



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

MARIANE MAIA FREIRE

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NA E PELA PRÁTICA REFLEXIVA NO
CONTEXTO DO PIBID LETRAS-INGLÊS**

João Pessoa

2017

MARIANE MAIA FREIRE

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NA E PELA PRÁTICA REFLEXIVA NO
CONTEXTO DO PIBID LETRAS-INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Letras-Inglês.

**Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maura Regina da Silva
Dourado**

João Pessoa

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Freire, Mariane Maia.

Construção identitária docente na e pela prática reflexiva no contexto do PIBID Letras- inglês. / Mariane Maia Freire.- João Pessoa, 2017.

60f.:il.

Monografia (Graduação em Letras- Língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maura Regina da Silva Dourado

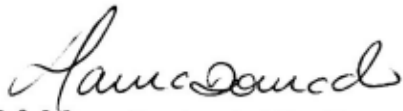
MARIANE MAIA FREIRE

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NA E PELA PRÁTICA REFLEXIVA NO
CONTEXTO DO PIBID LETRAS-INGLÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Letras- Inglês.

Data de aprovação: 20/11/2017

Banca examinadora:



Profª. Drª. Maura Regina da Silva Dourado

Orientadora

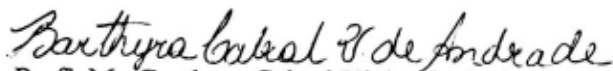
(UFPB)



Profª. Drª. Barbara Cabral Ferreira

Examinadora

(UFPB)



Profª. Ms. Barthyra Cabral Vieira de Andrade

Examinadora

(UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ser a minha base e meu sustento, por me proporcionar a oportunidade de entrar na universidade, os meios pelos quais continuei e por me permitir concluir o curso. Além disso, por ter estado comigo e me guiado para que eu tivesse sabedoria de passar pelos momentos difíceis da caminhada acadêmica, e por ter me proporcionado muitos outros momentos de alegria e aprendizado para poder fazer a diferença na educação e na sociedade.

À minha família, que é o reflexo do amor de Deus para comigo. Sem eles eu não teria chegado a lugar nenhum.

À minha mãe por ser uma mulher guerreira que me ensinou e me ensina a ser perseverante. Por ter estado comigo, por ter sempre me incentivado ao estudo e a nunca desistir. Por ser a pessoa que enfrentou inúmeras dificuldades na vida e ter passado por todas elas de cabeça erguida, e assim ter me ensinado a ser resiliente. Além disso, por sozinha, ter sido meu suporte financeiro por tanto tempo, pagando minhas passagens, meus lanches, xerox e almoços na universidade mesmo com tanta dificuldade.

Ao meu esposo, que sempre foi a pessoa mais paciente e bondosa que eu já vi. Pelo cuidado e carinho e pelas inúmeras idas e vindas da universidade ao Valentina, e vice-versa, para que eu não precisasse pegar ônibus lotado e pudesse chegar aos compromissos na hora correta. Por todos os momentos dedicados a me ajudar na confecção de material para minhas aulas. Agradeço também, por todo amor e dedicação nessa reta final do curso, enxugando as minhas lágrimas de cansaço e me incentivando a prosseguir.

Aos meus amigos-irmãos, Laís, Débora, Uylla, Danielle, Gabriel, Karol e Ricardo que sempre foram minha válvula de escape da caminhada cansativa de trabalho e estudo, pelas palavras de carinho e motivação, pelos aniversários surpresa e por terem estado comigo nos momentos difíceis e também, terem me proporcionando momentos de alegria e diversão.

À minha professora orientadora, Maura Dourado, que foi e tem sido a minha inspiração desde Língua I. Por ser essa professora dedicada e incentivadora. Por ter um papel extremamente importante na minha formação, por acreditar em mim, mesmo quando estava tão desestimulada. Obrigada por todos os momentos de aprendizado no Projeto PIBID e fora dele. Pelas caronas, pelos cuidados com nossa saúde mental e física, pelo churrasco, pelos livros emprestados, pelas correções e pelas palavras de motivação desde o Olivina até o José Lins do Rego. Obrigada, também, pela paciência nessa reta final do curso e orientação deste trabalho de conclusão.

A todos os professores maravilhosos com quem tive a oportunidade de estudar. Angélica Maia, por ter me acompanhado nas cadeiras de estágio supervisionado, sempre será uma inspiração para mim. À minha querida professora Andrea Burity, por ter compartilhado palavras tão meigas e de motivação. Às minhas professoras de literatura, Elinês Oliveira e Genilda Azeredo, pois apesar de não ter muita facilidade e afinidade nessa área das letras, pude desfrutar de aulas maravilhosas e momentos prazerosos nas discussões em sala de aula. Às professoras Barbara Cabral e Barthyra Cabral por aceitarem fazer parte da banca e por todo o conhecimento construído nas aulas de Estágio Supervisionado. À professora Betânia Medrado, que embora não tenha sido minha

professora diretamente, me inspirou por meio dos seus trabalhos e pesquisas lidos durante a graduação e especialmente para esse trabalho de conclusão de curso.

A todos que fizeram e fazem parte do projeto PIBID, aos colegas que trabalharam comigo direta e indiretamente e aos professores supervisores, em especial a professora Ana Maria que é um amor de pessoa e nos recebeu de braços abertos na escola. Obrigada pelas ricas experiências que tivemos.

Aos amigos que fiz dentro da universidade e do PIBID. À Ana Beatriz por ter sido minha primeira dupla no projeto, pelo aprendizado, pela delicadeza e leveza. À minha amiga Juliana Silveira, a quem devo um agradecimento especial, por ter sido mais que uma dupla no projeto, pelo laço de amizade que ultrapassa a distância, pelas palavras sinceras e pela confiança. Ao meu amigo, Moacir Rodrigues, por todos os momentos que compartilhamos na universidade, pelo café com leite e biscoitos todas as vezes que dizia que estava com fome, pela amizade sincera dos três elos da trindade. Ao meu amigo cozinheiro Ademar Dias, pelas palavras de motivação, pelas conversas descontraídas e pelas conversas de horas no celular para reclamar das provas, trabalhos, cansaço e desespero. As minhas gêmeas mais que queridas, Janine e Janaine Rolim por compartilhar experiências, pelo aprendizado, pela ajuda durante todo o processo, mesmo antes de entrar na universidade. Por terem sido uma inspiração para poder escolher o curso. E aos demais colegas por toda a rica experiência compartilhada.

RESUMO

Ao olharmos as ações das pessoas ao nosso redor, é possível perceber que, de alguma forma, todas pensam e refletem acerca dos eventos do dia-a-dia. Entretanto, não necessariamente refletem criticamente sobre os mesmos. A postura de refletir criticamente vem sendo estudada por pesquisadores e profissionais de vários âmbitos profissionais. Shön (2000) problematiza a formação profissional cuja teoria seja desvinculada da prática. O teórico também desconstrói a perspectiva de profissionais que aplicam receitas e técnicas para problemas da prática e propõe uma formação de profissionais que reflitam criticamente, considerando fatores da própria prática, assumindo postura reflexiva diante das singularidades do contexto em que estão inseridos. Perrenoud (2002) adota o paradigma reflexivo para a formação profissional docente, destacando uma postura reflexiva e analítica dentro e fora da sala de aula. Trabalhos acadêmicos acerca das práticas do professor (REICHMANN, 2013; PEREZ, 2013; FREITAS, MEDRADO, 2013) trazem à tona práticas reflexivas do docente, como escrita de diários e relatos reflexivos, buscando entender cada vez mais o trabalho docente. Neste trabalho, adotamos a perspectiva de que a linguagem é constitutiva. É na e por meio da linguagem que o professor (re)constrói sua identidade, a realidade e o mundo, e essa identidade está em contínua construção (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013). Diante disso, essa pesquisa qualitativa de base interpretativista tem como objetivo geral analisar como a identidade docente de três professoras em formação inicial é construída nas e pelas práticas reflexivas realizadas no contexto do subprojeto PIBID Letras-Inglês. Buscou-se descrever essas práticas, identificar temas recorrentes nos relatos reflexivos das professoras e correlacionar identidade docente e reflexão. Os resultados da análise evidenciam uma postura reflexiva acerca da prática docente, permeando aspectos da experiência das professoras, como dificuldades e relações com o outro, concluindo que é a partir da linguagem verbal, quer seja oral ou escrita, que surge a prática reflexiva e que esta se relaciona à construção de identidade docente.

Palavras-chave: Identidade docente; Reflexão; PIBID; Formação docente.

ABSTRACT

By seeing people's actions around us, it is possible to notice that, somehow, everybody thinks and reflects about daily events. However, people do not necessarily critically reflect about them. The posture of critically reflect has been studied by researchers and professionals from distinct professional backgrounds. Schön (2000) questions vocational training in which theory and practice are unrelated. He also deconstructs the perspective of professionals who apply recipes and techniques for current problems, and he proposes a formation of professionals that critically reflect, considering factors from the practice, assuming a reflexive posture in the face of the context singularities in which they are inserted. Perrenoud (2002) embraces the reflexive paradigm for professional teaching training, highlighting a reflexive and analytical posture in and outside the classroom. Academic work on teacher practices (REICHMANN, 2013; PEREZ, 2013; FREITAS, MEDRADO, 2013) elicit teacher's reflexive practice, such as the writing of reflexive diaries and reports, attempting to understand even more the teacher's work. In this paper, we embrace the constitutive language perspective. It is in and through language that a teacher (re) builds his/her identity, the reality and the world and this identity is in continuous construction (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013). Given this, the main goal of this qualitative, interpretative basis research, is to analyze how the teaching identity of four teachers in initial formation is constructed in and by the reflective practices carried out in PIBID Letras-Ingês context. The aim was to describe these practices, identify recurrent themes in the teachers' reflective reports and correlate teacher identity and reflection. The analysis results show a reflexive posture about the teaching practice, pervading some aspects of the teachers' experience, such as difficulties and relationship with others, concluding that it is from verbal language, whether oral or written, that reflexive practice arises and it is related to teaching identity construction.

Key words: Teaching identity; Reflection; PIBID; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pré-análise dos dados	26
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias	26
Quadro 2 – Descrição das categorias	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - DA REFLEXÃO À IDENTIDADE.....	13
1.1 O conceito de reflexão.....	13
1.2 Reflexão na formação docente	15
1.3 Reflexão e identidade	19
CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS	22
2.1 Natureza e contexto da pesquisa.....	22
2.2 O <i>Corpus</i> da pesquisa.....	24
2.3 Procedimentos e categorias de análise dos dados.....	25
CAPÍTULO III - UMA LEITURA DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS	28
3.1 Lidando com conflitos e adversidades.....	28
3.2 Repensando a prática no calor da ação e longe do calor da ação	34
3.3 (Re)posicionando-se e (re)configurando a prática.....	40
3.4 Reconhecendo o papel do outro.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE	54

INTRODUÇÃO

Sabe-se que todos nós refletimos de alguma maneira sobre nossas práticas em diversos aspectos da vida cotidiana e profissional. Pensamos sobre o que fizemos horas e dias atrás, pensamos nas atividades que estamos fazendo no momento, ou seja, pensamentos que ocorrem no andamento de algo e ainda cogitamos possibilidades para as atividades que iremos fazer num futuro próximo ou mais distante. Essa “reflexão episódica” (PERRENOUD, 2002) sobre aquilo que fazemos não garante que nós nos tornemos indivíduos e profissionais reflexivos. Para que possamos ser profissionais reflexivos, é preciso mergulhar numa postura analítica da prática, fazendo dela algo permanente, independentemente dos obstáculos que a prática possa ter, é algo consciente em busca da compreensão das próprias ações e das consequências das mesmas, se preciso, provocando mudança.

Diante dos aspectos mencionados anteriormente e uma vez que este trabalho trata do âmbito profissional, trazemos os estudos do filósofo Schön acerca do paradigma reflexivo na formação profissional. Schön (2000) propõe uma formação profissional reflexiva em que o profissional tenha a capacidade de refletir nas e sobre suas ações proporcionando o próprio desenvolvimento nas diferentes questões que a prática determina. Essa perspectiva se contrapõe a um modelo tecnicista voltado para o instrumentalismo e aplicação de teorias e técnicas para resoluções de problemas na prática.

Opondo-se a um modelo tecnicista, uma postura reflexiva não pressupõe a aplicação de receitas ou de métodos preestabelecidos, mas sim uma postura crítica, imersa no contexto de forma a interpretá-lo levando em consideração os aspectos sociais, culturais, políticos, entre outros. É acerca do paradigma reflexivo que iremos nos debruçar neste presente trabalho.

Alinhado ao paradigma reflexivo (SCHÖN, 2000), Perrenoud defende que a concepção de reflexão que permeia a prática do professor reflexivo deve ser uma reflexão contínua e permanente, a ser realizada tanto antes, quanto durante e também depois da prática docente, visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar permanente e inserir-se em uma relação analítica com a ação (PERRENOUD, 2002). É essa prática reflexiva permanente e contínua que permitirá ao professor compreender as ações por ele desenvolvidas,

analisá-las e, caso seja necessário, reconstruí-las, redimensioná-las, alterá-las, como será explanado no Capítulo 1.

Com base nesses pesquisadores, o paradigma reflexivo, no trabalho docente, foi e tem sido objeto de estudo de muitos outros pesquisadores (ALARCÃO, 1996; FREIRE, MEDRADO, 2013; REICHMANN2013;LIBERALI, 2015). Dentro da perspectiva da reflexão no trabalho docente, acreditamos que a escrita reflexiva em diários, blogs, relatos ou relatórios torna-se um processo formativo, um espaço para que os professores possam não apenas relatar suas preocupações, ações, sentimentos, acontecimentos, mas, sobretudo, refletir sobre sua profissão, e nesse processo reflexivo na e pela linguagem construir suas identidades docentes. Lançando mão do conceito Vygotskyniano de linguagem como objeto e instrumento, Liberali (2015) também comunga dos estudos a partir da linguagem do educador. A linguista aplicada assevera que “nessa perspectiva a linguagem é objeto e instrumento da ação do educador uma vez que por meio dela podemos perceber tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala. Isto é, a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica” (p. 37).

Estudar acerca dessa postura reflexiva na e pela linguagem nos leva a ter uma postura semelhante, e ao cursar uma disciplina de estágio supervisionado na universidade em 2016, tive a oportunidade de escrever acerca desse tema ao refletir sobre as atividades desenvolvidas por mim e um grupo de professores em formação no contexto do subprojeto Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/ UFPB, no ano de 2015, em uma escola pública em João Pessoa. Cursar essa disciplina de estágio resultou em um relatório final, no qual pude refletir sobre o pensar, repensar e reconfigurar da minha própria prática docente e das colegas bolsistas do subprojeto, e foi desse relatório que nasceu a inspiração e vontade de escrever sobre esse tema neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Perante o exposto, esse Trabalho de Conclusão tem como objetivo geral analisar como a identidade docente de três professoras em formação inicial é construída nas práticas reflexivas realizadas no contexto do subprojeto PIBID Letras-Inglês. Para isso os objetivos específicos são:

- Descrever as práticas reflexivas realizadas por três professoras em formação no subprojeto PIBID Letras-Inglês;

- Identificar os temas recorrentes nos relatos reflexivos e relatórios das três professoras em formação inicial do subprojeto;
- Correlacionar construção de identidade docente e prática reflexiva.

Do ponto de vista da organização do trabalho, a pesquisa será dividida em três capítulos. O capítulo 1 explanará os aspectos teóricos desse trabalho. Aprofundaremos os conceitos de paradigma reflexivo, profissional reflexivo e professor reflexivo. Apresentaremos, também, questões que permeiam a construção de identidade docente. O Capítulo 2 se desdobrará sobre questões metodológicas acerca da pesquisa. Apresentaremos sua natureza e também traremos o contexto da pesquisa, o qual valoriza a reflexão na construção de identidade docente. Seguiremos explicitando questões como participantes da pesquisa e *corpus*, além de explanar previamente aspectos que serão utilizados na análise dos dados, como categorias de análise que foram pensadas a partir de uma pré-leitura dos dados e os procedimentos de análise. No capítulo 3, os relatos reflexivos e relatórios finais anuais utilizados pelas três professoras em formação serão analisados, articulando-os à discussão teórica do conceito de reflexão e identidade. Por fim, serão realizadas algumas considerações tendo em vista os objetivos dessa pesquisa e limitações do trabalho.

CAPÍTULO I

DA REFLEXÃO À IDENTIDADE

O presente capítulo propõe discorrer acerca do conceito de reflexão, considerando o profissional reflexivo (SCHÖN, 2000) e o professor como profissional reflexivo (PERRENOUD, 2002). Em seguida, retomaremos a discussão sobre o paradigma reflexivo a partir de pesquisas sobre a reflexão na formação docente (FREITAS, MEDRADO 2013; PEREZ, 2013; REICHMANN, 2013). E por fim, propomos correlacionar a reflexão com a formação identitária docente (FREITAS, MEDRADO, 2013; LIVRÃO PIBID, 2017). Dessa forma, este capítulo está subdividido em: 1.1) O conceito de reflexão; 1.2) Reflexão na formação docente e 1.3) Reflexão e identidade

1.1. O conceito de reflexão

Na sociedade atual em que vivemos temos que, inúmeras vezes, tomar decisões e dar respostas aos questionamentos feitos a nós todos os dias, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Algumas vezes, respondemos e agimos na prática de forma automática e mecânica, como por exemplo, insistir em fazer um bolo de chocolate, daqueles ensinados por décadas e décadas para todas as gerações de uma família, para uma nova geração alérgica à lactose e glúten. Não faz muito sentido usar os mesmos ingredientes usados no passar dos anos, pois no contexto atual, em que já temos consciência de que intolerância a glúten pode causar danos. O(A) cozinheira(o) precisará refletir um pouco e adaptar a receita, para refazer de forma que contemple as necessidades de uma parcela da população com intolerância a glúten. Este exemplo traz à tona o dilema discutido por Schön (2000) da racionalidade técnica, o qual envolve a “aplicação de conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. VII), sem envolver uma postura reflexiva. Dessa perspectiva, “profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, relacionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15). Contrapondo-se a uma postura técnica, por meio da qual os profissionais veem os problemas de forma linear, ou seja, de forma regular sem perceber as singularidades, Schön (2000, p.16) nos leva a perceber que os problemas do mundo em que vivemos nos últimos anos fogem dessa linearidade. Segundo o teórico, ao não assumir

uma postura reflexiva, o profissional acaba não prestando atenção nas singularidades, os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que englobam a vida cotidiana, que trazem à vida espaços de incertezas.

No cenário de incertezas relacionadas à educação, por exemplo, “os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática” (p. 21). Esses profissionais, portanto, são imersos nas tradições da prática, nos costumes e padrões pré-estabelecidos, e segundo Schön (2000, p. 25) “em ambientes de risco relativamente baixo”. Em outras palavras, são ambientes “criados” para a prática, um simulacro da realidade. Nesses ambientes, os profissionais são doutrinados nas tradições da vocação por outras pessoas. Diferentemente da vida real, em ambientes de risco relativamente baixo não há um cenário de incertezas. Entretanto, é nesse cenário de incertezas da prática que Schön traz à tona a necessidade de refletir, lidar com as incertezas, que não são passíveis de aplicação de receitas ou de regras pré-estabelecidas. Para Schön (2000), o profissional reflexivo

(...) experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado ou anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teorias de fenômeno ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões. Ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um “especialista” cujo comportamento é modelado. (p. 38-39)

Essa forma de comporta-se como pesquisador e não como um especialista modelado passa pela necessidade de refletir a prática. O autor se desdobra na questão da reflexão com uma visão de que o profissional se vê construindo as situações da sua própria prática e refletindo sobre elas. Da perspectiva de Schön, a reflexão pode ocorrer na ação ou pode ser uma reflexão sobre a ação. O primeiro, *refletir-na-ação*, implica que o profissional reflete em meio ao elemento surpresa, no problema e nas incertezas da prática ao passo que o segundo, *refletir sobre a ação*, implica, “tomar a própria ação como objeto de reflexão” (PERRENOUD, 2002).

Em síntese, Schön (2000) propõe uma educação profissional reflexiva em que o profissional tenha a capacidade de refletir nas e sobre suas ações, proporcionando o seu

desenvolvimento nas diferentes questões que a própria prática determina. Essa perspectiva se contrapõe a um modelo tecnicista voltado para o instrumentalismo e aplicação de teorias e técnicas para resoluções de problemas na prática. Nessa perspectiva, podemos relacionar os estudos de Schön com três modelos de formação profissional, apresentados por Wallace (1991 *apud* PIBID-UFPR¹, 2017), quais sejam: artístico (*craft model*), científico (*applied science*) e reflexivo (*reflexive model*). No primeiro modelo o profissional reproduz instruções de pessoas mais experientes e aprende pela imitação. O segundo diz respeito à solução de problemas por meio de teorias e conhecimentos científicos. No último modelo, reflexivo, há uma relação entre conhecimento teórico e empírico, teoria e prática, havendo, portanto, um movimento constante de prática e reflexão.

1.2. Reflexão na formação docente

Ao propor uma educação profissional reflexiva nas diversas áreas de atuação, Schön (2000) lança mão de um grande número de exemplos das áreas de gestão, *design*, urbanismo, entre outras, não se detendo na formação do professor. Inspirado nos trabalhos de Schön, o sociólogo suíço, Perrenoud, se volta para a formação do professor e ressalta que temos que entender o paradigma reflexivo de forma singular em cada profissão, ou seja, “para chegarmos a uma lógica de formação profissional, é preciso levar em conta a especificidade de cada profissão e perguntar-se como nela pode ser declinado o paradigma reflexivo” (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Perrenoud adverte, ainda, que para que haja uma verdadeira prática reflexiva faz-se necessário que o professor assuma uma postura crítico-analítica da ação, objeto de sua reflexão. Em suas palavras,

[t]odos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que

¹ A opção por fazer referência 'PIBID-UFPR' deve-se ao fato de se tratar de um livro ainda não lançado pela Editora da Universidade de Londrina (EDUEL). Tive acesso a esse livro intitulado “A formação de professores de inglês no contexto do PIBID: relatos de pesquisas acadêmicas” por intermédio da orientadora deste TCC, que atuou como parecerista *Ad Hoc* da editora. Desta feita, todas as referências a este livro serão realizadas desta forma até que tenha acesso à referência completa, que já foi solicitada à EDUEL

fazemos. Visando chegar a uma verdadeira *prática reflexiva*, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. (p. 13)

A ressalva de Perrenoud acerca da verdadeira prática reflexiva vem ao encontro do que o filósofo Dewey denomina de pensamento reflexivo, definindo-o como uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (ABRANTES; LALANDA, 1959 *apud* ALARCÃO, 1996, p. 45). O pensamento reflexivo está para a verdadeira prática reflexiva, opondo-se a uma reflexão episódica, ou seja, pensamentos mais automáticos.

Cumprir informar que o que Perrenoud denomina de verdadeira prática reflexiva envolve dois processos mentais, quais sejam *refletir na ação* e *refletir sobre a ação*, o que remete à visão de Schön (2000). Perrenoud (2002, p. 33) pondera que no âmbito da educação, não temos muito tempo para refletir no “fogo da ação”, portanto, a reflexão na ação tem que ser rápida, levando ou não o profissional a ter uma atitude diante da ação. Isso mostra que a ação não é suspensa para refletirmos. No calor da ação também é preciso mobilizar, refletir, mesmo que seja para não intervir naquele momento.

Outro conceito é o de reflexão sobre a ação, o que Perrenoud relaciona a “reflexão distante do calor da ação” (2002, p. 36). Nesse momento, o professor reflete sobre o que aconteceu, o que ele fez e deixou e fazer. O professor também reflete sobre os problemas que precisa enfrentar, como continuar diante dos desafios e como mobilizar ações face as incertezas da prática. A reflexão longe do calor da ação pode ser retrospectiva e prospectiva. Para entender essas duas características, recorramos à explicação do autor:

a reflexão é, na maior parte das vezes, *retrospectiva* quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação, ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita. (...) A reflexão é, na maior parte das vezes, *prospectiva* quando ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um problema novo. (PERRENOUD, 2002, p. 36)

Contudo, para o sociólogo, “um dos desafios de discutir o paradigma reflexivo no âmbito da educação é desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, (...) como duas faces da mesma moeda” (p. 16).

Amaral et. al. (1996, p. 98) reconhecem o papel da reflexão na prática docente e reiteram que

a prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. (p. 98)

Torna-se obvio, portanto, apresentar os motivos para se refletir sobre a prática e responder a pergunta, por que os professores refletem a prática? Perrenoud (2002, p. 17-18) defende que os professores na sua formação inicial tem que ser preparado para refletir suas práticas com a finalidade de “criar modelos, exercer sua capacidade de observação e análise”, e ainda pressupõe que saibam lidar e “aceitem formas de envolvimento, de incertezas, de risco e de complexidade”, como também “se tornem atores de sua formação”. Dizer que o professor deve se tornar ator da sua própria formação é dizer que o professor desempenha um papel importante e fundamental no seu processo de formação docente.

Discutindo formação do professor de língua, Freitas (2002) enfatiza essa postura reflexiva e, no seu discurso, compactua com a noção de professor-ator-autor da própria formação quando afirma que “a reflexão é concebida como uma força potencializadora [no meio de qual o professor se conscientizará do como ensina e pode] se tornar autônomo na busca da formação continuada e sustentada por ele próprio”. (p. 79)

Dando destaque ao papel da narrativa na formação do professor reflexivo, Amaral et. al. (1996, p. 105) discutem o quanto é natural narrar o que acontece na prática, por esse motivo, destaca que uma das estratégias usadas pelo professor reflexivo para refletir sobre a sua prática é a narrativa. Holly (1991 *apud* AMARAL et. al. 1996) refere-se a três tipos de narrativas usadas para a promoção da reflexão, 1. o diário de bordo, sendo mais objetivo; 2. o diário íntimo, considerando um maior distanciamento da ação permitindo um diálogo com o sujeito que escreve

e suas ações; e por fim 3. o registro cotidiano, articulando as características dos dois já mencionados.

É possível perceber que não há um distanciamento entre esses tipos de narrativa e que eles se relacionam. Todos eles nos remetem a refletir sobre a ação, ou seja, recordar e reconstruir o contexto da ação, o que Perrenoud chama de reflexão retrospectiva.

Lançando mão de diários reflexivos na formação de professor de Língua Estrangeira, Reichmann (2013, p. 9-10) argumenta que

é por meio de diários que se pode mapear etnograficamente as necessidades, emoções, dilemas, descobertas e alegrias da construção docente para que o educador tenha uma bússola a encaminhá-lo a questões pertinentes nas rotas inesperadas do desenvolvimento pessoal-profissional. Podemos entender que, dentre as várias narrativas que induzem ao desenvolvimento crítico-reflexivo, [...] o diário reflexivo ocupa lugar de destaque entre os que permitem maior acesso ao contexto real, ao pensamento da diarista.

Perez (2013) também faz uso dos diários reflexivos e discute sobre a formação de professores de língua estrangeira, justificando esse lugar de destaque, a que Reichmann se refere, e destacando

o diário como um espaço em que os professores, em formação inicial ou continuada, podem escrever sobre sua prática e formação, ações e trabalho, registrando suas impressões, sentimentos, pensamentos, estabelecendo relações entre os acontecimentos de sua sala de aula e experiências pessoais e acadêmicas, refletindo sobre sua profissão. (p. 115)

Ainda segundo Perez (2013), diários estimulam o desenvolvimento docente, uma vez que são escritos em um determinado contexto, sobre experiências reais. Neles, o professor tem a oportunidade de (re)pensar a prática e a docência de maneira geral.

Discutindo construção identitária docente de uma professora de língua estrangeira em formação, Medrado e Freitas (2013, p. 89) debruçam-se sobre o diário reflexivo afirmando que este contribui para que a reflexividade crítica promova um crescimento profissional mais amplo.

1.3. Reflexão e identidade

Nesta seção, buscamos correlacionar os conceitos de reflexão e de identidade docente.

Repletos de “inserções subjetivas e valorativas de quem os escreve” (DORNELLES; IRALA, 2013, p.20), diários e relatos reflexivos são ferramentas que demandam um constante olhar para si mesmo dentro do processo de incertezas e riscos que é a prática docente. Nesse sentido, os diários e relatos reflexivos se mostram ferramentas que contribuem na construção de identidade docente. Segundo Signorini (2000 *apud* FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 92) uma das funções da reflexão

é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo.

Dentro das práticas reflexivas, Freitas e Medrado (2013, p. 93) acreditam que os diários reflexivos contribuem para termos professores reflexivos, haja vista que “o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos- enfim, documentar tensões, reflexões e (re) elaborar crenças e práticas” e é por meio dessa escrita que “o professor será capaz de mediar suas experiências em sala de aula, suas representações docentes e, conseqüentemente, a sua construção identitária profissional” (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 94).

Considerando que i) o ser humano está em constante transformação, uma vez que está situado em um contexto cultural, social e histórico e vive em um mundo que se transforma constantemente, portanto, suas atitudes e pensamentos também são passíveis de mutação, e ii) cultura é algo construído, flexível, processual e difere de realidade para realidade, Tápias-Oliveira (2013, p. 40) defende que as identidades também assumem essas características, pois estão “em construção, em contínua elaboração; algo incompleto, multifacetado, multidimensional”, em outras palavras, as identidades têm caráter flexível, estão em um processo de metamorfose e são continuamente deslocadas. Essa concepção de identidade fluida coaduna-se à noção de sujeito pós-moderno que

assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p.13)

Assumimos, portanto, que “a identidade é construída nos encontros e interações sociais e que está sujeita a organização, reorganização e reconciliação”, como os sujeitos veem a si mesmo e como os outros o veem (HOLLAND et al. 1998 *apud* TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013, p. 41). É por meio da linguagem verbal oral ou escrita na prática reflexiva que um professor (re)constrói-se e também (re)constrói a realidade e o mundo (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* MALATÉR, 2008, p. 448). A prática reflexiva apresenta-se, portanto, como “possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo” (MATOS, 1998, p. 294 *apud* MALATÉR, 2008, p. 448) e também com o outro.

Nessa mesma perspectiva, consideramos que a linguagem é lugar de reflexão sobre si e sobre o outro, reflexão sobre o trabalho docente e, por conseguinte, (re)posicionamento crítico acerca de ações, nas quais predominam as imprevisibilidades e incertezas da prática. Na e pela linguagem verbal escrita, o professor se constrói profissionalmente e vive em um processo de construção de identidade, a partir da reflexão sobre si e sobre o outro. Diante disso, os diários e relatos reflexivos têm se mostrado fontes preciosas para estudo do trabalho docente e de como esse profissional se constrói.

Debruçando-se sobre diários de bordo *on-line* para problematizar a importância de uma postura reflexiva de professores de Língua Estrangeira, PIBID-UFPR (PIBID-UFPR, 2017, p. x) discute o paradigma reflexivo correlacionando-o à formação de professores reflexivos. Para esse(a) autor(a), o diário de bordo se mostra uma ferramenta que potencializa o processo de reflexão e também de análise de representações sociais. A partir de sua análise, o(a) autor(a) identificou questões vivenciadas na prática dos participantes que foram tematizadas de forma mais recorrente nos diários de bordo. Dessas temáticas emergiram as seguintes categorias de análise: i) tornando-se professor; ii) lidando com conflitos e adversidades no grupo e na sala de aula; iii) repensando a própria prática e fazendo a diferença.

Inspirada nesse(a) autor(a), duas dessas categorias (ii, iii), juntamente com outras duas, serão utilizadas como ferramenta de análise dos relatos reflexivos e relatórios finais anuais das

três professoras em formação do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB, como será detalhado na seção 2.4 do capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como objetivo detalhar a metodologia utilizada nesse trabalho levando em consideração o objetivo geral do mesmo; analisar como a construção de identidade de professoras em formação se dá em práticas reflexivas no contexto do subprojeto PIBID Letras-Inglês. Discorreremos sobre a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes, além do *corpus* e dos procedimentos de análise dos dados.

2.1. Natureza e contexto da pesquisa

Para a elaboração desse trabalho buscou-se realizar uma pesquisa de natureza qualitativa de base interpretativista, uma vez que a interpretação do *corpus* acontece de forma fundamentada nos conceitos de prática reflexiva e identidade. Tomando por base o paradigma qualitativo, essa pesquisa foi realizada no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subgrupo Letras-Inglês da UFPB, edital CAPES nº 61/2013. Com o intuito de descrever as práticas reflexivas realizadas por três professoras em formação e correlacionar construção de identidade com reflexão. A análise dos dados acontecerá por meio da leitura de relatos reflexivos e relatórios de professoras em formação, bolsistas do projeto PIBID.

O subprojeto teve início no ano de 2014 com um grupo de vinte e seis (26) bolsistas e duas (02) professoras coordenadoras, com divisão em dois grupos atuantes em três (03) escolas. Uma das escolas participantes era de ensino fundamental, situada no bairro do Bessa em João Pessoa, sob o trabalho de um grupo de bolsista e de uma coordenadora. As outras duas escolas eram de ensino médio e também contavam com o trabalho de outro grupo de bolsistas e de outra coordenadora, ambas as escolas situadas em João Pessoa, uma no Centro da cidade e outra no bairro da Torre. Em 2015, houve mudança de escolas e professoras supervisoras. As escolas envolvidas ficavam localizadas em Tambiá, bairro adjacente ao centro da cidade, e Cristo Redentor. Em 2016, houve nova mudança de escola, permanecendo a escola no bairro do Cristo Redentor e reintegrando a escola do bairro da Torre, que foi parceira do projeto em 2014. É preciso observar que os grupos de bolsistas em cada escola eram, e ainda são, divididos para

atuarem em salas de aula diferentes, ou seja, para cada turma são divididos dois/três bolsistas, cooperando e trabalhando juntos sob a supervisão da professora regente da turma, denominada professora supervisora no contexto do PIBID.

No contexto do subprojeto PIBID Letras-Ingês, a postura reflexiva é comum, os bolsistas redigem relatos reflexivos mensais obrigatórios, relatórios finais, bem como refletem acerca das aulas ministradas na semana, tanto de forma escrita como de forma oral. A reflexão oral acontece nas reuniões semanais do grande grupo, nas quais todos os bolsistas têm a oportunidade de relatar o seu trabalho, suas dificuldades, suas ideias acerca da realidade em que atuam.

Nesse período mencionado, as reuniões semanais aconteciam nas sextas feiras com o grupo completo de bolsistas do ensino médio, independentemente da escola em que atuavam. Nessas reuniões, os bolsistas e a coordenadora discutiam temas a serem trabalhados nas aulas, teorias que embasavam a proposta didático-pedagógica do subprojeto, atividades, bem como refletiam sobre as aulas. Além disso, nas reuniões, esses bolsistas tinham a oportunidade de relacionar teoria e prática, como também de compartilhar experiências, fossem positivas ou negativas, a fim de oportunizar momentos de reflexão, ressignificação e reposicionamento diante das atividades nas escolas campo, bem como de atividades na própria universidade.

Além das reuniões semanais, os bolsistas redigiam relatos reflexivos sobre atividades desenvolvidas na escola campo. Dentre eles, havia relatos reflexivos mensais e relatos reflexivos quinzenais. Os mensais diziam respeito a temas escolhidos pela coordenadora do projeto para que os alunos refletissem criticamente, relacionando-os com as atividades desenvolvidas na escola. Os quinzenais eram relatos reflexivos das aulas ministradas nas escolas campo, nos quais os bolsistas não apenas deviam relatar o passo a passo da aula, mas, sobretudo, refletir acerca do que deu certo e o que não deu, do que podia ser melhorado, das relações com as duplas e grupos de uma mesma escola, das dificuldades com a turma e com os assuntos, das atividades com a língua estrangeira, entre outras especificidades. A cada seis meses, esses relatos reflexivos eram compilados e anexados ao um relatório final individual.

Além de serem lidos pela coordenadora do subprojeto, esses relatos reflexivos tornaram-se *corpus* de pesquisa acerca das ações formativas do subprojeto, cumprindo não apenas sua função inicial de compor o relatório final, como exigido pelo projeto institucional PIBID, mas,

sobretudo, fomentando diversas pesquisas em letramento crítico (GOMES, 2016; DOURADO et al. 2015); formação inicial de professores (DOURADO et al, 2014; SILVA, 2016), educação inclusiva (MAIA et al. 2015).

Diante desse contexto, o enfoque dessa pesquisa se dá no subgrupo do ensino médio numa escola pública estadual no ano de 2015, onde atuaram cinco (05) bolsistas divididas em duas turmas para observação, coparticipação e ministração de aulas. A definição dos participantes dessa pesquisa se deu a partir das experiências que tive como integrante do mesmo subprojeto, juntamente com outras quatro bolsistas, levando em conta a coparticipação nas aulas, bem como as reflexões conjuntas da equipe antes e após as aulas ministradas, como também durante as demais atividades na escola. Das cinco (05), duas foram excluídas: eu e a bolsista que entrou no subprojeto em setembro/2015. Faço, portanto, um recorte dos relatos reflexivos e dos relatórios finais dessas três bolsistas que atuavam no mesmo dia comigo na escola do Cristo Redentor, entre fevereiro e dezembro de 2015, atualmente já graduadas. A essas participantes atribuí os seguintes nomes fictícios: Jaqueline, Joice e Julia.

Minha participação como membro participante desse grupo de cinco bolsistas me conferiu um lugar privilegiado, ou seja, um olhar de dentro não apenas do subprojeto, mas, sobretudo, do contexto vivido por essa equipe e do qual as práticas reflexivas emergiram.

2.2. O *Corpus* da pesquisa

A fim de compreender e interpretar uma relação entre reflexão e identidade docente, dentro dos relatos reflexivos e relatórios dessas participantes-bolsistas, lançamos mão de um *corpus* de quarenta (40) relatos reflexivos e seções específicas dos três relatórios finais das três (03) bolsistas do projeto PIBID das atividades do ano de 2015. Dos quarenta relatos, selecionamos trinta e cinco (35) excertos para analisar no presente trabalho.

Os relatos reflexivos compreendem relatos mensais reflexivos do ano de 2015, de fevereiro a outubro, e relatos reflexivos das aulas que as professoras deram no respectivo ano. Nos relatos mensais, as professoras tinham a oportunidade de refletir acerca de temas que a professora coordenadora trazia para as discussões nas reuniões, bem como refletiam acerca do

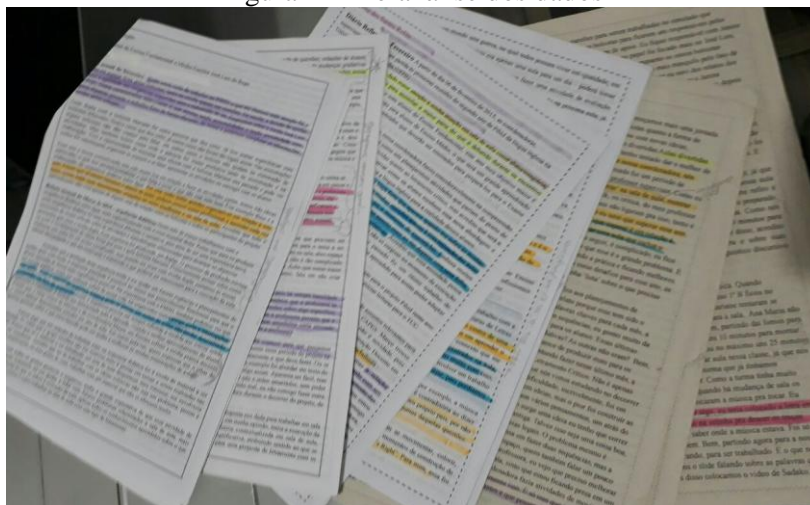
próprio trabalho docente, das dificuldades encontradas no contexto em que estavam inseridas e das ideias que tinham para as aulas ou para projetos de intervenção, como produção de cartilhas, por exemplo. Já nos relatos das aulas, as professoras refletiam sobre momentos específicos, refletiam ainda acerca das dificuldades, das atividades propostas e executadas, das relações com as duplas, da experiência com os alunos, etc.

O relatório final anual faz parte da rotina de todos os bolsistas que fazem parte do projeto institucional e é uma exigência da CAPES com um modelo a ser seguido pelos participantes do projeto (vide Apêndice A). Bolsistas, professores supervisores, coordenadoras do subprojeto e demais coordenadores produzem o relatório com um detalhamento de informações de todas as atividades feitas durante o ano. Devidamente preenchido, um relatório de um bolsista tem uma média de 23 páginas, divididas em sete (07) itens como dados do subprojeto, atividades desenvolvidas e descrição da produção educacional gerada (banners, folders, planos de aula). Além disso, as quatro últimas seções/itens desse relatório são espaços para que o bolsista possa discorrer acerca de temas como impactos das ações do projeto na formação de professores (seção/item 4) e contribuições do projeto para o curso (seção/item 5). As seções/itens quatro (4) e cinco (5) serão usadas na nossa análise.

2.3. Procedimentos e categorias de análise dos dados

Para análise do *corpus*, foram adotados os seguintes procedimentos. Primeiramente foram separadas as reflexões escritas de cada participante, sendo divididas, para melhor organização, em relatos reflexivos mensais e quinzenais, bem como as seções 4 e 5 do relatório final anual. Foi realizada, então, uma primeira leitura do *corpus*. Nessa leitura, foi observado que a prática reflexiva girava em torno de alguns temas, que foram destacados por cores distintas. A Figura, a seguir, ilustra essa pré-análise.

Figura 1 – Pré-análise dos dados



Fonte: autoria própria

Esses temas são contemplados parcialmente pelas três categorias do(a) autor(a) (PIBID-UFPR, 2017), como já explanado anteriormente. Para melhor tratar os temas recorrentes no *corpus* do presente trabalho, mantenho as três categorias de xxx e acrescento duas outras categorias. Esse processo resultou em cinco categorias de análise: (1) Tornando-se professor; (2) Lidando com conflitos e instabilidade; (3) Repensando a prática; (4) Reposicionando e reconfigurando a prática e (5) Reconhecendo o papel do outro. Para auxiliar na visualização e entendimento das categorias apresento lado a lado tanto as categorias do(a) autor(a) (PIBID-UFPR, 2017) quanto as minhas-para em seguida, descrever de forma sintética as categorias de análise usadas neste trabalho.

Neste trabalho, considerei que a categoria *tornando-se professor* seja uma macrocategoria, ou seja, abrangendo e abarcando todas as outras, dessa forma, optei por não replicá-la nas categorias que irei utilizar.

Quadro 1 – Categorias

Categorias (PIBID-UFPR)		Categorias Redimensionadas	
i.	Tornando-se professor;	i.	Lidando com conflitos e adversidades;
ii.	Lidando com conflitos e adversidades no grupo e na sala de aula;	ii.	Repensando a prática;
iii.	Repensando a própria prática e fazendo a diferença.	iii.	(Re)posicionando-se e (re)configurando a prática;
		iv.	Reconhecendo o papel do outro.

Fonte: autoria própria

O Quadro 2, a seguir, descreve cada uma das categorias utilizadas.

Quadro 2 – Descrição das categorias

Categorias	Descrição
Lidando com conflitos e adversidades	Instabilidade e conflitos com relação à prática docente. Nessa categoria, identificamos algumas instabilidades e desafios encontrados na prática dessas professoras. Desafios relacionados às atividades mais metodológicas concernentes à profissão, como preparação de aula, ideias para as aulas e leituras de textos em sala e uso do inglês em sala de aula por parte da professora, por exemplo. Outros conflitos relacionam-se às próprias emoções das professoras em formação dentro do ambiente em que estão atuando. Além disso, ainda temos as instabilidades relacionadas à própria sala de aula como desinteresse por parte dos alunos, bagunça e descomprometimento dos mesmos.
Repensando a prática	Evidências e indícios de preocupação com a prática e contexto de instabilidade que estão inseridas. Reflexão sobre possíveis mudanças nesse contexto.
(Re)posicionando-se e (re)configurando a prática	Transformação do contexto com base em inquietações e situações que incomodam. Nessa categoria, usaremos exemplos que mostrem as professoras em formação transformando um pouco do contexto em que viviam com bases nas suas inquietações e nas situações da prática que exigiam a reflexão e reposicionamento, além de exemplos acerca do posicionamento das professoras com relação a conflitos como bagunça em sala de aula.
Reconhecendo o papel do outro	Relações das professoras com outros agentes dentro e fora do contexto escolar; relações de cunho positivo e negativo. Experiências vividas em grupo, que mostram o valor do outro para a formação e o aprendizado que acontece quando compartilhamos experiências, ansiedades e problemas com o outro.

Fonte: autoria própria

Essas categorias que emergiram da pré-análise dos dados nortearão a análise dos relatos reflexivos e das seções 4 e 5 dos relatórios finais no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

UMA LEITURA DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS

No presente capítulo pretendemos descrever as práticas reflexivas realizadas por três professoras em formação no subprojeto PIBID Letras-Inglês. Dessas práticas, foram identificados temas recorrentes nos relatos reflexivos que elas redigiram no ano de 2015. Tais temas foram organizados e categorizados conforme Quadro 2 do capítulo anterior. Trabalharemos com essas categorias de análise, examinando alguns excertos dos relatos reflexivos e relatório final anual das professoras em formação. O capítulo será dividido em seções: 3.1. Lidando com conflitos e adversidades; 3.2. Repensando a prática no calor da ação e longe do calor da ação; 3.3. Reposicionando-se e reconfigurando a prática e 3.4. Reconhecendo o papel do outro.

3.1. Lidando com conflitos e adversidades

Ao trabalhar com a prática docente faz-se necessário atentar para um movimento cíclico que poderia ser o “mantra” de um professor crítico reflexivo. Esse movimento se configura em: prática - reflexão crítica acerca da própria prática na e pela língua/linguagem - reposicionamento/tomada de decisão sobre questões encontradas nesse contexto - crescimento profissional - construção e reconstrução do eu-docente. Esse movimento traduz questões concernentes ao agir docente no que diz respeito à reflexão.

Como discutido anteriormente, o paradigma reflexivo contrapõe-se a um conceito de racionalidade técnica, soluções instrumentais por meio de receitas e modelos prontos. Por essa razão, um professor reflexivo não vê o contexto em que está inserido de forma linear, pois este se mostra circundado de situações que fogem das receitas, ou seja, são cenários de incertezas, irregularidades, e é nesse cenário que vamos nos debruçar.

Em seu texto, Schön (2000) aborda solução de problemas para traduzir os meios pelos quais um profissional encara e reage em relação às estruturas caóticas e indeterminadas encontradas na prática. Essas estruturas caóticas, trazidas para o contexto deste trabalho, nada mais são do que adversidades, conflitos, momentos de instabilidade e desafios que professores

encontram quando estão exercendo a sua profissão. Diante disso, observamos que nos relatos reflexivos e relatórios, as professoras em formação refletiam exatamente acerca dos desafios e conflitos vivenciados nas práticas de cada uma.

Vejamos, portanto, nos primeiros excertos, exemplos das professoras Jaqueline e Julia, logo no início das suas vivências em sala de aula. As próprias professoras já refletem acerca desse ambiente de incertezas, o qual se mostra diferente de ambientes simulados, como, por exemplo, salas de aula dos primeiros Estágios Supervisionados da UFPB, onde os professores em formação ministram micro-aulas aos colegas de classe, os quais tendem a ser bastante solícitos a responder os questionamentos feitos.

Excerto 01

O PIBID já tem certo impacto ao nos inserir nessa realidade que é a escola pública. Ao decorrer do nosso curso *nós não entendemos muito como é a realidade em que vamos exercer a nossa profissão* por que *na maioria das aulas de estágio nós lecionamos para a nossa própria turma, que são turmas perfeitas e estão ali para prestar atenção no seu trabalho*. Já com o PIBID nós temos a *chance de encarar a situação na ‘flor da pele’, como de fato ela é*. (Jaqueline, Relatório Final, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 02

Este primeiro contato com a realidade escolar proporcionado pelo PIBID nos faz sair da *imagem de escola ou sala perfeita* para uma imagem de *ambiente de transformação*. (Julia, Relatório Final, 2015) [ênfase adicionada]

Nos Excertos 01 e 02 as professoras falam sobre a importância do PIBID para a formação docente, e nesses trechos podemos ver uma relação entre o ambiente real da prática docente, a sala de aula real, e um contexto que Schön (2000) chama de ambientes com um “nível de risco relativamente baixo”, contextos criados para a prática, onde não há incertezas. As professoras Jaqueline e Julia atribuem algumas expressões que se relacionam ao contexto de aula possibilitado pelo PIBID, ou seja, o ambiente real da prática se torna “situação na flor da pele” e “ambiente de transformação”. Em oposição, o contexto simulado para a prática é nomeado de “turmas perfeitas” e “escola ou sala perfeita”.

A realidade da sala de aula da escola pública, no contexto das aulas de inglês, em que as professoras estão inseridas e refletindo sobre, se torna um dos desafios no que se refere a como

direcionar a prática e o que fazer em ambientes que não tem uma estrutura clara e bem definida. Nesse contexto de incertezas surgem outros desafios e conflitos, como elaboração e planejamento das aulas.

A prática docente, por ser um cenário não linear, demanda atenção especial do professor. Dessa forma, dar aulas através de receitas ou apenas com técnicas dadas por outros profissionais não faz parte do trabalho de um professor crítico reflexivo. Como no contexto que Schön (2000) traz acerca do trabalho de um engenheiro civil construindo estradas, a partir de uma mistura complexa de fatores políticos, econômicos, ambientais etc; assim deve ser o trabalho do professor crítico reflexivo ao planejar suas aulas.

O trabalho de planejar as aulas das professoras em formação, participantes do projeto, é guiado por uma reflexão crítica acerca do contexto em que estão inseridas, fugindo de um ensino técnico, de “transmissão de conhecimento” para “construção do conhecimento”. Essa reflexão acerca do planejamento das aulas, dentro dessa perspectiva de construção do conhecimento, pode ser exemplificada nos excertos a seguir, também das professoras Jaqueline e Julia, no que diz respeito às dificuldades que elas enfrentaram.

Excerto 03

Outro obstáculo que terei que superar é em *relação à elaboração de planos de aula*. Nunca pensei que fosse tão complicado preparar uma aula que incluía o *letramento crítico* (...). Às vezes eu não sei que direção seguir, é complicado, eu fico meio perdida. Além disso, temos que trabalhar o *linguístico discursivo*, acho que esse é o grande problema. É muito difícil fazer tudo isso. Mas *acho que com um tempo nós vamos pegando a prática e ficando melhores*. (Jaqueline, relato reflexivo fevereiro, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 04

(...) nós temos que ensinar inglês nas aulas de LC. E que dificuldade, heim? É muito difícil encaixar tudo em uma aula só, às vezes nós nos perdemos, somos humanos. Não vou mentir que é difícil trabalhar a parte do Linguístico-Discursivo (LD), ir fundo na língua. Nós estávamos tendo muita dificuldade em trabalhar o LD nas nossas aulas. (Jaqueline, relato reflexivo maio/junho, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 05

Com todos os pontos positivos e negativos, tenho a grande expectativa de que essa atividade de elaborar uma sequência irá me ajudar a lidar com *futuros problemas relacionados à sala de aula*, mais especificamente ao que se refere à

execução da aula, aplicar todos os conhecimentos aprendidos sobre o que é letramento crítico e como trabalhar na sala de aula com este tipo de letramento. (Julia, relato reflexivo março, 2015) [ênfase adicionada]

As professoras refletem o quão difícil é para elas planejar e executar aulas que se afastem de uma prática tecnicista. Conceitos que embasavam a proposta didático-pedagógica do subprojeto do ensino médio à época, como, por exemplo, “Letramento crítico” e “Linguístico discursivo” são citados nessa reflexão. Grosso modo, letramento crítico refere-se a uma perspectiva educacional que possibilita expandir o ensino para que os alunos possam posicionar-se criticamente, problematizar e agir, transformando a si mesmos e o contexto em que estão inseridos, construindo e atribuindo sentido a tudo ao seu redor. Linguístico-discursivo, por sua vez, refere-se ao trabalho com a língua, a língua dentro do contexto de uso, de forma não isolada (SOUZA et al., 2015).

Ainda em relação a lidar com conflitos e adversidades, outros relatos reflexivos da professora Julia nos remetem à concepção de identidade fluida (cf. TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013), ou seja, de que a identidade do professor está em constante movimento, construída na e pela linguagem (DIAS, 2009 *apud* FREITAS, MEDRADO, 2013). Torna-se perceptível na escrita da professora um movimento de (re)construção da visão do eu-docente por parte da mesma no que diz respeito a essa dificuldade acerca do planejamento e ministração de aulas que não sejam aplicação de receitas. No contexto de produção de um dos relatos reflexivos mensais, a coordenadora da equipe do ensino médio pediu que as professoras refletissem criticamente fazendo uma comparação do trabalho feito nos anos de 2014 e 2015 no que diz respeito a como as professoras viam e faziam uso da língua, do sentido, da criticidade, do sujeito aprendiz e ensinante, da cultura e função da educação. O processo de (re)construção da identidade docente, i.e., metamorfose pode ser percebido quando a professora Julia reflete e faz uma comparação acerca do seu trabalho nos anos de 2014 e 2015 como pode ser visto nos excertos abaixo.

Excerto 06

Língua: No ano de 2014, creio que tentamos trabalhar a língua como código com o propósito de analisar as ideologias contidas no texto, sem indagar. (...) Em 2015, a língua tem sido estudada em seu uso e função dentro do texto, de modo que os alunos consigam atribuir sentido ao que se estuda, refletindo quais as

mensagens contidas no texto. (Julia, relato reflexivo setembro, 2015) [ênfase adicionada]

Sentido: Em 2014, em alguns momentos discutimos com os alunos quais as mensagens contidas nos textos. Já *no ano de 2015, trabalhamos a língua para a construção de sentidos, não apenas por perguntas feitas na temática, mas mergulhamos no linguístico discursivo.* (Julia, relato reflexivo setembro, 2015) [ênfase adicionada]

Sujeito ensinante: No início do ano passado (2014), *eu tinha uma preocupação muito grande em ajudar o aluno a codificar e decodificar a língua, algo que desconstruí neste ano.* Percebi que tanto o entendimento da língua quanto a proposta de letramento crítico podem andar juntas. Desta forma pensava que os alunos não eram capazes e os subestimava. Acho que no ano passado tudo ainda era muito novo para mim, o que me fazia ficar confusa em relação aos meios de abordagem da proposta do projeto. Ao passar do tempo, com o trabalho intenso das coordenadoras para nos ajudar a entender a proposta de letramento crítico, creio que me faz pensar mais nas aulas, no que poderia ter melhorado em algumas situações, ou algo assim. (Julia, relato reflexivo setembro, 2015) [ênfase adicionada]

Segundo Silvestre (2017, p. 136), “nossas escolhas pedagógicas, discursivas, performativas, são influenciadas por nossas identidades e, ao mesmo tempo, colaboram na (re)construção delas mesmas (...)”. O Excerto 06 evidencia essa ideia. A professora usa a palavra “desconstruí” para, de forma simples, evidenciar a mudança de preocupação e escolhas acerca da concepção de ensino que ela tinha no ano de 2014, logo no início da sua prática docente, com a concepção que ela construiu em 2015 na qual a língua para ela é “uso e função dentro do texto (...) para a construção de sentido”. Fluindo de uma identidade docente do professor que trabalha apenas com codificação e decodificação para uma postura mais crítico-reflexiva.

Além dos desafios relacionados às atividades mais metodológicas concernentes à profissão, como preparação de aula, ainda pudemos perceber nos relatos reflexivos as instabilidades relacionadas à própria sala de aula, como desinteresse por parte dos alunos, bagunça e descomprometimento dos mesmos. Os Excertos 07, 08 e 09 exemplificam esses momentos de instabilidade.

Excerto 07

(...) o que mais dificulta é a *falta de desinteresse de anotarem em seus cadernos* o que está sendo aprendido em sala de aula, fazendo com que eles não possam revisar em suas casas. (Joice, relato reflexivo setembro, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 08

É impressionante o *descomprometimento desses alunos*; nós chamamos atenção, eles se comportam, mas depois voltam a conversar como se não estivesse professor algum em sala de aula. (Joice, relato da aula sobre arte, setembro, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 09

(...) alguns alunos não estavam se importando com a aula. *Alguns estavam brigando no fundo da sala, outros fazendo atividade de outra matéria, outros dormindo e alguns outros conversando sobre outras coisas que não tinham nada haver com a aula.* Dei um *stop* nos meus pensamentos e passei a ajudar um garoto que queria fazer a atividade. *Acho que nunca saí tão frustrada de uma aula como saí dessa.* (Julia, relato da aula sobre água, junho, 2015) [ênfase adicionada]

Nessa incessante reflexão das professoras em formação acerca da prática podemos perceber que aspectos inerentes à própria sala de aula, como desinteresse e descomprometimento, podem ser frustrantes assim como relata a professora Julia acerca de uma aula ministrada sobre o tema “água”. Nesse mesmo dia após a aula, a professora teve um momento juntamente com suas colegas e a coordenadora do projeto para conversar sobre a aula que havia sido ministrada. Nesse momento, a professora Julia relata como se sentiu diante das adversidades e questiona alguns aspectos acerca da sua própria visão sobre o seu eu-docente como pode ser visto no excerto seguinte.

Excerto 10

(...) Apresentei como me senti para as bolsistas e a coordenadora. Motivaram-me bastante a continuar no projeto e no curso. E saí da escola pensando na minha vida, ou pelo menos o que eu estava fazendo dela. Perguntei-me se valeria à pena passar esses quatro anos no curso de letras. Será que não seria mais interessante fazer outro curso? (Julia, relato da aula sobre água, junho, 2015)

No Excerto 10 podemos ver como a professora Julia se desestabiliza e pensa no seu futuro como profissional docente, chegando a duvidar se era essa a profissão que deveria seguir ou não. Isso nos remete a esse sujeito pós-moderno que Hall (1992 *apud* FREITAS, MEDRADO, 2013, 94) traz como sendo um “sujeito múltiplo, contraditório e possuidor de não apenas uma, mas de várias identidades que se interpelam e se complementam”.

Ainda nesse sentido, levando em consideração que as identidades estão sendo continuamente deslocadas, podemos evidenciar outro momento da professora Julia, ainda refletindo acerca da aula sobre água, porém com uma postura diferenciada acerca da dificuldade que enfrentou com os alunos em sala de aula, podendo ser conferido no Excerto 11 a seguir.

Excerto 11

Então deixei de pensar apenas em mim, para pensar em todos os jovens e adolescentes que pude conhecer nesta sociedade paraibana. *Estes precisam de encorajamento e do conteúdo*, é claro. Com a educação *eu posso dar minha parcela de incentivo para esses jovens e muitos outros os quais eu encontrar enquanto professora*. Talvez neste dia em questão os alunos não estavam preparados para receber a aula. (...) Penso também que não sou tão incapaz assim. (...) É importante que estes erros estejam vivos na minha mente, não para mostrar o quão incapaz eu sou, mas pelo contrário, mostrar o que eu não devo fazer, pois já sei que não deu certo. Pessoas não são perfeitas. E como pessoa também não sou. Cometi erros e ainda cometerei. Espero que possa enxergar meus erros como meios de conhecer maneiras de melhorar minha prática docente. Sobre o que eu não consigo fazer, buscarei formas de apresentar, de ensinar, de envolver os alunos nas aulas a serem ministradas. Ensinar não é uma tarefa fácil como muitos pensam, porém não é impossível. Sei que se não deu certo nesta aula e turma, pode dar em alguma outra. *Eu que estava perdida e em dúvida se era isso mesmo que eu deveria estudar, me encontrei*. Pelo que eu sei e gosto de fazer, acredito que *esse é o curso em que devo me formar e a profissão que devo exercer*. (Julia, relato da aula sobre água, junho, 2015) [ênfase adicionada]

Como Silvestre (2017, p. 135) “o conflito e o desassossego são partes inerentes do trabalho crítico”. É esse movimento cíclico de desassossego - sossego, de perder-se e encontrar-se na profissão que a professora Julia relata nos Excertos 10 e 11. É, também, nesse trabalho crítico que percebemos como as professoras vão se moldando e refletindo acerca dos obstáculos que enfrentam e lidando com essas adversidades do trabalho docente.

3.2. Repensando a prática no calor da ação e longe do calor da ação

Apesar de já estarem refletindo ao escrever acerca dos conflitos que estão vivenciando na prática docente, as professoras em formação deixam ainda mais claro a preocupação que têm com a prática docente quando refletem e (re)pensam a prática acerca de possíveis mudanças nesse contexto. A professora Julia deixa explícito no Excerto 11 – na sessão anterior - essa preocupação

com a prática (“*Estes – os alunos - precisam de encorajamento. (...) eu posso dar minha parcela de incentivo para esses jovens e muitos outros os quais eu encontrar enquanto professora*”) e com as adversidades nela encontradas, como também reflete acerca do que se pode fazer quanto a esses conflitos, o que ela própria acha que pode ser uma possível mudança para esse cenário em que os alunos se mostram desinteressados.

Isso mostra que os momentos conflitantes das experiências dessas professoras em formação não foram apenas redigidos ou narrados, colocados num papel apenas para explicar algo que aconteceu, mas foram escritos de forma crítico-reflexiva. Como já mencionado, a verdadeira prática reflexiva que Perrenoud (2002) destaca, relaciona-se a uma postura que deve ser tomada como permanente, quando o professor se insere numa relação analítica no exercício cotidiano da sua profissão. Nesse movimento reflexivo, o profissional trabalha aspectos sobre si mesmo, seus medos e emoções, fluindo para um desenvolvimento pessoal e identitário. Essa verdadeira prática reflexiva nos remete aos dois processos mentais destacados tanto por Schön (2000) quanto por Perrenoud (2002): *refletir na ação* e *refletir sobre a ação*.

No que se refere à *reflexão na ação*, no calor da ação, o profissional reflete acerca da situação, durante o processo. Esse movimento pode ser visto, por exemplo, nas reflexões das professoras Jaqueline e Joice nos excertos abaixo.

Excerto 12

Nossa primeira aula sobre água nos trouxe até aqui. Fizemos todos os passos da nossa seqüência conforme o que temos estudado no PIBID, mas quando chegou na leitura do texto o ‘negócio desembestou’. Pois é, *nós entregamos o texto inteiro para os alunos lerem, o que com certeza não funcionou*. (Jaqueline, relato reflexivo abril, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 13

Tudo estava indo relativamente bem na sala de aula, mas na hora de trabalhar com o texto, parece que tudo o que tínhamos planejado tinha desaparecido, e ficamos desesperadas. *Resolvemos na hora não trabalhar com o texto, pois os alunos estavam muitos agitados e não conseguíamos controlá-los*. (Joice, relato reflexivo maio, 2015) [ênfase adicionada]

Os Excertos 12 e 13 mostram trechos de reflexão acerca de uma aula onde a proposta era ensinar os alunos a lerem um texto em inglês. A aula foi ministrada pelas professoras Jaqueline e

Joice. É possível perceber no relato reflexivo de Jaqueline, que a situação ficou um pouco difícil. A razão disso foi porque elas entregaram *o texto inteiro para os alunos lerem* e eles não conseguiram se concentrar e *ficaram muito agitados*. A fala da professora acerca da entrega do texto (*“o que com certeza não funcionou”*) corrobora para um melhor entendimento da fala da professora Joice (*“resolvemos na hora não trabalhar com o texto”*). A situação que as professoras estão explicando diz respeito a essa reflexão no calor da ação e da consequente tomada de decisão que tiveram, o que corrobora o que Perrenoud (2002, p. 33) destaca acerca da reflexão no fogo da ação, quando o professor tem pouco tempo para refletir e para decidir o passo seguinte.

Ainda sobre essa discussão, podemos perceber no relato de Julia algumas dificuldades de se refletir no calor da ação. Durante a aula sobre água, a professora em formação teve várias dificuldades no que se refere ao comportamento dos alunos, como pode ser visto no Excerto 09 (p.32). Ainda sobre essa aula, Julia relata sobre não saber o que fazer e o que pode ser feito nas circunstâncias em que estava a aula e a sala de aula, como exemplificado no Excerto 14.

Excerto 14

Mas infelizmente, na minha vontade de apresentar o melhor que posso, descarto a margem para erros e se fracassar em uma coisa, me sinto incapaz de realizar qualquer outra tarefa. *Isso é tudo tão rápido*, tão automático que *mal dá tempo de pensar para reverter à situação*. Percebo também que não sou uma pessoa flexível às situações diversas, que me agradem ou não.(...) *Penso que é nesse momento que posso dar algumas razões para toda a frustração que viria a seguir*. Primeira razão: *eu não consegui explicar mais nada*. Não consegui explicar o exercício e o imperativo. A coordenadora ainda nos ajudou dizendo para colocar no quadro um exemplo para ajudar os alunos a entenderem. *Sou lenta para entender as coisas rapidamente*. (Julia, aula sobre água, junho, 2015) [ênfase adicionada]

Esse Excerto 14 mostra esse cenário de incertezas que é a sala de aula e a dificuldade de se refletir durante o calor da ação. Esse cenário, onde *é tudo tão rápido* e *mal dá tempo de pensar para reverter a situação* mostra que “a reflexão na ação tem que ser rápida; ela guia um processo de “decisão” sem a possibilidade de recorrer a opiniões alheias nem de “pedir um tempo”, como ocorre com os jogadores de basquete durante o jogo (PERRENOUD, 2002, p. 34). É possível perceber que Julia não conseguiu mais explicar o assunto, a professora coordenadora a ajudou

como uma observadora-participativa, orientando-lhe para uma tomada de decisão acerca da situação enfrentada, mas a professora Julia não conseguiu refletir tão imediatamente.

Diante disso, vale ressaltar que nos estudos de Schön (2000), na questão da reflexão no calor do processo, a ação pode ser considerada em alguns segundos ou alguns meses. Isso se dá se pensarmos dois tipos de ações, uma mais pontual e uma estratégica a longo prazo. No caso do Excerto 14, foi uma ação mais pontual, acalmar os alunos na sala de aula.

No tocante à reflexão sobre a ação, o profissional se distancia da ação e a toma como objeto de reflexão, reconstruindo as situações e o contexto para analisá-lo, comparando com outros modelos, repensando o que poderia ter sido feito, explicando e criticando as próprias ações e ações do outro. Além disso, o professor também reflete como continuar o seu trabalho, como retomar, como enfrentar os problemas encontrados na prática, construindo, assim, sua visão acerca do tornar-se professor, das limitações da profissão e do desenvolvimento profissional. Desse modo, Perrenoud (2002) trata da reflexão longe do calor da ação como retrospectiva e prospectiva.

Refletir sobre a ação de modo retrospectivo e prospectivo perpassa as práticas reflexivas como um pêndulo, ora uma ora outra. Nos relatos reflexivos - gênero discursivo que dá voz ao professor através da escrita - as professoras participantes refletiram acerca das suas práticas de forma retrospectiva, grande maioria das vezes, subsequente às suas atividades na escola e nas salas de aula. Exemplos acerca da reflexão sobre a ação de modo retrospectivo podem ser vistos nos excertos a seguir.

Excerto 15

Assim, *revendo e analisando* a sequência didática sobre a água, produzida por mim e pela bolsista M. M., penso que em alguns momentos pudemos contemplar o letramento crítico. (...) O momento mais interessante, nesta primeira aula, em minha opinião, foi quando deveríamos colocar no quadro “*Imagine what would happen if we didn't treat and clean it...*”, momento em que os alunos já teriam refletido sobre todas as outras discussões realizadas em sala de aula, a ponto de talvez, se deslocar de um posicionamento de estragar água, para economizá-la. (Julia, relato reflexivo junho, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 16

Já as nossas aulas/regências trazem um tema transversal no qual todas as atividades seguintes estão relacionadas. Os alunos se divertem, comentam,

participam – até demais –; entretanto, *sinto que falta trabalhar mais a língua inglesa*, pois os alunos se empolgam no tema e querem ficar presos apenas nele, o que atrasa os conteúdos que deveriam estar sendo estudados. (Joice, relato reflexivo junho, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 17

As brechas foram e estão sendo o momento de refletir sobre a opinião do aluno, mas algumas vezes é difícil de aproveitá-la. Por exemplo, quando trabalhamos o tema “Water”, um dos alunos permaneceu afirmando que tinha que lavar a calçada sempre para não sujar – acho que isso que o aluno disse – *e nós não conseguimos aproveitar a brecha. Mas é justamente a partir dessas brechas que nós temos a oportunidade de fazer com que os alunos possam refletir sobre determinados pontos de vista*. (Joice, relato reflexivo setembro, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 18

Se eu pudesse mudar algo, eu teria colocado a letra em um só slide e na medida em que a música fosse tocando eu iria clicando na setinha pra descer os traços grifados. Assim, acredito que os alunos não iriam ficar perdidos, sem saber onde a música estava. Foi só isso que eu listei que precisava ser mudado, mas o resto foi tudo muito bem. (Jaqueline, relato reflexivo setembro, 2015) [ênfase adicionada]

Nesses exemplos de retrospectiva das ações - em um momento mais calmo, distante do calor da ação - as professoras puderam refletir acerca do planejamento das atividades e a respectiva elaboração delas, o que deu certo e o que não deu, como no Excerto 15, quando a professora Julia usa os verbos “*revendo*” e “*analizando*” para refletir sobre a aula que ministrou, revendo momentos que deram certo e fazendo um balanço dos momentos que considerou “*interessante*”.

Já nos Excertos 16, 17 e 18, as professoras Joice e Jaqueline tratam de aspectos que para elas não foram satisfatórios. Os fragmentos “*sinto que falta trabalhar mais a língua inglesa*”, “*e nós não conseguimos aproveitar a brecha*” e “*Se eu pudesse mudar algo*” remetem à reflexão acerca do que poderia ter sido feito, as professoras refletiram no sentido de explicar e criticar as próprias ações.

No que se refere à reflexão prospectiva, o professor reflete “no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um problema novo” (PERRENOUD, 2002, p. 36), em outras palavras, o professor assume postura pró-ativa, ou seja,

refletindo antes da próxima ação, não apenas de forma reativa. No excerto abaixo Joice fala um pouco sobre alguns momentos em sua equipe planejavam prospectivamente, projetando-se para aulas subsequentes.

Excerto 19

Ao chegarmos à escola, ficamos alguns minutos conversando sobre coisas diversas e organizando os últimos detalhes das aulas. É sempre bom quando conseguimos chegar um pouco mais cedo (...), *pois podemos discutir sobre alguns detalhes que podem ser melhorados* e também nos reunir – já que trabalhamos mais em duplas do que em grupo de quatro. Embora ainda haja esse trabalho mais entre as duplas, as aulas são planejadas em conjunto, principalmente pelo fato de querermos executar as mesmas aulas nas duas turmas. O lado bom de planejar as mesmas aulas é ter a oportunidade de assistir uma aula do mesmo planejamento na visão da outra dupla, além de trabalharmos em conjunto e criarmos laços de amizade mais fortes. Por outro lado, *o mesmo planejamento pode não funcionar da mesma forma nas duas turmas, mas surge a solução de adaptá-lo.*(Joice, relato sobre aula amizade, outubro, 2015) [ênfase adicionada]

Também podemos observar nos relatos de Julia alguns aspectos acerca da reflexão sobre a ação prospectiva. Levando em consideração que o grupo de quatro professoras ministravam as aulas em duplas, porém faziam o planejamento das aulas de forma conjunta – equipe de quatro -, é possível perceber que elas tinham a oportunidade de assistir as aulas da outra dupla. Aliás, esse trabalho de ministração e também observação de outra equipe fazia parte da dinâmica do subprojeto em 2015. Esse movimento possibilitava momentos de reflexão crítica acerca do trabalho de cada dupla, ou seja, nos momentos em que não estavam na sala de aula, as professoras estavam juntas, assim como a professora Joice destaca, discutindo “*sobre alguns detalhes que podem ser melhorados*” e com isso surgindo “*a solução de adaptá-los*”.

Refletir entre as aulas, resgatando as atividades já feitas para organização de uma nova regência, surge como um processo cíclico retrospectivo-prospectivo. Esse processo se assemelha a questões acerca do reposicionamento e reconfiguração da prática através da reflexão acerca dessas experiências; uma vez que as professoras tinham a oportunidade de redimensionar a prática da dupla que iria ministrar a aula subsequente a partir do que foi observado que não deu certo na aula da dupla anterior. Trataremos desse ponto na seção seguinte.

3.3. (Re)posicionando-se e (re)configurando a prática

Como destacado por Freitas e Medrado (2013, p. 90), o processo de reflexão não tem um fim em si mesmo e não deve “delimitar ou restringir ações, mas emerge em um movimento que objetiva, sobretudo, a reconstrução da prática e a compreensão, por parte do professor das suas ações”. Considerando essa perspectiva, a reflexão – na e pela língua/linguagem - é uma ação contínua de construção do saber e construção de si mesmo, buscando uma tomada de decisão acerca do que se encontra na prática. Nessa seção, separamos alguns excertos que exemplificam a ação de reposicionar-se e reconfigurar a prática diante de alguns conflitos que as professoras em formação vivenciaram.

Considerando a questão da reflexão na ação ou no calor da ação, exemplificada na sessão anterior, retomamos a discussão acerca desse ponto para mostrar que algumas questões que ocorrem no contexto da sala de aula nos fazem refletir no calor da ação e tomar uma decisão rápida acerca do problema que estamos enfrentando, ajustando e modificando algumas ações a luz da nossa experiência no momento. O Excerto 20 mostra que em uma ação mais pontual, as professoras refletiram acerca do problema e em seguida tomaram uma decisão, redimensionando a prática.

Excerto 20

Outro assunto que eu também preciso comentar sobre esse mês, foi a participação coletiva entre eu, Joice, M. e Julia. Nas aulas que nós assistíamos *da professora supervisora*, nós não ficávamos apenas avaliando. *Quando observávamos que os alunos estavam ficando dispersos na sala de aula, nós combinávamos alguma estratégia para fazer eles voltarem ao foco da aula.* Por exemplo, a *professora supervisora* estava ensinando sobre WH questions e os alunos começavam a ficar dispersos, *nós propomos um mini teatro na sala.* + Eu gostaria de relatar uma estratégia que eu e Julia sempre utilizamos nas aulas que nós vamos avaliar. Por exemplo, quando a *professora supervisora* está explicando e notamos que um determinado grupo está conversando, *uma de nós fica em pé do lado deles como fiscal de prova de Enem. Assim eles ficam ‘encabulados’ e simplesmente param de conversar.* (Jaqueline, relato reflexivo abril, 2015) [ênfase adicionada]

Neste excerto, Jaqueline, juntamente com as outras professoras em formação, participantes da pesquisa, está em um momento de observação de aula da professora supervisora.

Com base nas suas inquietações (“*os alunos estavam ficando dispersos na sala de aula*”), as professoras combinaram uma estratégia que redimensionou a situação que estavam enfrentando naquele momento: a indisciplina.

Nos relatos reflexivos, as professoras se mostram em constante aprendizado e reconstrução. Esse movimento de construção e reconstrução, refletir e redirecionar as ações traz momentos positivos acerca do trabalho docente. Vejamos o excerto abaixo.

Excerto 21

Acredito que a aula fluiu melhor pelo fato de *percebemos o que não deu certo no primeiro B e modificamos para aplicar nesta segunda turma. Incrivelmente conseguimos concluir a aula dentro do tempo. Saí da sala muito satisfeita, com a sensação de dever cumprido por ver os alunos se envolvendo na aula, escrevendo as ideias deles relacionadas às perguntas (mesmo sendo em língua materna) e aprendendo mais sobre a história da música.* (Julia, aula sobre música, maio, 2015) [ênfase adicionada]

O exemplo da professora Julia retoma a questão – citada na seção anterior – sobre o trabalho de planejamento de aulas em grupo e execução das aulas em duplas. Dessa forma, a primeira dupla a ministrar a aula era observada pela segunda dupla. Essa experiência de assistir a aula dos colegas antes de ministrar a própria aula surtia um efeito positivo na execução das aulas. A professora Julia exemplifica, pontuando que elas percebiam o que não dava certo em uma aula, refletiam e repensavam a questão e em seguida tentavam redirecionar as atividades de forma diferente (“*percebemos o que não deu certo no primeiro B e modificamos para aplicar nesta segunda turma.*”). Percebemos no relato reflexivo da professora (“*Incrivelmente conseguimos concluir a aula dentro do tempo. Saí da sala muito satisfeita, com a sensação de dever cumprido por ver os alunos se envolvendo na aula*”) a satisfação que sente ao ver que sua aula ocorreu de forma positiva, uma vez que foi possível redirecionar algumas ações para que a aula obtivesse esse resultado.

Segundo Medrado (2012, p. 152), o viés formativo do pensar crítico “vai além de uma reflexão sobre a prática, mas alinha-se a uma compreensão do ensino como uma atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha”. Essa noção de reelaboração e avaliação das ações podem ser percebidas nos Excertos 22 e 23 da professora Julia.

Excerto 22

(...) o fato de trabalhar com um material interdisciplinar com a área de matemática, os gráficos. Foi uma experiência nova a qual aplicada em primeiro momento *deixou um pouco a desejar. Os alunos não conseguiram entender direito como produzir um gráfico.* Fiquei feliz porque teríamos mais tempo para trabalhar isso com eles e ainda trabalhar conceitos de matemática também. (Julia, relato reflexivo agosto, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 23

Começamos a aula falando sobre porcentagem e gráficos, *pois nas discussões sobre as aulas, chegamos à conclusão de que não ficou muito claro para os alunos o que era um gráfico e para que este serve.* Então retomamos essa atividade e explicamos como construir um gráfico para posteriormente construir um grande gráfico com as atividades que eles realizavam. (Julia, retomada da aula sobre gráficos, agosto, 2015) [ênfase adicionada]

Nos excertos, o trabalho de reflexão e reconfiguração se faz presente na fala da professora. Julia relata uma aula que ministrou com conteúdo interdisciplinar de matemática. A tarefa de dar uma aula acerca de gráficos em inglês foi uma experiência nova para ela. No Excerto 22, a professora deixa claro que os alunos não conseguiram entender direito e construir sentido acerca de como produzir um gráfico. Diante disso, Julia não desiste, reflete sobre essa experiência e, juntamente com outros colegas, decide retomar a aula para que então possam explicar novamente acerca do tema, pensando em atividades futuras (“*retomamos essa atividade e explicamos como construir um gráfico para posteriormente construir um grande gráfico com as atividades que eles realizavam*”).

Na e pela linguagem as professoras vão se moldando, construindo e reconstruindo a visão que têm de si mesmas e das experiências que vão vivendo, e assim estão em um processo de construção-reconstrução identitária. Esse processo faz com que as professoras repensem seus papéis nas salas de aula, ora refletindo no calor da ação e tomando uma decisão rápida acerca das dificuldades, ora trabalhando com questões mais estratégicas a longo prazo como foi o caso da experiência da professora Julia acerca da aula sobre gráficos. Ainda nesse sentido de reconfiguração da prática em ações a longo prazo, podemos perceber no Excerto 24, mais uma situação de inquietações que exigiam reflexão, reposicionamento e transformação do contexto.

Excerto 24

Nesta quarta-feira a escola teve mais bolsistas que o habitual. Os bolsistas E., M. e R. M., Joice e Jaqueline estavam na escola para a princípio conversar com os alunos sobre a conversa em sala de aula na turma de 1º ano A. Essa conversa só aconteceu no fim da aula. *Organizamos a turma em círculo, o que em minha opinião nos deixou mais próximos dos alunos, o mais interessante é que se sentiram à vontade para fazer perguntas e nos chamavam pelo nosso nome, o que normalmente não acontecia.* (Julia, aula sobre gráficos, agosto, 2015) [ênfase adicionada]

O contexto que a professora Julia está se referindo tem a ver com momentos, em outras aulas, de bagunça excessiva dos alunos numa turma de primeiro ano. O descomprometimento e desrespeito foi bastante marcante na fala escrita das professoras nos relatos reflexivos. Diante disso, as professoras em formação, atuantes na escola em questão, refletiram acerca desse problema com a professora coordenadora e mobilizaram ações para reconfigurar o problema, ou seja, tomar uma decisão e provocar alguma mudança no contexto. A decisão foi fazer um momento de conversa na sala onde as professoras em formação, juntamente com outros colegas participantes do subprojeto e professora coordenadora, pudessem expor o problema da bagunça e mostrar sua opinião acerca disso e escutar a opinião dos próprios alunos, a fim de fazer um acordo para contornar a situação. No próximo excerto Julia, por sinal, minha dupla retrata esse episódio.

Excerto 25

No início eles ficaram um pouco assustados com a situação. Falamos de como o projeto é importante para nós. *Uma aluna trouxe a questão de o aprendizado ser mais fácil com o projeto.* Depois falamos das dificuldades que eu e a M². estávamos tendo, como por exemplo, pedir silêncio o tempo todo e a dor que ficamos na garganta ao sair das aulas. *Alguns alunos perceberam que conversavam bastante e pareceram querer nos ajudar. Deixamos claro também que estávamos abertos a sugestões e eles interagiram falando o que gostariam que se trabalhasse em sala de aula.* (Julia, relato sobre a aula de gráficos, agosto, 2015) [ênfase adicionada]

Na fala da professora Julia no Excerto 24 (“*o mais interessante é que se sentiram à vontade para fazer perguntas e nos chamavam pelo nosso nome, o que normalmente não*”

² A inicial M. refere-se ao meu primeiro nome.

acontecia”) podemos perceber que essa reflexão e redimensionamento da prática das professoras foi algo positivo, de transformação tanto do trabalho delas como do aprendizado dos alunos. O *feedback* que elas tiveram de imediato (“*Alguns alunos perceberam que conversavam bastante e pareceram querer nos ajudar*”) nos remete a uma questão da transformação do contexto e vem ao encontro das palavras de Liberali (2012, *apud* PIBID-UFPR, 2017, p. X) quando diz que “a formação de professores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais”.

3.4. Reconhecendo o papel do outro

Uma das características do trabalho no subprojeto PIBID Letras-Inglês é o trabalho em dupla dentro das escolas e em grupo nas reuniões. Neste trabalho, até o presente momento, tem-se falado de trabalho em duplas, aulas que as professoras deram juntas, planejamentos em grupo, discussões e reuniões em grupo. Diante desse aspecto, ao fazer uma leitura dos relatos das professoras, foi possível perceber reflexões acerca do trabalho com o outro. Ora esse trabalho aparece como sendo positivo, ora negativo. Alguns relatos mostram o valor do outro para a formação, para a construção de identidade e para o aprendizado que acontece quando compartilhamos experiências, ansiedades e problemas. O papel do outro tanto entra nas experiências compartilhadas nas vivências na escola, como na escrita de relatos reflexivos, uma vez que são compartilhados e podem ser lidos por outros professores.

As professoras em formação refletiram acerca desse trabalho em grupo e como essa experiência pode ser enriquecedora. Podemos perceber esse aspecto nos excertos a seguir dos relatos das professoras Jaqueline, Joice e Julia.

Excerto 26

Creio que durante esse mês aprendemos a trabalhar mais em grupo e a respeitar o nosso parceiro. Isso aconteceu porque nós fomos meio que ‘obrigados’ a trabalhar com parceiros que nós nunca tínhamos trabalhado. Além disso, entraram novos bolsistas e nós tínhamos o dever de darmos boas vindas para eles recebendo-os de forma com que se sentissem confortáveis a trabalhar conosco. *Acredito que cada um aprendeu algo novo em relação a trabalhar com*

grupos diferentes. (Jaqueline, relato reflexivo outubro, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 27

Mas eu confesso que mais que desenvolver uma pesquisa, trabalho e outras coisas, *a nossa união foi um dos motivos para o êxito do nosso pôster.* Desde o início do ano temos trabalhado em nossa *relação, harmonia, sintonia.* Acredito que desenvolver um projeto com pessoas legais ao seu redor, pessoas com os mesmo pensamentos ajuda bastante e *gera bons resultados.* (Joice, relato reflexivo novembro, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 28

Neste novo ciclo de trabalho no PIBID o que me chamou mais atenção foi *o trabalho em equipe feito pelos bolsistas,* tanto na escola quanto nas reuniões. Na escola, *a divisão de tarefas permitiu a agilidade nas exigências requeridas para a elaboração de um diagnostico sobre a escola* José Lins do Rego. Outra característica interessante é que *mesmo tendo personalidades e tendo proximidade com apenas algumas pessoas o trabalho fluiu de forma eficiente, de forma a podermos completar as informações trazidas pelos colegas.* (Julia, relato reflexivo fevereiro, 2015) [ênfase adicionada]

A professora Jaqueline aborda na sua reflexão acerca do próprio trabalho em grupo, no que concerne ao respeito e à questão de aprender a trabalhar em grupo. Já no Excerto 27 a professora Joice discorre sobre o trabalho em grupo referindo-se à sua própria experiência dentro do subprojeto acerca de atividades desenvolvidas dentro da academia, ela usa palavras como “*relação*”, “*harmonia*” e “*sintonia*” para descrever o trabalho mútuo com as outras professoras em formação e pontuando que essas relações “*geram bons resultados*”. No Excerto 28, a professora Julia também chama atenção para o trabalho feito em equipe. Ela cita a divisão de tarefas, o que para ela permitiu agilidade na elaboração mesmo em meio às diferenças.

Petry (2016, p. 78) discorre sobre a relação com o grupo no que tange as identificações com os colegas, ele discute que “novos aprendizados são criados, e alguns elementos são reproduzidos, mas também muitos outros se transformam”. Diante dessas identificações e reconhecimento das relações com o outro concordamos com Roth et al. (1999 *apud* PIBID-UFPR, 2017, p. X) ao destacar que “ao estar com o outro desenvolvemos uma experiência fundamental compartilhada que é necessária para a comunicação (...) construímos um estoque comum de experiências sobre as quais podemos nos comunicar”. Em suma, há uma relação entre comunicação, construção de novos aprendizados e construção da visão do eu-docente em

transformação; podemos perceber esses aspectos na reflexão, a seguir, de Julia, que sinaliza inclusive para uma mudança em relação à equipe com que trabalhou no ano anterior.

Excerto 29

(...) Esse ano *a nossa comunicação tem sido muito boa em relação a fazer as atividades juntas, temos tido ideias parecidas, o que nos permite completar o que falta e rever o que não está indo bem*. Um exemplo disso é a elaboração da sequência didática sobre água. Por esta razão tenho grandes expectativas em relação a este ano. Penso que produzir literatura e planos de aulas, *poderei crescer como profissional e aprender cada vez mais como lidar com determinadas situações no meio acadêmico e na sala de aula*. Acredito que *todo o aprendizado não virá apenas de alguns, mas da relação entre os bolsistas e todos os participantes do projeto*. (Julia, relato reflexivo fevereiro, 2015) [ênfase adicionada]

É possível observar no excerto acima que a Julia fala sobre sua visão de tornar-se professora “*poderei crescer como profissional*”, e que esse crescimento e aprendizado acontecem na “*relação entre os bolsistas e todos os participantes do projeto*”. Crescimento profissional e aprendizado remetem diretamente à questão da identidade docente.

Sobre essa questão, Holland et al (1998 *apud* TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013) afirma que as identidades são formadas e sujeitas a se (re)organizar nos encontros e interações sociais, onde a própria pessoa se vê e como o outro vê a pessoa. Isso possibilita um reconhecimento de que “o outro enxerga em mim o que eu não consigo ver em mim mesmo e também de que eu enxergo nele o que ele ainda não consegue enxergar nele mesmo” (BAKHTIN, 2003 *apud* PIBID-UFPR 2017, p.x). Julia relata sobre esse aspecto nos excertos a seguir.

Excerto 30

Penso que *o olhar crítico da M, e da coordenadora, me fizeram refletir a minha prática docente e como aplicar determinados métodos em sala de aula*. Em outras palavras, quero expressar que *o olhar de outras pessoas sobre o que estou fazendo pode me ajudar a melhorar as minhas ministrações de aula*. (Julia, relato reflexivo fevereiro, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 31

Acredito que *o olhar de outra pessoa sobre o que estou fazendo ou sobre como estou atuando pode me ajudar bastante*, principalmente quando a coordenadora analisa as ministrações em sala de aula ou nossos planos e sequências didáticas. (Julia, relato reflexivo junho, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 32

A presença da coordenadora não é mais um problema. Penso que também é uma ajuda, *porque os conselhos que ela dá pra fazermos na sala são enriquecedores, (...).* Creio que a presença dos outros bolsistas foi de grande ajuda, porque *puderam dar a opinião deles sobre a aula. Gosto quando eles falam se está bom ou não, isso me ajuda a melhorar.* (Julia, aula sobre gráficos, agosto, 2015) [ênfase adicionada]

Nos excertos acima, Julia destaca a questão de como o outro a vê. Os fragmentos “*o olhar de outras pessoas sobre o que estou fazendo pode me ajudar a melhorar*”, “*o olhar de outra pessoa sobre o que estou fazendo ou sobre como estou atuando pode me ajudar bastante*”, “*Gosto quando eles falam se está bom ou não, isso me ajuda a melhorar*” salientam que esse olhar crítico de quem está próximo lhe faz refletir acerca da sua prática docente e lhe ajuda melhorar, reforçando a questão de que o outro percebe coisas que, algumas vezes, não é possível enxergar no próprio trabalho docente. Vale salientar que “a linguagem é o fio condutor nessa socialização, no estabelecimento de mediações e interações com os participantes dentro de uma via de mão dupla” (STUTZ, 2011 *apud* PIBID-UFPR, 2017, p. x).

Alguns aspectos negativos também podem surgir a partir da relação com o outro. Fatores como falta de identificação com o grupo, diferentes perspectivas, desrespeito com as opiniões do outro, por exemplo, podem criar algumas situações difíceis e conflituosas na convivência e nas experiências vividas em grupo, evidenciando, também, que nem tudo no PIBID é um “mar de rosas” (JORDÃO, 2013).

A esse respeito, pudemos perceber na leitura dos relatos reflexivos poucas evidências de problemas acerca da interação com o grupo. Nessa perspectiva, dois exemplos podem ser citados no que diz respeito a alguns desajustes com relação a essa interação com o outro, os fatores dizem respeito à organização das ações de cada professora nas ministrações de aulas, e o ritmo diferente entre as professoras,

Excerto 34

A segunda razão pela frustração foi o fato da M. me interromper na tentativa de explicar o que eu estava explicando num formato que os alunos pudessem entender. Aqui minha vontade já era sair correndo para casa. Foi ai que voltei meus olhos para um papel e passei a pensar sobre o que realmente estava fazendo ali. (Julia, aula sobre água, junho, 2015) [ênfase adicionada]

Excerto 35

Trabalhar com o texto em dupla é bem complicado, por que *as vezes eu quero dizer uma coisa, mas Joice quer dizer outra e aí eu não consigo me expressar muito bem*. Por exemplo, na hora de escrever no quadro *eu não consigo manter o ritmo de Joice*, até porque pra escrever demora mais que pra falar. Mas *acho que isso é questão de organização e treino*. (Jaqueline, relato reflexivo abril, 2015) [ênfase adicionada]

Diferentemente, podemos perceber que em alguns momentos a interação não é tão positiva e pode até trazer ocasiões de frustração como relatado no Excerto 34. Nesses momentos, assim como na fala da professora Jaqueline, a questão é a organização de trabalho e do ritmo de cada uma que se mostra diferente. Ainda assim, momentos conflituosos também são necessários para o crescimento e a reflexão acerca desse tipo de problema é um começo para organizar-se e reverter essa dificuldade. Em seu texto acerca do PIBID na Universidade Federal do Paraná, Jordão et al (2013, p.9) lança mão da metáfora do PIBID como divisor de águas e formador de marés para ponderar que a compreensão dos “conflitos como marés, produtivos porque repletos de oportunidades de novos sentidos e assim menos ameaçadores, possa nos trazer mais confiança diante da incerteza”. Como não bastasse essa afirmativa, a autora continua sua ponderação, citando Oliveira (2012), e arriscando prever que “se nos posicionarmos assim, podemos quem sabe “aprender a viver confortavelmente no desconforto” (OLIVEIRA, 2012 *apud* JORDÃO et al., 2013, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o propósito de analisar como a identidade docente de três professoras em formação inicial é construída nas práticas reflexivas realizadas no contexto do subprojeto PIBID Letras-Inglês. Diante disso, foi possível descrever as práticas reflexivas dessas professoras por meio de seus relatos reflexivos e relatório final anual. Neles, pudemos perceber alguns temas recorrentes que foram categorizados para melhor analisar os escritos das professoras.

Para isso, foi necessário discorrer acerca do conceito de reflexão em Schön (2000) como também expandi-lo para o âmbito docente (PERRENOUD, 2002). No que se refere à formação docente inicial, trabalha-se com questões relacionadas à escrita de diários e relatos reflexivos bem como a relação da reflexão com construção de identidade docente (REICHMANN, et. al. 2013). Acerca do paradigma reflexivo trabalhamos com questões que permeavam os ambientes de incertezas e a sala de aula real com todas as singularidades e dificuldades. Do ponto de vista da reflexão, discorremos sobre reflexão na ação e sobre a ação, nesta última tratamos da reflexão retrospectiva e prospectiva.

Na análise, buscamos trabalhar com categorias que emergiram de temas presentes nos relatos reflexivos das professoras. Fizemos um recorte da experiência das três professoras no ano de 2015 e analisamos trinta e cinco (35) excertos. Construimos, portanto, uma interpretação acerca das práticas reflexivas das professoras no que diz respeito à construção de identidade docente. Lançando mão da linguagem como sendo constitutiva, ou seja, é na e pela língua que nos construimos, e da identidade como sendo fluida, percebemos que um professor constrói e reconstrói sua identidade nas circunstâncias em que se encontra, lidando com conflitos e adversidades, repensando a prática, reposicionando-se, reconfigurando a prática e reconhecendo o outro. Diante disso, pudemos correlacionar a prática reflexiva dessas professoras em construção de identidade, pois, é a partir da linguagem verbal, quer seja oral, nas reuniões do subprojeto, ou escrita, nos relatos reflexivos ou relatórios finais anual, que surge a prática reflexiva.

Na análise, pudemos perceber algumas questões inerentes à formação docente, observamos algumas dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras, desafios estes, que foram moldando as professoras e as fazendo refletir criticamente acerca do papel das mesmas como docentes em formação. Além disso, diante das dificuldades, pudemos ver um movimento

de construção e (re)construção da visão do eu-docente na linguagem escrita nos relatos e relatórios finais.

Nesse processo de metamorfose, o professor reflexivo precisa saber como agir diante de situações que não são passíveis de conhecimentos técnicos, e por meio da linguagem, pode refletir criticamente acerca de eventos do seu cotidiano docente e, com isso, serem atores da sua própria formação. Nos relatos das professoras, foi possível observar que essa reflexão crítica possibilitou momentos de reconfiguração da prática, ações diante de eventos que estavam acontecendo e de problemas encontrados no ambiente da escola e fora da escola.

Além disso, também foi possível perceber reflexões acerca do papel do outro na formação. Acredito que a reflexão crítica acerca das relações que as professoras participantes do subprojeto PIBID Letras-Inglês tiveram com outros professores, coordenadores, professores supervisores, teoria e prática em sala de aula, dificuldades acerca da própria prática culminaram em um (re)pensar a prática docente resultando uma forma de ser professor que Medrado (2012) chama de aprender (re)fazendo.

Diante dos resultados da análise, observamos que uma postura reflexiva se faz relevante na prática de professores em geral e de professores em formação. Percebe-se na educação que, em suma, os professores dominam conteúdos a serem ensinados, eles também tem algumas experiências, quer seja enquanto eram alunos, ou quando foram instruídos por algum professor que os iniciaram na profissão. Porém, há de se considerar que o espaço da sala de aula é real e não é igual em todas as situações e contextos. Ao ter uma postura reflexiva o professor observa crenças e ideologias e as (re)constrói.

Nesse espaço escolar, há também as relações interpessoais, que podem aflorar no professor sentimentos positivos e negativos, contribuindo para uma reconstrução da identidade, da maneira como o professor se vê na profissão e se torna esse profissional. “São os discursos e o aspecto social que estabelecem as identidades dos sujeitos” (FREITAS; MEDRADO, 2013). E essas identidades vão sendo presente, afloradas, escancaradas e assimiladas nos contextos dialógicos que interagem (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013).

Distanciando-se de uma prática do passo a passo de forma instrumental e das práticas passadas de profissional para profissional – como vimos nos modelos artístico e científico, (WALLACE, 1991 *apud* PIBID-UFPR, 2017), fomos instigadas a assumir postura crítico-reflexiva, refletindo retrospectiva e prospectivamente acerca da prática docente em contexto real

de sala de aula, não apenas para exercitar a reflexão, mas sim buscando mudanças de ações, tomada de decisões acerca dos problemas vivenciados na prática.

Para finalizar esse trabalho, aproveito também para falar sobre a importância do PIBID Letras-Inglês, UPFB, que enriquece a experiência de um professor em formação. Foi o PIBID que motivou nessas professoras, atualmente já graduadas, assim como eu, prestes a me graduar, uma postura reflexiva. Como bolsistas do PIBID, nós, enquanto professoras em formação, pudemos estar em contato com as salas de aula dessa forma tão próxima. Oportunizou-nos conhecer a realidade escolar, ter contato com os alunos, compartilhar as vivências com outros professores, participar de forma mais direta das atividades que acontecem na escola, redefinindo saberes, repensando e reconstruindo a prática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In.: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996, p. 9-39.
- AMARAL, M. J. MOREIRA, M. A. RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In.: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996, p. 89-121.
- DORNELLES, C.; IRALA, V. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013.p. 17-38.
- FREITAS, A. C. M.; MEDRADO, B, P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In.: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013, p. 87-111.
- FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In.: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002, p.79-94.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&a editora. 10 ed. 2005, p. 7-22.
- JORDÃO, C. et. al. **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés**. Campinas: Pontes, 2013.
- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In.: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996, p. 41-61.
- LIBERALI, F. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- MALATÉR, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol 8. n 2. Belo horizonte, 2008, p. 445-464. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200009>. Acesso em: 10 set. 2017
- MEDRADO, B. Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In.: MEDRADO, B. REICHMANN, C. (Orgs.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. Paraíba: Editora UFPB, 2012, p. 151-169.
- PEREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In.: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013, p. 113-135.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 10-45.

PETRY, P. P. O papel dos colegas na construção da identidade docente. SANCHO-GIL, J. M. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Orgs.) **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Campinas: Penso, 2016, p. 73-92.

PIBID-UFPR. **A formação de professores de inglês no contexto do PIBID**: relatos de pesquisas acadêmicas. Londrina: Eduel, 2017 [prelo]

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 15-42.

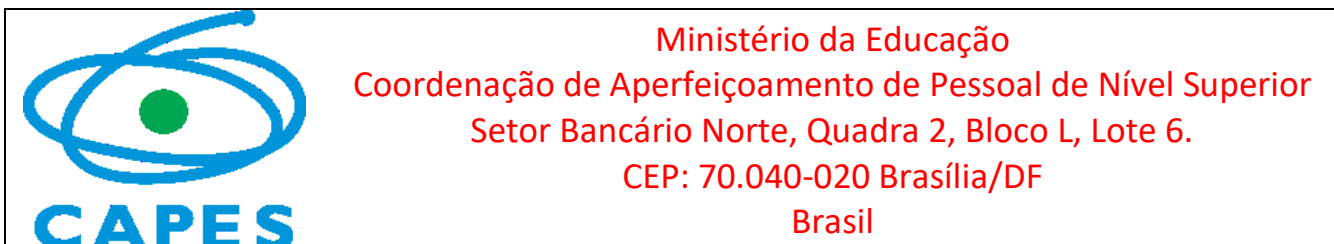
SILVESTRE, V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 134-145.

SOUZA, A., BARBOSA FILHO, E., FERNANDES, G., SILVEIRA, J., MAIA, M., DOURADO, M., OLIVEIRA, T. Desafios do letramento crítico em língua inglesa: linguístico-discursivo em segundo plano. In: **III ENCONTRO UNIFICADO DA UFPB**, João Pessoa. Poster, João Pessoa: UFPB, 2015.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, que é você? Imagens dos interlocutores do/no diários e a construção identitária. In.: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes, 2013, p. 39-64.

APÊNDICE

Modelo de Relatório Final CAPES-PIBID-UFPB



RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES 2015

NOME BOLSISTA

**PROGRAMA PIBID UFPB
Edital 2013**

João Pessoa – 2016

Relatório Parcial de Atividades

1. DADOS DO PROJETO

1.1 Dados Gerais

Título: <i>A Licenciatura, o Ensino Básico e a Formação de Professores – PIBID – UFPB</i>	
Duração do projeto	
Ano de Início: 2014	Ano de Término: 2018
Número de meses de vigência do projeto: 48 meses	

1.2 Curso do Subprojeto

Curso:	Letras Inglês – Licenciatura
Instituição:	UFPB

1.3 Dados do Aluno

Nome:			
Função:		Instituição:	UFPB
Curso/Campus:			

1.4 Escolas participantes

Nome da escola	IDEB (ano)	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto

1.5 Professores da escola participantes do subprojeto (supervisores e colaboradores)

Nome	Função	Disciplina/Ano

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Relacionar as atividades, com seus respectivos indicadores, conforme as ações apresentadas no subprojeto enviado.

Indicador da atividade	Ação	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)	Resultados alcançados
1.	Seminário de Abertura			
2.	Apresentação dos subprojetos nas escolas			
3.	Avaliação diagnóstica da realidade escolar e da comunidade			
4.	Participação de reuniões de planejamento pedagógico na escola			

5.	Participação de reuniões de planejamento pedagógico no subprojeto			
6.	Produção de material didático-pedagógico			
7.	Intervenções didático-pedagógicas nas escolas (atividades pedagógicas)			
8.	Utilização dos diferentes espaços formativos na escola			
9.	Utilização de espaços formativos fora da escola (visitas técnicas, artístico-culturais)			
10.	Integração aos demais programas acadêmicos de formação inicial e continuada de professores (Seminários Integrados)			
11.	Realização de Oficinas pedagógicas para aprofundamento das temáticas dos Seminários Integrados			
12.	Aprimoramento do domínio da Língua Portuguesa			
13.	Orientação para os exames do ENEM			
14.	Orientação para os exames da Prova Brasil			
15.	Realização de feiras de ciências e mostras artístico-culturais			
16.	Reuniões de acompanhamento e avaliação			
17.	Divulgação das atividades desenvolvidas ao longo do subprojeto (outros eventos científicos)			
18.	Participação no Encontro de Iniciação à Docência (ENID/UFPB)			
19.	Organização da Mostra de Profissões para divulgação dos cursos de Licenciatura da UFPB			
20.	Elaboração de relatórios semestrais e anuais			

Orientações Gerais

- 1. Descrever sucintamente os objetivos, atividades e resultados alcançados.*
- 2. Demonstrar a relação entre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. É importante explicitar, com clareza, a articulação entre atividades e resultados, de modo a explicitar o cumprimento do objeto a que se destina o programa.*
- 3. Os resultados devem apontar para a formação do professor, o trabalho coletivo desenvolvido, as aprendizagens possíveis, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola, dentre outros. As produções, a serem apresentadas abaixo, materializam-se em artigos publicados, portfólios e diários de bordo, material didático produzido (mídias, jogos, dinâmicas, etc), estratégias didáticas, relatórios de avaliação dos resultados, dentre outras).*

3. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

Obs. 1: As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.

Obs. 2: Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizado na website da IES. O link deve ser informado no campo apropriado.

Obs. 3: O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada.

Obs.4: Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente (ver quadro 2).

3.1 Produções Didático-Pedagógicas

Neste grupo enquadram-se produtos do tipo: banners e cartazes pedagógicos produzidos, criação de banco de imagens, criação de banco de sons, criação de Blogs, criação de kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras (Wikipédia), preparação de aulas e estratégias didáticas, preparação de estratégias e sequências didáticas para o Portal do Professor, preparação de minicursos, produção de cadernos didáticos, produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros.

1) Tipo do produto: (xxxx)

Indicador atividade (nº): xxx

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
Link:	
Quantidade total:	Xxx

2) Tipo do produto: xxx

Indicador atividade (nº): xxxx

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
Link	
Quantidade total	xxx

3.2 Produções Bibliográficas

Na produção bibliográfica destacam-se: artigo técnico-científico publicado; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; publicação individual de crítica e resenha científico-educacional ou prefácio de obras especializadas ou espetáculos; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros.

1) Tipo do produto:

Indicador atividade (nº):

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)

Quantidade total

2) Tipo do produto:

Indicador atividade (nº):

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)

Quantidade total

4. DESCRIÇÃO DE IMPACTOS DAS AÇÕES/ATIVIDADES DO PROJETO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Por impacto, entende-se os efeitos produzidos pelo projeto que tenham gerado modificações em algum aspecto do seu campo de atuação. Trata-se de identificar, compreender e explicar as mudanças ocorridas nesse campo.

5. CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO

Descrever as contribuições do projeto para o aprimoramento do curso de licenciatura participante do programa (Até 500 palavras)

6. DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO REALIZADAS

Apresentação das dificuldades e possíveis soluções encontradas em todas as fases de desenvolvimento do projeto. (Max. de 1 lauda)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Considerações sobre o alcance dos objetivos do projeto, indicadores de avaliação criados, críticas e sugestões de melhoramento do programa na IES e na CAPES. Destacar a necessidade de continuidade, aprimoramento, expansão ou término do projeto na IES. (Max. 1 lauda)

Cidade, dia de mês de ano

Nome
Assinatura