinho)? As repostas foram positivas por unanimidade e pedimos para que um dos alunos relatasse toda a história. Assim feito e com exatidão de todas as afirmações sobre o conto, voltamos às imagens do texto e lhes indagamos sobre o que a vovó possuía na cesta, os alunos de imediato viram que era o “lobo mau”.

Chapeuzinho e vovó más e, ainda, com o lobo na cesta, iniciamos mais uma pergunta, mas dessa vez fazendo um paralelo entre as imagens e o título do conto “Ya todo es posible”. Pelo título do conto e as imagens apresentadas vocês tem uma ideia de que se trata o texto? Óbvio, várias respostas foram dadas, mas nenhuma que englobasse a Chapeuzinho e sua vovó como vítimas, mas sim como as vilãs da história. Passando esses debates, chegamos à chamada leitura e pedimos para alguns alunos lerem, claro em espanhol, e percebemos alguns problemas de leitura, como também na pronúncia e familiaridade dos alunos com a língua estrangeira. Em vista disso, seguimos com a prática, já que o tempo era muito limitado e não podíamos dar orientações sobre leitura, principalmente em questão de pontuação naquele momento, porém algumas dúvidas de vocabulário foram sanadas quando surgiam ao longo da leitura.

Uma vez lido o conto perguntamos aos alunos se a história que eles haviam acabado de conhecer tinha algum vínculo parecido com a que eles sabiam, visto que todas as pré-leituras que eles mencionaram do texto do livro estavam inequívocas, pois, realmente, a Chapeuzinho e sua avó eram duas caçadoras de lobos e já no conto tradicional acontece o contrário. Mesmo com problemas de leitura e de língua não foi difícil para eles assimilarem a mensagem do texto. Assim se deve, talvez, pelo conhecimento que eles já tinham dos personagens e sua história tradicional, embora a do livro fosse tão distinta e estivesse em espanhol.

Como esse trabalho expõe a relevância da prática realizada pelo graduando sob o projeto PIBID e sua autonomia para complementar o livro didático, sendo assim, reafirmamos haver consideráveis lacunas sobre leitura, componente linguístico (esse nem ao menos havia na atividade proposta pelo livro) e sobre a socialização e apresentação do gênero. Pois, só havia perguntas sobre identificação dos personagens e caracterização sobre os mesmos.

Lembremos: O capítulo tem um conto como um dos gêneros em foco e o pretérito como estudo linguístico. Corremos contra o tempo, todavia fizemos o possível para preencher essa “falha” deixada pelo livro ao instigar dos alunos as

características contidas no gênero textual, através de mais perguntas que induzissem às respostas coerentes a essas características e finalidades do conto como: É um texto curto ou extenso? Que ele tem por finalidade, entrevistar, informar, relatar algo? Existe personagem? Mas o que é um personagem? E assim eles/nós foram/fomos através do nosso pequeno diálogo conhecendo mais sobre as características do conto.

Além disso, chegamos à parte linguística, uma vez que esse gênero textual é o que podemos dizer “recheado” de pretérito, visto que é uma de suas maiores características: relatar algo do passado. Com isso, perguntamos aos alunos em que tempo situava a história, no passado, presente ou futuro. As respostas foram unânimes também, quando disseram no passado. Dado isso, pedimos que eles identificassem no texto algumas passagens que comprovassem tal afirmação dada por eles, no entanto alguns tiveram dificuldades de encontrá-las. Diante disso, a tarefa foi compartilhar com eles o seguinte estudo (identificar passagens que denotassem fatos passados), mas de maneira breve, pois como mencionado acima, infelizmente, o horário destinado às aulas de língua estrangeira são bem restritos, cabendo assim a concretização dessa mediação ao professor regente da escola em suas próximas práticas.

Logo após esse breve momento de integração com os alunos. Chegamos à chamada pós-leitura do texto, essa que foi uma atividade para casa que seria entregue ao professor regente. Essa atividade consistia na elaboração de um pequeno texto, em espanhol, que fizesse um paralelo entre as duas histórias apresentadas e suas possíveis justificativas aos comportamentos de todos os personagens tanto no conto tradicional que foi relatado pelos próprios alunos como os do livro didático, mas que eles empregassem um posicionamento crítico-reflexivo sobre as ações dos personagens.

5- Considerações finais

Tendo em vista o conflituoso entrave entre teoria e prática, e quando essa última é posta nos períodos finais na maioria dos cursos de graduação em licenciatura, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitou, aos graduandos em formação, vivenciar práticas pedagógicas mesmo antes de chegarem às disciplinas de estágio. Um grande passo que pode instigar muitas instituições à efetivação de práticas docentes em fases iniciais e em todo percurso de graduação. No entanto, é necessário que se dê mais espaço a todos os alunos que estão inseridos no processo de formação acadêmica, uma vez que existem entrevistas para a seleção, pelo menos na Universidade Federal de Sergipe, de alguns graduandos, em vista de vivenciarem as práticas por intermédio do PIBID. Essa é uma meta a ser avaliada e repensada.

Em outro âmbito, a prática possibilita ao graduando em formação uma maior proximidade, ao que chamamos teoria e realidade, dado que ao se deparar em uma sala de aula com alunos heterogêneos, se faz importante que essas práticas estejam inseridas nesse propósito. E ainda quando se refere ao ensino de línguas, o qual diante das atividades desenvolvidas foram percebidos variados problemas dos alunos em relação ao ensino de língua estrangeira. Entre esses estão o problema de leitura, a pouca importância que eles atribuem a essa língua estrangeira, as dificuldades em se comunicar por ela (competência que muitos deveriam apresentar, já que estão no segundo ano do ensino médio) e muitos outros que estão, estritamente, ligados ao comprometimento da língua materna, que recairá ao ensino de língua estrangeira, como também as metodologias adotadas pelo professor.

Além disso, deve-se pensar o livro didático como o material que auxilia o professor em suas práticas docentes, e não como o ÚNICO e que o docente, ou até mesmo o graduando, através de uma formação que esteja entre os parâmetros educacionais, deve avaliá-lo de maneira crítica para que atenda às necessidades dos alunos no processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BETTEGA, Vânia. **Professores da educação básica e a prática pedagógica da língua espanhola**. 2009.124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.
- CASTELA, Greice da Silva. BREDÁ, Regina. **O PIBID segundo seus bolsistas: contribuições na formação inicial docente**. Revista Línguas & Letras. Unioeste, Cascavel - Paraná – Vol.15 – nº28. Primeiro semestre de 2014, p. 97-116.
- CAVALCANTI, Maria do Couto. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: FILHO, José Carlos P. de Almeida (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 179-182.
- Decreto 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20. Maio. 2015.
- FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, Gloria. VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: os**

desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 275-281.

Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Ministério da Educação (MEC).

MARTIN, Ivan. **Síntesis**: Curso de lengua española/ 2º ano do ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. Revista abehache, São Paulo, ano 4 – n 6 – 1º semestre 2014, p. 165-185.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

RIVERS, Wilma Marie. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MEC. **PCNEF – 5ª a 8ª –**

LÍNGUA ESTRANGEIRA. Brasília: MEC/SEF, 1998.

[1] Graduando e bolsista do PIBID/ESPANHOL/UFS, no curso de Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, e-mail: flavinho_@hotmail.com

[1] Graduanda e bolsista do PIBID/ESPANHOL/UFS, no curso de Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, e-mail: givasantosufs@gmail.com

[1] Graduanda e bolsista do PIBID/ESPANHOL/UFS, no curso de Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, e-mail: jessicaletras2011@gmail.com

Recebido em: 29/05/2015

Aprovado em: 30/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: