

# **A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: UMA POSTURA REFLEXIVA MEDIANTE O TRABALHO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Telma Sueli Farias Ferreira  
Universidade Estadual da Paraíba  
[telmasff@hotmail.com](mailto:telmasff@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

A formação inicial docente atualmente traz em seu bojo diversas pesquisas que tendem a desvelar diferentes nuances no âmbito da construção identitária do futuro professor (BARCELLOS e COELHO, 2010; LUDKE, 2012; ROMANOWSKI, 2012). Um das questões abordadas neste escopo investigativo faz jus a programas educacionais, oferecidos pelo governo, na tentativa de contribuir para a melhoria dessa formação. Outro ponto significativo a ser considerado neste campo analítico diz respeito à importância de se fomentar conhecimento teórico e prático acerca de uma postura docente reflexiva.

Destarte, julgando significativo o desenvolvimento de pesquisas que envolvam estas duas questões relevantes no âmbito da formação docente, este trabalho, que se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo analisar de que forma o trabalho do futuro professor de línguas, desenvolvido dentro do contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mediado por sequências didáticas, contribui para construção de uma prática docente reflexiva.

Nossas considerações epistemológicas versam sobre três temas basilares que norteiam nossa pesquisa, quais sejam: (i) o PIBID e sua relação com a formação docente inicial, através do qual teceremos algumas considerações acerca do programa em foco, trazendo teóricos que abraçam questões referentes à formação inicial do professor (PIMENTA e LIMA, 2011; STURM, 2011) e a relação entre ambos; (ii) o professor reflexivo, apontando a importância da prática reflexiva na formação inicial docente (SCHON, 1992; PERRENOUD, 2002; REICHMAN, 2009) e o (iii) o trabalho do professor a partir da SD, focando na importância que a elaboração e aplicação deste material didático tem para com a construção identitária do futuro professor de LI (DOLZ, et al., p. 2004; CRISTÓVÃO, 2005; 2009).

Após as considerações teóricas, apresentaremos nossa metodologia, a análise dos dados e os resultados, e por fim abriremos espaço para as considerações finais.

## **PIBID: implicações na formação docente inicial**

A formação docente, considerada uma subárea da LA, é uma das mais relevantes linhas de pesquisas deste campo científico. Conforme Sturm (2011), estudos apontam lacunas no processo de formação docente das instituições universitárias e este fato é um dos motivos que propicia a oferta de programas de educação, seja inicial ou continuada. Em seu livro acerca do estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2011, p. 102), mencionam que “Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais”.

Tomando como base as falhas dos cursos de formação docente e a importância da apreensão de conhecimentos acerca do contexto escolar, o PIBID se põe à disposição como uma possibilidade de preencher algumas das lacunas da formação inicial viabilizando oportunidades de estudos de cunho epistemológico e metodológico, pelos futuros professores.

O PIBID é um programa institucional educacional, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo principal é promover o aperfeiçoamento e a valorização do profissional docente da educação básica, em especial professores em formação inicial. Quanto aos seus objetivos específicos, podemos elenca-los de forma resumida: (i) incentivar a formação docente; (ii) melhorar a qualidade da formação de licenciandos; (iii) proporcionar experiências inovadoras para os futuros professores e (iv) contribuir para a melhoria dos cursos de licenciatura quanto à articulação entre estudos teóricos e a práxis docente.

Consoante estes parâmetros gerais, o subprojeto PIBID Letras-Inglês oferecido pela UEPB, que tem como coordenadora a autora deste artigo, visa prioritariamente “[...] resgatar a importância e a valorização do ensino de língua inglesa (LI) nas escolas públicas e como consequência influenciar de forma positiva a postura do licenciando quanto à sua futura profissão, ajudando-o a abraçar o seu fazer docente de forma consciente e motivada”. Com o intuito de alcançar esse objetivo, a proposta deste subprojeto também aponta as lacunas do ensino deste idioma nas escolas públicas e ao mesmo tempo sugere ações que tencionam propor possíveis soluções para os problemas. Em referência às lacunas, a proposta deste subprojeto aponta: o ensino de LI que prioriza com exclusividade um ensino de gramática descontextualizado; a ausência de motivação docente para o desenvolvimento de práticas que englobam o trabalho interdisciplinar e projetos que abarquem as novas ferramentas

tecnológicas; um desconhecimento sobre a ação docente permeada por SDs, entre outras. Além desses problemas, esse subprojeto aponta para a necessidade urgente da formação do professor crítico-reflexivo, visto que todas as lacunas apresentadas, e outras mais, perpassam pela necessidade de se ter um posicionamento maduro e responsável quanto à busca de possíveis soluções para os problemas citados.

Em referência à relevância da prática reflexiva do professor em formação inicial, o tópico a seguir, propõe uma discussão breve sobre esse tema.

### **O Professor Reflexivo: uma prática virtual por meio do *blog***

As questões que abarcam o professor reflexivo não são tão atuais como se imagina, pois Dewey (1933, 1947, 1993 *apud* PERRENOUD, 2002), já discutia a noção sobre a ação reflexiva docente. Neste contexto, Perrenoud (*op. cit.*) defende a ideia de que “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*” (*op. cit.*, p. 13, grifo do autor). Esta forma de ação docente não se vincula apenas aos discursos e às intenções, mas também ao local, a natureza e os resultados provindos de tal postura. Dito de outra forma, o ato de reflexão do professor também diz respeito a onde ele ocorre, a sua essência e as consequências resultantes. O local de reflexão não necessariamente deve ser na escola, visto que a reflexão antes da ação pode ocorrer durante o planejamento da prática docente. A essência da reflexão remete ao fator que a evoca, ou seja, o tema a ser pensado. Por fim, as consequências apontam para uma postura ativa pós-reflexão, visto que não basta apenas refletir e sugerir possíveis soluções, mas por em prática o que se propõe para posterior avaliação dos resultados obtidos.

Considerando o âmbito restrito da sala de aula, Schön (1992, p. 83) comenta sobre a reflexão-na-ação em diferentes estágios, quais sejam: o momento da surpresa, onde o professor percebe a ação-problema do aluno; o momento de reflexão e compreensão dessa problemática; a fase de reformulação do problema na busca de uma solução e por fim, a fase experimental onde se testa a hipótese sugerida para solucionar tal problema. Para esse autor, esta sequência de etapas reflexivas não necessita de verbalização, entretanto, sugerimos que, na realidade da formação inicial, seja nos momentos de estágio ou na aplicação do projeto do PIBID, esta reflexão-na-ação pode extrapolar o pensamento individual, visto que o professor em formação atua em um contexto diferenciado, em que, dentro da sala de aula, além dele, há

a presença de outros colegas, além do professor da disciplina e do professor formador. Então, esta verbalização pode ocorrer dentro da própria sala de aula, no aqui e agora da prática e/ou em momentos posteriores a esta ação docente em que o grupo de graduandos se reúne para dialogar sobre as experiências e vivenciadas, seja na escola ou em espaços outros.

Em seu texto, Perrenoud (2002) indica que durante a formação inicial não é possível proporcionar ao futuro docente todas as experiências necessárias, entretanto ele enfatiza a importância de uma formação inicial permeada pela experiência da reflexão e menciona que “A formação de bons principiantes tem a ver, *acima de tudo*, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso” (*op. cit.*, p. 16, grifos nossos). Seguindo este raciocínio, cabe a nós, professores formadores, a responsabilidade de proporcionar a estes graduandos oportunidades de reflexão, para que durante a formação inicial eles consigam apreender a relevância das consequências de uma prática reflexiva. Ainda nesse contexto, Perrenoud (*op. cit.*, p. 18) acrescenta a necessidade da criação de locais para efetivar o desenvolvimento de análise da prática por meio do compartilhamento de experiências sobre a maneira com cada participante não só pensa, analisa e compreende a realidade vivida dentro da sala de aula, mas também sugere possibilidades de soluções para “as surpresas”, provindas dos alunos, no aqui e agora da sala de aula.

Assim, considerando esta proposição de espaço reflexivo, este não necessariamente dever ser um local real, ou seja, em que haja interação *face-to-face*. No mundo atual, em que os sujeitos vivenciam experiências em dois tipos de mundos, o real e o virtual, a virtualidade também oferece a possibilidade de espaços cibernéticos interativos, e uma das possibilidades de ocorrência desta reflexão virtual é o *blog*. Reichmann (2009, p. 106, grifos da autora), ancorada em Connelly e Clandinin, indica que “[...] *blogs* reflexivos podem engendrar espaços narrativos ou *paisagens de saberes profissionais* [...]” e que o *blog* reflexivo proporciona uma alternativa pedagógica para o desenvolvimento de trabalhos junto aos professores em formação inicial.

No dizer de Alarcão (1996, p. 175, apud FÁVERO e TONIETO, 2010, p. 46) a reflexão é “uma forma especializada de pensar”, e isso implica dizer que o ato reflexivo além de voluntário, permeado pela necessidade curiosa de questionar(-se) e de tentar oferecer possibilidades outras de ações modificadoras da prática vigente. Neste sentido, o futuro professor de LI, que abraça a prática reflexiva, ao se deparar com a realidade das aulas de

inglês nas escolas públicas, especificamente em relação às ações didático-metodológicas quanto ao trabalho com gêneros textuais, indaga sobre possibilidades diferenciadas de mediar o processo de ensino-aprendizagem deste idioma, e nesta perspectiva as SDs apontam caminhos que podem tornar real este ensino diferenciado.

Conforme o tópico a seguir, teceremos algumas considerações sobre a prática docente e a SD.

### **O Trabalho Docente a partir da Sequência Didática**

O livro didático tem sua origem no século II d. C. (MELO JÚNIOR, 2000, *apud* PAIVA, 2009) e a evolução dos conteúdos e das metodologias abarcadas neste material ocorre mediante o surgimento das diferentes abordagens de ensino. Atualmente, pesquisadores se debruçam nas análises de livros didáticos apontando pontos positivos e negativos que concorrem para a aquisição ou não destes (SILVA, 2009; PINTO e PESSOA, 2009; BRAZIL, 2014).

No contexto atual do ensino de línguas, além do livro didático, os professores têm a sua disposição, embora em menor número, outro suporte didático que contribui de forma consistente para o processo de ensino-aprendizagem baseado na perspectiva do trabalho com gêneros textuais, que é a sequência didática (doravante SD). A prática docente permeada pelas SDs com foco nos gêneros teve início na década de 90 em Genebra, e aqui no Brasil, em 1995 (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2009). Atualmente, conforme as pesquisas apontam, é um material está sendo divulgado, e em conformidade com os resultados de aplicação, compreende uma boa aceitação entre seus usuários.

A SD tem como diretriz principal o trabalho com as operações de linguagem indispensáveis à ação de interação social e que, ao serem dominadas, configuram-se como capacidades de linguagem que possibilitam o empoderamento do sujeito que a adquirir, tornando-o apto a fazer uso de diferentes gêneros textuais em contextos sociais variados (CRISTÓVÃO, 2005). Assim, para professores que defendem a concepção de linguagem como meio de interação social, e que compreendem, dentro da perspectiva sociointeracionista, que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de *socialização*, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifo nosso), eles abraçam a ideia de que a escola é um espaço

propício para que o sujeito-aprendiz tenha a oportunidade de adquirir conhecimentos que os capacitem a dominar diferentes gêneros textuais.

Consoante esta concepção, Dolz et al. (2004) propõe que os gêneros textuais sejam trabalhados por meio de SDs, cuja função é “[...] ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (*op. cit.*, p.97, grifo dos autores), já que este material didático é formado por uma sequência de atividades sistematizadas que giram em torno dos gêneros, sejam orais ou escritos.

Ao elaborar e aplicar SDs no contexto de ensino de LI, as capacidades de linguagem dos alunos são desenvolvidas e o professor de línguas confere a validação de aplicação deste material. Entretanto, há de se convir que a produção de uma SD é um trabalho minucioso e perpassa anteriormente pela construção de um modelo didático o qual serve de base para a preparação da SD e que requer atenção, paciência, empenho e responsabilidade de quem se propõe a estrutura-lo. Assim, tomando como base a proposta de elaboração e aplicação de uma SD por professores de inglês em formação inicial, esta prática não só vai exigir estudo teórico aprofundado como também ações reflexivas, por parte dos graduandos, para ponderar todas as ações executadas e sugerir modificações, quando necessárias, dentro do contexto do trabalho com este material didático.

Após tecermos considerações sobre a relação entre PIBID e a formação inicial docente, a relevância da prática do professor reflexivo e a correlação entre o trabalho docente e a SD, esclareceremos a seguir os aspectos metodológicos de nossa investigação.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista, é um estudo de caso, vinculada a Linguística Aplicada, e que engloba, como participantes, alunos graduandos<sup>1</sup> do curso de Licenciatura Língua-Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculados ao PIBID, especificamente ao subprojeto Letras-Inglês<sup>2</sup>. Dentre os dez bolsistas deste subprojeto, fizemos a escolha por apenas três, Ana, Aya e Edi, todas do sexo feminino, visto acreditarmos que os dados obtidos para compor a análise de nosso corpus, são suficientes para a extensão

---

<sup>1</sup> Estes bolsistas graduandos são denominados de pibidianos. Em nosso trabalho faremos uso desta nomenclatura, além dos termos “graduandos”, “licenciados” e “futuros professores” e “professores em formação inicial”.

<sup>2</sup> Nosso subprojeto é composto pela coordenadora de área, dois supervisores (professores efetivos de escolas públicas) e dez graduandos, aqui denominados de pibidianos.

deste trabalho. A coleta de dados se deu a partir do *blog* oficial<sup>3</sup> deste subprojeto, que é semanalmente alimentado pela coordenação e que disponibiliza, além de modelos de SDs, fotos, filmes dos projetos desenvolvidos etc, postagens reflexivas acerca de todas as atividades desenvolvidas pelo grupo.

As participantes, Aya e Edi encontram-se no quarto período do curso de Letras-Inglês e Ana cursa o quinto período. Todas estão vinculadas ao programa desde fevereiro deste ano e esta é a primeira vez que participam do PIBID. As atividades desenvolvidas durante esses meses no programa remetem a leituras teóricas, momentos de monitoria em sala de aula em uma escola da rede pública de ensino e produção e aplicação de uma SD para uma turma do 6º ano do ensino fundamental<sup>4</sup>. No caso deste grupo de pibidianas, a proposta do projeto por ele desenvolvido focou na discussão do tema sobre O Lixo e o Meio Ambiente, tendo como objetivo a conscientização da importância da reutilização de material descartável, a produção de objetos com este tipo de material e a escrita, em LI, da instrução de montagem de tais produções.

Em referência aos discursos das participantes, estes foram coletados a partir de reflexões no *blog* do subprojeto, mais especificamente no item *Reflections about the Teaching Process* entre os dias 07 e 16 de julho. Este espaço virtual ancora todas as reflexões e comentários vinculados às práticas dos pibidianos ao longo do ano letivo.

Com base neste *corpus*, passemos agora para a análise dos posicionamentos das participantes, tendo como suporte epistemológico as indicações teóricas já mencionadas.

## **ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

Retomando o objetivo desta pesquisa, interessamos investigar, por meio do discurso de professores em formação inicial, mais especificamente bolsistas do PIBID/UEPB Letras-Inglês, de que modo a prática docente, mediada pelo trabalho com SD, contribuiu para a construção de uma postura docente reflexiva. Devido à extensão deste trabalho, optamos por apresentar para análise apenas dois momentos de reflexão de cada uma das participantes.

---

<sup>3</sup> Link do blog: <http://pidibenglishuepb.blogspot.com.br/>.

<sup>4</sup> Para uma melhor compreensão da análise dos dados, faz-se importante mencionarmos que nesta turma as duas aulas de inglês aconteciam no turno da tarde em um mesmo dia e que eram especificamente a terceira e quarta aulas, ou seja, entre elas havia o momento do intervalo da escola.

As representações a serem analisadas remetem a dois momentos distintos, o primeiro e o segundo dia de aplicação da SD. Para uma melhor organização de nossa avaliação acerca dos posicionamentos das pibidianas, apresentaremos as reflexões de cada uma (Ana, Aya e Edi) em referência aos dois momentos, e logo após cada um deles, teceremos nossas considerações.

Iniciamos nossa análise com as representações de Ana, ocorridas nos dias 07 e 14 de julho respectivamente. Nessas duas circunstâncias, já se percebe uma postura reflexiva sobre os acontecimentos ocorridos em sala de aula nestes dois encontros.

#### *Excertos 1 e 2:*

**Ana:** Fiquei muito feliz com a aula de hoje [...] pude realmente dar aula puxar e prender a atenção dos alunos reconhecer e superar dificuldades e acima de tudo lecionar. [...] O que melhorar? Falar mais em inglês (risos). Usei incentivos [...], mas acredito que ainda não foi o suficiente [...]

**Ana:** [...] você passa horas escrevendo e preparando uma aula e quando você vê, poucos alunos estão dando a atenção [...]. Mas quem foi que disse que ser professor é fácil? A universidade prepara o graduando para uma sala de aula perfeita [...], mas tanto na prática do PIBID como no estagio [sic] vemos que a realidade é outra, e é nessa realidade que precisamos focar. [...] Para mim o que fica de importante são as reflexões de fazemos em casa sobre o que estamos observando e praticando na sala de aula para que possamos preparar nossa própria estratégia para superar essas situações.

Para Ana, seu primeiro dia de aula foi avaliado de forma positiva, entretanto, apesar de estar satisfeita com sua *performance*, sua reflexão sugere melhoras quanto ao ensino da habilidade oral dos alunos. Também percebemos neste discurso a importância do trabalho docente mediado pela SD, pois a felicidade desta futura professora se origina da capacidade que ela teve de manter os alunos participando da aula, isto é, ela vivencia com satisfação a oportunidade de se perceber habilitada a exercer a função de professor durante o desenvolvimento das atividades que estavam programadas no projeto. Neste momento, é importante mencionar que, como a SD com a qual trabalhamos abarca uma proposta que se volta para a realidade dos alunos, as tarefas propostas por serem contextualizadas, interativas e dinâmicas, ajudam a suscitar o interesse dos participantes em realiza-las.

Entretanto, no segundo encontro, a bolsista enfrenta pela primeira vez uma situação diferenciada, ao perceber que, mesmo diante de uma aula planejada, há momentos em que os alunos não cooperam. Neste interim, a graduanda compara o que se discute na universidade com a realidade da escola pública e percebe uma lacuna. Todavia, mesmo diante do desafio da



sala de aula, Ana demonstra interesse em suplanta-lo, e essa superação tem como suporte sua ação reflexiva que abarca não só a indicação do problema, mas também a busca por sugestões de melhorias, o que, de acordo com Schön (1992), remete à fase experimental para se testar a hipótese proposta e verificar os resultados obtidos.

Na continuação, temos a fala de Aya que também se apresenta como uma docente reflexiva em formação inicial. Assim como Ana, ela também reflete nos dois momentos, seja por ter executado com êxito o que estava previsto na SD, ou mesmo nos momentos de dificuldade quando do segundo dia de aula. Vejamos a seguir suas reflexões que foram postadas nos dias 08 e 16 de julho respectivamente.

#### *Excertos 3 e 4*

*Aya:* Um dos problemas que enfrentamos nessa aula foi o tempo. Pensando nisso, aproveitamos o intervalo para organizar a sala para a dinâmica [...]. Mesmo assim, tivemos que cortar algumas palavras que havíamos planejado para a brincadeira devido ao tempo [...] fiquei muito feliz com nossa atuação no primeiro dia. Estou muito entusiasmada em dar continuidade a aplicação da SD, tanto pela experiência com os alunos como pelo aperfeiçoamento da minha prática docente [...]. Dessa forma, poderei me preparar cada vez mais para entrar em sala.

*Aya:* Após o intervalo, dei continuidade a [...] leitura do texto, mas ainda assim tive dificuldade. Então parei e conversei com eles, pedi que colaborassem [...] era para que eles participassem e a aula fosse uma troca, e não apenas empurrar um assunto para eles. Após isso, a postura da sala foi completamente diferente

Retomando Perrenoud (2001), temos o elemento “surpresa” que necessita de soluções no percurso da aula e que se destaca na fala de Aya em dois momentos distintos: no primeiro ao perceber que o fator tempo impediria a execução exitosa da aula, e que por este motivo, as pibidianas fizeram uso do intervalo para adiantar os preparativos da aula subsequente; no segundo momento ao notar que a atividade de compreensão textual a ser realizada não estava acontecendo conforme o esperado, e que por esta razão Aya preferiu dialogar com os alunos na tentativa de sanar o problema, o que surtiu efeito e ela pode finalizar a leitura do texto. Diante desta constatação, podemos afirmar que sua reflexão-na-ação efetivamente contribuiu para que os objetivos das aulas fossem alcançados.

Cabe-nos aqui também comentar acerca da fala de Aya sobre a SD. Neste momento de reflexão virtual ela menciona sobre seu entusiasmo para com a aplicação do projeto tanto no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos como a sua prática docente, o que só

vem comprovar a importância do trabalho docente permeado pela SD na construção de uma postura reflexiva do futuro professor de LI.

Na sequência, apresentamos as representações de Edi, ocorridas nos dias 08 e 14 de julho.

#### *Excertos 5 e 6*

**Edi:** [...] I can say truly that it was a very good class! Although we had some problems such as the time, the data-show, the video [...] (and we know we have to think about that in order to do better in the other meetings), we achieved the main goals of our first meeting. [...]. Regarding the team work [...] after the class, we talked about it. And for me it was very important hearing their feedback [...]. They both told me things about me that I had not perceive [sic], [...] everything is essential in this process because I can reflect about improving the good things and change the bad things. In this way, we, as teachers in the process of formation, learn a lot!

**Edi:** The conclusion I have about this class is that sometimes you plan the class and you expect the best from it. But there will be things that will require from you a lot of strength, creativity, and patience to face and make the class successful.

Na primeira postagem, a fala de Edi nos revela uma postura docente madura ao considerarmos que esta é sua primeira experiência em sala de aula. Ao comentar sobre os problemas de tempo e de material, ela enfatiza a necessidade de “pensar”, ação que traduzimos para “refletir”, uma vez que, conforme Alarcão, ao buscar soluções para empecilhos presentes, o pensar se torna “especializado”, e, portanto, é considerado um ato reflexivo. Esta pibidiana também compartilha com suas duas colegas de trabalho a prática reflexiva e acredita ser importante ouvir delas suas ponderações acerca de sua própria atuação em sala de aula, uma vez que as pontuações de Ana e Aya lhe ajudam a refletir e lhe guiam na tentativa de melhoria da sua ação docente.

Edi, na segunda postagem, aponta para a percepção de que, objetivando a realização exitosa das aulas, o docente, além de ter em mãos uma SD adequada, faz-se necessário também que ele disponha de “força, criatividade e paciência” para enfrentar os desafios que vão surgindo no decorrer das aulas, caso objetive desenvolver uma aula bem sucedida.

Através de um panorama geral de nossa análise podemos indicar que as experiências vividas pelas três participantes desta pesquisa apontam não só para a contribuição que o PIBID oferece ao futuro professor de LI, mas também para a formação de um professor reflexivo por ter seu trabalho mediado pelo planejamento e aplicação de uma SD, mesmo encontrando-se este ainda em um curso de formação inicial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar acerca da possível contribuição que o trabalho docente desenvolvido no subprojeto PIBID/UEPB Letras-Inglês, a partir de uma SD, pode oferecer para uma postura reflexiva do futuro professor de LI.

O contexto de trabalho docente permeado pelas SDs, considerando o momento de investigação dos alunos para conhecer sua realidade, a produção do material didático direcionado a este público e a aplicação da proposta, requisita uma atitude investigativa, responsável e reflexiva, visto que para se alcançar os objetivos delimitados de uma SD necessita-se de constante avaliação de todo o projeto. Neste sentido, nosso subprojeto, que foca no desenvolvimento de atividades mediadas pelas SDs, tende a proporcionar aos bolsistas oportunidades positivas em sua formação inicial.

Os resultados de nossa pesquisa, após a análise das falas das participantes provindas das postagens no *blog* do subprojeto, constata uma postura reflexiva dessas futuras professoras de LI. Lembrando Perrenoud (2002), a formação docente inicial para ser consistente requer acima de tudo capacitar os graduandos para evoluir, para aprender por meio de suas próprias experiências e para refletir acerca de suas ações e das consequências que todas essas posturas resultam. Neste sentido, as pibidianas investigadas se encerram neste contexto uma vez que suas escritas virtuais desvelam uma reflexão que contribui para um avanço consciente na sua formação.

## REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos Ensino Médio – Língua Estrangeira*. Brasília, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY Bernard. Sequências didáticas para o oral, e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras 2004.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 173-191, jun. 2005.

FAVERO,

LUDKE, Menga. O Estágio e seu Papel na Socialização Profissional de Professores. In: REBOLO, Flavinês et al. (Orgs.). *Docência em Questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 161-180.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel ; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In; \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.146-225.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. História do Material Didático. In: DIAS, Reinildes et al. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PERRENOUD, Philipp. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmend, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. 6ª ed. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Abuência Padilha; PESSOA, Kátia Neponuceno. Gêneros Textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-120.

REICHMANN, Carly Lynn. Escrevendo(-se) na Tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras-em-formação. *Letras & Letras, Uberlândia* **25** (2) 105-122, jul./dez. 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação Inicial de Professores: implicações com a educação básica. In: REBOLO, Flavinês et al. (Orgs.). *Docência em Questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 203.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-92.

SILVA, Walkyria Magno e. Livros Didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 57-97.

STURM, Luciane. Conhecendo a Realidade Escolas para uma Formação Inicial Crítica e Reflexiva de Professores de Inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido et al. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: novos olhares*. Vol. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 73-98.

