



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

**TATIANA MENDES BATISTA**

**CONTRIBUIÇÕES DO *DIÁRIO DE BORDO* PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA DO PIBID-INGLÊS-UFCG**

CAJAZEIRAS-PB

2018

**TATIANA MENDES BATISTA**

**CONTRIBUIÇÕES DO *DIÁRIO DE BORDO* PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA DO PIBID-INGLÊS-UFCG**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura  
Plena em Letras do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal de Campina  
Grande, como requisito parcial para a obtenção do  
título de licenciada em Letras – Língua Inglesa.

**Área de Concentração:** Formação docente

**Orientador:** Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

B333c Batista, Tatiana Mendes.  
Contribuições do diário de bordo para a formação e prática docente:  
uma análise dos registros de bolsistas de iniciação à docência do PIBID-  
inglês-UFCG / Tatiana Mendes Batista. - Cajazeiras, 2018.  
73f.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva.  
Monografia(Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP,  
2018.

1. Formação de professor. 2. Prática docente. 3. Programa Institucional  
de Bolsas de Iniciação à docência- PIBID. 4. Língua Inglesa. 5. Diário de  
Bordo. I. Silva, Fabiane Gomes da. II. Universidade Federal de Campina  
Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 377.8

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

TATIANA MENDES BATISTA

**CONTRIBUIÇÕES DO DIÁRIO DE BORDO PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO  
À DOCÊNCIA DO PIBID-INGLÊS-UFCG**

Monografia aprovada em 10 / 12 /2018

BANCA EXAMINADORA

Fabiane Gomes da Silva

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva  
(Orientador)

Daniela Miguel de Souza Morais

Profª. Esp. Daniela Miguel de Souza Morais  
(Examinadora – UFCG – CFP - UAL)

Prof. Dr. José Wanderley de Sousa Alves

Prof. Dr. José Wanderley de Sousa Alves  
(Examinador – UFCG – CFP - UAL)

Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga  
(Suplente – UFCG – CFP - UAL)

A Deus, criador do universo e fonte infinita de misericórdia, pelo dom da vida e pela sabedoria concebida em concluir essa etapa da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade a mim concebida e pela sabedoria que me proporcionou durante os momentos de cansaço e aflição nessa longa jornada.

Aos meus pais, Francisca e Antônio, pelo apoio e incentivo durante meu processo de formação acadêmica e, principalmente, pelo amor e aconchego que necessitei para recarregar as forças, compreendendo a minha ausência quando não pude estar em casa. Sem as instruções e os carinhos de vocês, eu não teria chegado até aqui.

A todos os meus irmãos, pelo cuidado, amor e compreensão, pelas palavras de fortaleza e a confiança em mim depositada, em especial a Mariana, a quem devo muita gratidão. Obrigada por tudo.

Aos meus familiares e amigos, pela motivação, incentivo, carinho e pela preocupação com o meu bem-estar durante a realização deste trabalho.

Ao meu querido orientador, Prof. Me. Fabiane Gomes, a quem não somente agradeço a disponibilidade e dedicação prestadas no decorrer da construção desta monografia, como também a compreensão, paciência, apoio e exemplo, tanto de ser humano como de profissional. A ele, minha gratidão.

Aos professores, Daniela Miguel e José Wanderley pelas valiosas contribuições para a versão final deste trabalho, e por aceitarem o convite para participar da banca examinadora.

Aos professores do curso de Letras, pelos ensinamentos durante a graduação, os quais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos meus queridos companheiros de curso, com quem compartilhei momentos bons e ruins, o que nos proporcionou criar fortes ligações para toda a vida. A vocês, Joyce, Mateus, Nayara, Suzana, Gercica, Paula, Leandro, Tata, Cecy, Mayara, Paloma Duarte, Dani, Lenise, Bel, Kim, Larissa e Paloma, a minha gratidão.

Às minhas amigas, Joyce, Yara e Roneiza, minha segunda família, pelas conversas amigas, por amenizarem o estresse e a tensão nos momentos difíceis que poderiam ter sido

de grande solidão e tristeza. Obrigada por acreditarem em mim e me ajudar a acreditar também. Amo vocês, mesmo que não demonstre sempre.

À minha amiga Luiza, agradeço imensamente por estar sempre solícita a me ajudar, e por trazer leveza durante esse período árduo de produção. Muito obrigada.

À equipe do PIBID/UFCG/CFP do Subprojeto Letras – Língua Inglesa, a qual eu fiz parte, por ter contribuído grandemente para a minha formação.

À Capes, pelo apoio financeiro enquanto bolsistas PIBID.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

No mundo globalizado em que vivemos, o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais profissionais de Língua Inglesa crítico-reflexivos, capazes de desenvolver uma prática pedagógica com foco no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a formação inicial desse profissional ofereça alicerces para a construção de competências de modo a aperfeiçoar a qualidade do seu trabalho nos mais diversos contextos educacionais, uma vez que o impacto provocado no professor pelas vivências experienciadas na etapa inicial da carreira é decisiva para o desenvolvimento de sua identidade. Partindo deste princípio, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza a estudantes de licenciatura um contato significativo com o âmbito escolar, com a finalidade de garantir a preparação de profissionais que adquiram uma maior reflexão acerca do fazer pedagógico e do ser professor. Dessa forma, esta pesquisa, de natureza qualitativa descritiva, tem como objetivo apresentar os Diários de Bordo como uma ferramenta relevante para o desenvolvimento crítico-reflexivo da ação pedagógica dos professores de Língua Inglesa em formação. Para tanto, utilizamos os discursos presentes nos Diários de bolsistas do Subprojeto PIBID-Inglês da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada na cidade de Cajazeiras – Paraíba. Tais documentos foram produzidos como requisito do subprojeto em questão, para sistematizar em registros escritos as atividades desenvolvidas no programa. Partimos do pressuposto que a escrita deste gênero colabora para uma melhor formação docente. Como principal referencial teórico, trazemos os apontamentos de Perrenoud (2000), Leffa (1998, 2001), Marcuschi (2008, 2010), Bronckart (1999, 2006, 2011), Liberali (1999), Pórlan e Martin (2001), dentre outros estudiosos da área. Os resultados da pesquisa mostram que, a nível de instrumento de reflexão, de formação, a escrita dos Diários tem um impacto positivo na construção da identidade profissional, visto que o ato de refletir acerca da própria prática pedagógica proporcionou aos futuros professores de Inglês uma ampliação do autoconhecimento profissional e um aprofundamento de saberes tangentes ao campo de atuação docente.

**Palavras-chave:** Formação e prática docente. Língua Inglesa. PIBID. Gênero textual. Diário de Bordo.

## ABSTRACT

In the globalized world we live in, the labor market has increasingly demanded ESL teachers who are critical and reflexive capable of developing a pedagogical practice focused on improving the teaching and learning process. In that way, it becomes indispensable that the initial training of this professional provides a foundation for the construction of skills in order to improve the quality of his work in the more diverse educational contexts since the impact caused to the teacher by the experiences experienced in the initial stage of the career is decisive for the development of his identity. Based on this principle, the Institutional Program for Scholarship to Teachers (PIBID) offers undergraduate students a significant contact of experience with the school environment, in order to ensure the preparation of professionals who acquire a greater reflection on the pedagogical and the teacher. In that way, this descriptive qualitative research aims to present the Diary as a relevant tool for the critical-reflexive development of the pedagogical action of English language teachers in formation. For the purpose, we used scholarship discourses from the PIBID-English subproject of the Federal University of Campina Grande, located in the city of Cajazeiras – Paraíba, which are included in the Diaries. These documents were produced as a requirement of the subproject in question, to systematize in written records the activities developed in the program. We assume that the writing of this genre contributes to a better teacher training. As a main theoretical reference, we present Perrenoud's (2000), Leffa (1998, 2001), Marcuschi (2008, 2010), Bronckart (1999, 2006, 2011), Liberali (1999), Pórlan e Martin (2001), among other scholars in the area. The research results show that, at the level of an instrument of reflection, of training, the writing of the Diaries has a positive impact on the construction of the professional identity, since the act of reflecting on the pedagogical practice itself provided the future teachers of English with an expansion of professional self-knowledge and a deepening of knowledge tangent to the field of teaching.

**Keywords:** Teacher training and practice. English language. PIBID. Genre text. Diary.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA: DISCURSOS E PRÁTICAS FRENTE À REALIDADE EDUCACIONAL DO BRASIL</b> .....	<b>14</b>
1.1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA .....	14
1.2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA .....	19
1.2.1. TEORIA E PRÁTICA DE SALA DE AULA: O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA .....	19
1.2.2. O FAZER PEDAGÓGICO NOS DIAS ATUAIS: COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA .....	23
1.2.3. A IMPORTÂNCIA DE (RE) AVALIAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DE LÍNGUA INGLESA .....	26
<b>2. A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>31</b>
2.1. O SUBPROJETO PIBID/UFCG/LETRAS- INGLÊS .....	34
<b>3. OS DIÁRIOS DE BORDO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES DE SEU USO NO PIBID</b> .....	<b>39</b>
3.1. OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS .....	39
3.2. CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUIASACADÊMICOS .....	47
3.3. O GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO DE BORDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO DO PIBID .....	48
<b>4. ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE BORDO: REGISTROS DO SUBPROJETO PIBID LETRAS INGLÊS DO CFP-UFCG</b> .....	<b>55</b>

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>66</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>68</b>

## INTRODUÇÃO

Tornar o processo de aprendizagem mais eficaz é uma antiga preocupação na área da educação. No que concerne ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE) no contexto atual educacional brasileiro, percebe-se a exigência no mercado de trabalho de profissionais competentes, crítico-reflexivos, capazes de desenvolver uma prática docente com foco no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é fundamental que a formação inicial desse profissional oportunize esteio para alcançar tais requisitos.

Nesse sentido, a formação inicial de professores de LE, mais especificamente de Língua Inglesa (doravante LI) precisa estar alicerçada numa formação sólida, vinculada a um exercício que os possibilite organizar e desenvolver os saberes numa articulação entre teoria e prática, bem como adotar uma postura crítico-reflexiva acerca da prática pedagógica, tendo em vista que o impacto ocasionado no professor na fase inicial é crucial para o desenvolvimento de sua identidade.

No entanto, as investigações voltadas a este processo formativo têm buscado evidenciar a preocupação com a qualidade do ensino de LI e o exercício reflexivo acerca da ação pedagógica, haja vista que tal formação apresenta insuficiência para atender as novas exigências pertinentes ao trabalho docente, e sabemos que os cursos de licenciatura têm priorizado aspectos teóricos em detrimento da prática, o que resulta no grande desafio do docente em pré-serviço exercer o seu fazer pedagógico e refletir acerca do ser professor. Por conseguinte, esse modelo de formação reflete diretamente na atuação desse profissional, visto que o ensino de Inglês nas escolas públicas tem tido como foco o estudo de aspectos meramente linguísticos, em que os alunos são conduzidos a se apropriarem deste fora de seus contextos reais, suscitando, assim, a desmotivação em relação ao aprendizado de LI, além de contrariar as propostas curriculares. Contrariamente a essa tendência, se faz necessário repensar na formação de professores desse idioma com intuito de reverter tal quadro.

Partindo desse pressuposto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um projeto de valorização e qualificação na formação desses futuros professores, possibilitando a interação entre teoria e prática, e propiciando a estudantes de licenciatura um contato significativo com o âmbito escolar, a fim de garantir a preparação de profissionais que adquiram uma maior reflexão acerca dos diversos aspectos que rodeiam o ensino, e que sejam capazes de atuar com sucesso no contexto em que estão inseridos. Desta forma, ainda na busca de ampliar as possibilidades formativas, o PIBID

adotou o Diário de Bordo como instrumento de escrita reflexiva para uma investigação voltada para si e para as ações profissionais e pedagógicas em sala de aula, entendendo que a formação docente de natureza reflexiva permite ao futuro professor buscar articular experiências vividas, refletir sobre elas e construir alternativas para o desenvolvimento da identidade profissional. Para promover tal concepção, o processo de escrita, de modo geral, tem se apresentado como um elemento de grande potencial no desenvolvimento da competência e autonomia docente (MAIA, 2015).

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral apresentar os Diários de Bordo como uma ferramenta relevante para o desenvolvimento crítico-reflexivo da prática pedagógica dos professores de LI em formação. Quanto aos objetivos específicos, são: discutir sobre a conjuntura atual de discursos relativos à formação docente de Língua Inglesa no Brasil, bem como os novos requisitos exigidos ao professor de LI; destacar a importância do Programa de Iniciação à Docência - PIBIB para a construção de uma formação consistente de professores em pré-serviço, a partir das experiências do Subprojeto PIBID-Inglês do CFP-UFCG; demonstrar que os Diários de Bordo se configuram como um instrumento plausível para o senso crítico-reflexivo e avaliativo da prática docente; e, analisar Diários de Bordo de bolsistas PIBID-Inglês-UFCG.

Os documentos para análise foram produzidos como requisito do subprojeto em questão, para sistematizar em registros escritos as atividades desenvolvidas no programa. Assim, partimos da hipótese que a escrita dos Diários de Bordo contribui para uma melhor formação docente.

Quanto à natureza desta pesquisa, esta é caracterizada como qualitativa descritiva com base nos registros das ações de bolsistas do PIBID-Inglês-UFCG, os quais serviram como fonte para compreender como os Diários de Bordo pode contribuir para a formação docente. Nessa conjuntura, utilizamos como principal aporte teórico para as nossas discussões os apontamentos de Perrenoud (2000), Leffa (1998, 2001), Marcuschi (2008, 2010), Bronckart (1999, 2006, 2011), Liberali (1999), Pórlan e Martin (2001), dentre outros estudiosos da área.

Nesse sentido, o nosso trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, aborda-se um panorama histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras na educação brasileira, fazendo um apanhado acerca dos requisitos exigidos das novas propostas da base curricular Nacional. Logo em seguida, descreveremos os desafios da formação docente de LI na atualidade. O segundo capítulo é destinado a destacar a importância do Programa de Iniciação à Docência - PIBIB para a construção de uma formação consistente de professores

em pré-serviço, a partir das experiências do Subprojeto PIBID-Inglês do CFP-UFCG. Já no terceiro capítulo, os debates estão voltados para a escrita do gênero textual Diário de Bordo. Desse modo, primeiro discorreremos acerca das características dos gêneros textuais de modo geral, e em seguida, nos deteremos aprofundar sobre a caracterização da escrita do gênero textual Diário de Bordo, atentando, principalmente, para o fato de que estes se configuram como um instrumento plausível para o senso crítico e avaliativo da prática docente. No quarto capítulo, está a análise dos Diários de Bordo produzidos pelos bolsistas supracitados.

A nossa investigação baseou-se na observação de quatro parâmetros relacionados ao processo de ensino aprendizagem de LI, procurando identificar como os bolsistas concebem o trabalho com as habilidades comunicativas em sala de aula, a motivação, abordagens temáticas, além do uso de recursos didáticos durante as aulas de Língua Inglesa. Por fim, faremos as nossas considerações finais acerca do que foi discutido e analisado no decorrer do nosso trabalho.

## **1. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA: DISCURSOS E PRÁTICAS FRENTE À REALIDADE EDUCACIONAL DO BRASIL**

O ensino de Língua Estrangeira no Brasil tem sido caracterizado por diversas mudanças. Deste modo, para que haja uma melhor compreensão do assunto, faremos uma exposição do panorama histórico do ensino de línguas na educação brasileira, com base em referências e pesquisas que discorrem sobre discursos, práticas e desafios da formação docente, visando um melhor entendimento do ensino do inglês na contemporaneidade, como discutiremos a seguir.

### **1.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA**

O processo institucionalizado de desenvolvimento da educação no Brasil começou durante o período colonial com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas. Assim sendo, estes foram os primeiros docentes do nosso país. Inicialmente, esses missionários impuseram aos nativos (índios) a aprendizagem da Língua Portuguesa para facilitar a comunicação e o exercício catequético, quando o próprio idioma português era uma língua estrangeira. O ensino jesuítico predominou até meados de 1759, quando esses foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

A princípio, o ensino de línguas teve ênfase nas línguas clássicas, grego e latim, antes e depois da expulsão dos jesuítas. E em 1808, com a chegada da Família Real ao país, desencadeou uma atenção com as línguas modernas, a saber: inglês, francês, italiano e alemão. Posteriormente, com a criação do Colégio Pedro II, foi oficializado o estudo de LEs no Brasil. Segundo Chagas:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1967, p.105)

Como exposto, o ensino de línguas teve evidência desde o início do século XIX no cenário brasileiro. No entanto, foi dado um caráter especial ao idioma francês em consequência da influência que a França exercia nos campos da nossa ciência e cultura,

considerada na época “língua universal”, e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores. No que concerne à inclusão do ensino de inglês na grade curricular, teve, portanto, como primeira finalidade, capacitar profissionais na aquisição da prática oral para que pudessem receber instruções e treinamentos, objetivando corresponder às necessidades do mercado de trabalho por intermédio das relações comerciais com países estrangeiros, sobretudo, com a Inglaterra.

Nesse cenário, o ensino-aprendizagem de línguas modernas (inglês e francês) processava-se nos modelos do ensino de línguas clássicas, como latim e grego, para as quais era aplicado o método clássico que mais tarde seria nomeado de método de gramática, o único empregado ao ensino de LEs da época. (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Após a Proclamação da República, foram promovidas reformas no âmbito educacional brasileiro pelo então ministro Benjamim Constant. Tais reformas, tinham por finalidade alterar o sistema da educação em todos os graus de ensino e, assim, devido às modificações estabelecidas, o ensino de línguas estrangeiras foi afetado, sendo o inglês, italiano e alemão excluídos do currículo obrigatório. Entretanto, em 1898, o ministro Amaro Cavalcante facultou o estudo do inglês, francês e alemão. Com essa nova reformulação educacional, o Colégio Pedro II se configurou com um caráter prático, incluindo no estudo das línguas vivas as habilidades de escrita, leitura, bem como, a fala.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, a língua inglesa ganha destaque em relação às demais línguas, resultante das tensões políticas suscitada pela Segunda Guerra Mundial. De acordo com Paiva (2003), o Brasil passou a ser dependente culturalmente e socialmente dos Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial, dessa forma, a necessidade da LI se sobrepôs à língua francesa. Desde então, o ensino de Inglês começa a ser abarcado pelos currículos escolares do Brasil tomado como disciplina curricular de caráter essencial, influenciado predominantemente pela importância econômica, política e cultural que os Estados Unidos alcançaram nos anos pós-guerra.

Num momento posterior, mais reformas deram características específicas ao ensino das LEs, tais como, a Francisco de Campos em 1931, e a Capanema em 1942. A reforma Francisco de Campos introduziu mudanças no ensino de línguas estrangeiras, que segundo Leffa (1999) não se restringiram apenas a conteúdos, mas também contemplou principalmente as metodologias. Destarte, passou a adotar o método direto, que objetivava o ensino de línguas estrangeiras por meio das próprias línguas.

Contudo, se faz relevante destacar que esta reforma atingiu vários níveis de ensino, bem como secundários, comercial e o superior. Entretanto, este sistema educacional priorizou

a elite, e garantiu aos menos favorecidos o ensino profissionalizante como formação cidadã, em outras palavras, tal reforma, formava uma educação “para pensar” e outra “para produzir” (ZOTTI 2004). Assim sendo, o sistema educacional brasileiro se dava de forma fragmentada.

A Reforma Capanema, por sua vez, teve a finalidade de reorganizar o sistema educacional do país. Esta intencionava democratizar e propiciar aos cursos o mesmo status, oportunizando contribuições relevantes ao ensino de línguas estrangeiras na época. Tal reforma nivelava todas as modalidades de ensino médio, secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola. Portanto, o ensino ficou dividido em dois ciclos, o primeiro, correspondia ao “ginásio”, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo, com duas ramificações, uma denominada de “clássico” que compreendia o estudo das línguas clássicas e modernas, e a outra “científico” que priorizava o estudo das ciências. A reforma trouxe uma preocupação no que diz respeito à metodologia, visto que foi recomendado o método direto para as aulas de línguas estrangeiras, porém atentando que esse ensino não se resumisse tão somente em habilidades de compreensão, fala leitura e escrita, mas também para propósitos educativos.

Após as reformas, surgiram as Leis de Diretrizes e Bases (doravante LDB), promulgadas em 1961 e 1971, que retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras da grade curricular, ficando sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação a decisão de incluir ou não a disciplina no currículo da Educação Básica.

Posteriormente, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) torna-se obrigatório o ensino de uma LE no Ensino Fundamental II, cuja escolha ficaria à preferência da comunidade escolar (Art. 26, inciso 5º). No que diz respeito ao Ensino Médio, a lei determinou a inclusão obrigatória de uma LE moderna, cabendo à comunidade escolar optar por qual língua ensinar, e uma segunda língua optativa, de acordo com a disponibilidade da instituição (Art. 36, Inciso III). Desse modo, a língua estrangeira inserida no currículo da maioria das escolas públicas, foi a LI, pelo fato desta ser a mais difundida no mundo todo.

Mais tarde, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), documento complementar da nova LDB direcionado ao Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. Este documento não apresenta uma metodologia específica, todavia, oferece uma perspectiva sócio-interacional centrada no desenvolvimento da leitura, pois “[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20).

Os autores dos PCN de LE propuseram o foco na leitura por esta contemplar a realidade da maioria das escolas públicas. Questões como classes numerosas, alunos desmotivados, professores com pouca proficiência na língua que lecionam e falta de material didático adequado, se apresentam como justificativa para a escolha dessa habilidade no ensino de LE, e são definidas como “critério de relevância social” para a aprendizagem desta na rede oficial de ensino. Argumenta-se que a opção por dar ênfase à habilidade de leitura em detrimento das demais, baseia-se no fato de que “[...] considerar o desenvolvimento das quatro habilidades e, particularmente, das habilidades orais (produção e compreensão oral) como central no ensino de LE não condiz com o critério da relevância social” (BRASIL, 1998, p. 20).

Apesar disso, o documento explicita que a ênfase dada à leitura não significa que as demais habilidades sejam excluídas do ensino de LE, posto que em algumas situações pode ocorrer a necessidade de incluir atividades que contemplem estas no contexto de sala de aula.

Segundo Leffa (1999), a opção pela habilidade de leitura no ensino-aprendizagem de LE tem suscitado muitas críticas por parte de professores. Estes elencam que a preferência pela leitura não corresponde na sua totalidade às demandas sociais da atualidade e, assim, tem culminado no crescimento de cursos privados de LE, em especial os de Língua Inglesa, fortalecendo a crença de que não se aprende inglês no ensino regular.

Após os PCN, surgem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (doravante OCEN), publicado em 2006 pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC), que tem como objetivo orientar docentes na prática de ensino de LE. Tal documento propõe a leitura, a prática da escrita e a comunicação oral, além de propiciar uma reflexão referente a questões direcionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Sugerem, ainda, “que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas” (BRASIL, 2006, p. 111).

Assim sendo, as OCEN tendem a desvincular da proposta anterior referente ao PCN de pôr evidência no desenvolvimento de apenas uma habilidade, a da leitura. O que é defendido nas OCEN é a aderência por uma abordagem de ensino que inclua todas as habilidades agregadas para oportunizar um projeto de ensino contextualizado e significativo aos aprendizes de LE do Ensino Médio.

Outra questão que as OCEN levantam, diz respeito à disparidade no nível de aprendizagem entre as escolas públicas e os cursos de idiomas, suscitando nos estudantes uma

insatisfação, e para sanar essa desigualdade algumas instituições da rede pública oferecem curso de LE com um número reduzido de alunos fora do horário escolar. Conforme o documento, essa atitude desenvolve a crença de que a aprendizagem de inglês é reservada exclusivamente as escolas de idiomas. Ainda segundo as OCEN, o objetivo do ensino das escolas de idiomas é diferente da escola regular, uma vez que, enquanto as escolas de idiomas apenas concentram no ensino linguístico e instrumental desconsiderando os objetivos educacionais e culturais, a escola regular “visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p. 91).

Mais um documento implementado recentemente para o ensino de LE, é a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), aprovado em 2017 e homologado pelo Ministério da Educação-MEC, a partir de consulta pública, após um longo período de ações e discussões para a sua fase final, destinada nessa primeira etapa somente para o ensino fundamental. A BNCC estabelece as competências fundamentais a serem desenvolvidas pelos discentes na educação regular, com vistas a direcionar a Educação Básica brasileira à uma formação humana integral, justa e democrática pautando-se no ensino interdisciplinar, tendo por finalidade nortear os currículos e as propostas pedagógicas das instituições públicas e/ou privadas dos sistemas de ensino em todo território nacional.

No que tange o componente curricular de Língua Inglesa, a BNCC propõe que o ensino de LI deve ir além das habilidades linguísticas, e que este deve também contribuir para a formação do pensamento crítico dos alunos para inseri-los na sociedade como participantes ativos. Nas competências destacadas, se faz necessário integrar a Língua Inglesa com os outros componentes curriculares para produzir intercâmbios enriquecedores entre as disciplinas e, deste modo, favorecer um diálogo recíproco e uma organização curricular dentro de um contexto coletivo.

Diante de tudo que foi explanado até agora, o ensino de Línguas Estrangeiras no âmbito da educação brasileira foi marcado por uma série de mudanças, ora de avanços, ora de retrocessos. Após anos de discussões sobre ensino-aprendizagem de LI no Brasil, este em seus moldes atuais ainda não tem logrado êxito. Portanto, ensinar inglês nas escolas, em especial, nas públicas, tem se tornado cada vez mais desafiador para os docentes que atuam nessa área. Destarte, é válido repensar e discutir sobre a formação de professores de Língua Inglesa frente aos novos requisitos, e é esta temática que destacaremos a seguir.

## 1.2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA

A realidade globalizada que vivenciamos atualmente tem demandado cada vez mais de profissionais competentes para intervirem em diversas áreas do conhecimento. Nessa conjuntura, a formação de professores é um tema pertinente frente às exigências apresentadas a esses profissionais da educação. Nesse subcapítulo, faremos exposições e reflexões sobre a teoria e prática de sala de aula, aliando essas práticas pedagógicas ao percurso formativo do professor de Língua Inglesa, e conseqüentes implicações que demandam um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira no século XXI.

### 1.2.1 TEORIA E PRÁTICA DE SALA DE AULA: O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Como exposto anteriormente, é plausível que se façam reflexões referentes à formação de professores de LI, formação esta que oportunize aos docentes a capacidade de pensar sobre sua prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia e criticidade em um mundo de constante evolução. Nesse sentido, a universidade assume um grande papel no tocante ao suporte necessário para esses professores em pré-serviço.

De acordo com Volpi (2001), cabe à universidade a responsabilidade com a formação inicial docente, uma vez que esta é capaz de propiciar uma formação sólida que se molde às necessidades concernentes à atuação desses profissionais, viabilizando uma relação dialógica entre teoria e prática. A autora ainda ratifica que para o processo formativo destes docentes em pré-serviço, os cursos de licenciatura devem abarcar dois âmbitos diferentes para atender a demandas sociais: o linguístico, compreendendo o desenvolvimento das competências teóricas, enfatizando o conhecimento do idioma que propõe ensinar, bem como seus aspectos socioculturais que configura a língua e, o pedagógico, promovendo a interação de aspectos teóricos e práticos, isto é, esse momento se caracteriza por levar o docente a aplicar de forma coerente seus conceitos referentes à língua estudada. Destaca ainda, nesse âmbito, os fatores didáticos e metodológicos, compreendendo tanto o conhecimento da língua quanto sobre a língua e suas estratégias de ensinar e aprender.

Azanha (2000 apud PATTO, 2004), advoga que o foco da formação docente, entre outros fatores, deve estar “na *compreensão da situação escolar*” (PATTO, 2004, p. 68; grifo da autora). Nesse sentido, pode-se entender que essa compreensão se dá no contexto de sala

de aula, com a vivência prática. Em consonância com esse pensamento, Silva (2004, p. 372) afirma que “os profissionais que ensinam na sala de aula desenvolvem ou adquirem um tipo de conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica”. A autora também elenca que nesse âmbito de futuros professores, no caso os de licenciatura, são oportunizados pressupostos teóricos necessários para a prática docente, contudo, estes “não aprendem a praticar o ofício” (SILVA, op. cit., p. 374).

Como exposto, todos os aspectos relacionados à aprendizagem no percurso da graduação são essenciais para o ofício do professor, no entanto, dentro dos próprios cursos de formação os alunos pouco praticam o trabalho docente. De acordo com Bortoni-Ricardo (2009), o saber acadêmico “privilegia muito mais os conhecimentos teóricos do que as metodologias que os habilitem efetivamente a desenvolver seu trabalho pedagógico”, (BORTONI-RICARDO 2009, p. 21). Assim sendo, há a primazia das discussões teóricas nesse ambiente em detrimento das práticas pedagógicas, restringindo ao futuro professor o lugar de aprendiz. Schön (1995, 2000) reforça a ideia de que a formação universitária, por dar vantagens ao saber acadêmico em desvantagem ao conhecimento prático, suscita a dicotomia entre teoria e prática e, assim, esta não refletida à luz da teoria torna-se impossível o futuro professor fazer uma reflexão de sua ação no âmbito escolar.

Nesse contexto, apontar para a necessidade de uma prática reflexiva diante dos novos desafios presentes no contexto escolar, é uma ação empreendedora que requer o desenvolvimento de novas atitudes dos professores para a construção de sua própria formação. Portanto, a formação do professor deve garantir a esse profissional subsídios que atendam as dimensões teoria-prática, como exigências para a educação que ocasione o saber-fazer.

Essas considerações nos levam a crer que há uma necessidade de um caráter mais prático dentro dos cursos de formação inicial de professores. Trata-se, portanto, de um equilíbrio entre as discussões teóricas e as práticas em sala de aula de línguas no processo formativo, tendo em vista superar a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimentos (teoria e prática), para a construção de um par dialético, posto que tais conhecimentos se constituem como a parte mais relevante desse processo.

Leffa (2001), ao tratar da formação do professor de LE elucida que esse é um processo complexo, constante e contínuo que não deve se restringir tão somente ao campo acadêmico. Dessa forma, torna-se clara a necessidade de um espaço para o estudante de licenciatura pensar em todas as implicações que envolvem sua função docente.

Mediante a isso, as disciplinas específicas ofertadas para a prática docente, no caso, Estágio Curricular Supervisionado (doravante ECS), recebe merecida notoriedade no decorrer da formação profissional de alunos futuros professores, pelo fato de ela favorecer um diálogo significativo entre teoria e prática no exercício da docência. Desta forma, é oportuno apresentar essa disciplina como “obrigatória de caráter prático com lugar demarcado nos cursos de licenciatura” (SILVA, 2008, p. 115), uma vez que o Estágio é um espaço de formação por excelência que possibilita aos sujeitos em processo formativo fazerem um elo de experiências vividas, tanto profissional quanto pessoal, o que gera um lugar propício à construção de cidadãos críticos e reflexivos do seu papel político e profissional na sociedade.

Nesse sentido, a disciplina ECS permite ao graduando, além da concretização da ação docente, isto é, construção do conhecimento teórico-metodológico sobre a prática, o desenvolvimento e construção identitária do professor. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 62) “[a] identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. Logo, essa experiência com a realidade educacional pode propiciar aos futuros professores diversos saberes salutares à sua profissão, bem como uma reflexão sobre o contexto que irão atuar. Em concordância com esse pensamento (BARREIRO & GEBRAN, 2006, p. 20) afirmam que “O estágio curricular pode se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”

Nessa perspectiva, este componente teórico-prático torna-se mais valoroso, quando sistematizado objetivando uma formação que respeite o conhecimento específico e o pedagógico, para a constituição de um espaço fecundo para a produção de sabedoria através da reflexão crítica “procurando consolidar a interação do saber, do saber fazer e do saber ser” (MELO, 2008, p. 86). Assim sendo, percebe-se o quanto a disciplina de ECS é determinante para a formação profissional do futuro professor e torna-se mais relevante quando é levada em consideração a realidade globalizante na qual vivemos.

Partindo do que foi exposto, é possível afirmar que a disciplina ECS se apresenta como um componente importante para a formação de professores em pré-serviço, visto que possibilita ao estagiário vivenciar de fato a sua profissão. Todavia, Leffa (2001) elucida que tal formação se caracteriza como complexa e requer um intercâmbio entre o conhecimento recebido (teoria) e o experimental (prática), não devendo ser outorgado ao período de estágio, logo, este é um momento em que o futuro professor está sob apreensão da avaliação.

Segundo (NÓVOA 2002, p. 255 apud BARROSO 2004, p. 51), “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais”. Em outras palavras, a formação docente precisa estar em conexão com a realidade do contexto social, enfatizando mais o todo do que as partes. Uma formação necessária para o futuro professor de Língua Inglesa carece de estar alinhada com as perspectivas da contemporaneidade sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, isto é, uma visão da linguagem como prática social, percebendo o lugar de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Esta ainda precisa conceber que além da “competência lingüístico comunicativa há também o desenvolvimento dos papéis e das ações que esse profissional irá desempenhar, propiciando a ele os passos iniciais no processo de aprender a ensinar.” (PAIVA, 1998. p. 66), a fim de uma melhor qualificação docente.

Dessa forma, Moita Lopes (1996) assevera que a formação que os professores de línguas necessitam para os dias de hoje não é a de um técnico, capacitado no uso de “receitas”, aplicador de normas gramaticais, proficiente na língua estrangeira, mas de um profissional reflexivo, consciente do seu papel de educador, preocupado com a produção do saber situado no contexto de sala de aula, em contínuo diálogo entre teoria e prática, e não mais no ensino pautado em um determinado método. Desse modo, o profissional de ensino de línguas que se espera para os dias de hoje, necessita estar abastecido de uma formação sólida na sua área de especialização, ter uma postura crítica, oportunizando ao aluno o conhecimento de outra(s) cultura(s), bem como, valorizar acima de tudo a sua própria cultura.

Nos dias atuais, além do trabalho em sala de aula, a formação do professor tem sido incentivada e aperfeiçoada por alguns programas governamentais tais como: (PIBID) Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, Prodocência, Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), (PDPP) Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores, entre outros. Entretanto, apesar desses fortes incentivos que são significativos para uma formação adequada e valorização do magistério, muitas vezes estes programas são retirados de pauta por algum interesse político, permanecendo ainda uma grande lacuna na formação docente.

Nessa conjuntura, é evidente que se faça algo para transformar a situação concernente à formação de professores no Brasil, uma vez que esses profissionais são um dos que mais necessita de se manter atualizado frente à realidade vivenciada. Os governantes, detentores das determinações que regem o sistema educacional, não devem ignorar esse fato e, assim sendo, faz-se pertinente colocar a formação desse profissional no rol das políticas públicas para contribuição do regate das competências exigidas a esses educadores pela sua

própria função social. Posto isso, a seguir será discutido a respeito das competências exigidas para que o professor esteja qualificado a ensinar uma Língua Estrangeira.

### 1.2.2 O FAZER PEDAGÓGICO NOS DIAS ATUAIS: COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Já vimos que para atender às demandas do contexto atual, a formação de professores de Língua Estrangeira precisa estar fundamentada numa formação concreta de ensino/aprendizagem de línguas, capaz de organizar e desenvolver os saberes numa articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, o docente para atuar nessa área precisa de estar munido de não apenas conhecimentos tangentes ao exercício da sua profissão, mas também em competências, habilidades e valores para construção do ser professor.

Desse modo, convém esclarecer o conceito de competência, uma vez que esta tem sido alvo de muitos estudos, que segundo Claus (2005, p. 9), “tem servido de esteio para a elaboração de teorias sobre as práticas”. Nesse sentido, Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de o sujeito agir em uma determinada situação, ancorando-se em seus saberes sem limitar-se a eles; a competência de mobilizar recursos cognitivos, conhecimentos e habilidades, visando sanar com aptidão em diversas situações. Assim sendo, além dessa definição de competência supracitada, vale acrescentar que esta também implica uma responsabilidade social, ética e política dos docentes na execução de seu magistério. Para Perrenoud (2000), as competências a serem desenvolvidas no contexto escolar está ancorada em duas corroborações. A primeira consiste em trabalhar a *transferência*<sup>1</sup> para mobilizar a capacidade de conhecimentos; a segunda, por sua vez, equivale à incumbência da escola como espaço de aprendizagem de não se ocupar em transmissão do conhecimento e treinamento de capacidades dos discentes, todavia, oportunizá-los a desenvolver competências que os incite a mobilizar os saberes no processo de ensino e aprendizagem e, que estes possam ser utilizados em contextos reais, dentro e fora de sua profissão.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Almeida Filho (2006, p. 10) salienta que a conceituação de competência era considerada, inicialmente, como um “conhecimento tácito de regras da língua e uma capacidade de materialização dessas regras em procedimentos criativos de novas sentenças”. Chomsky (1965 *apud* CLAUS,

---

<sup>1</sup> O termo “*Transferência*” constitui-se da capacidade de transpor e mobilizar os saberes teóricos sobre o ensino aprendizagem em situações reais de prática pedagógica, sendo desenvolvida na atuação profissional através de uma prática reflexiva, consoante à heterogeneidade dos cenários educacionais.

2005), definiu Competência como o conhecimento sobre a língua-alvo, ou seja, uma habilidade linguística ligada ao ser humano. Nesse sentido, Hymes (1972) expandiu a noção de competência, atribuindo um novo conceito, competência comunicativa, que envolve dois componentes, a competência linguística, a qual consiste no conhecimento sobre a língua e o seu funcionamento sistêmico e a competência sociolinguística, entendida como o conhecimento de uso da língua em contextos reais de comunicação.

Com o decorrer dos anos, o conceito de competência comunicativa foi expandido, atribuindo outros componentes. Nessa vertente, Canale (1983) em concordância com o pensamento de Hymes (1972), apresenta a competência gramatical, que compreende o saber relacionado às estruturas gramaticais da LE; competência sociolinguística, composta pelo uso da língua em funções comunicativas reais, conforme às regras socioculturais desta; competência discursiva, enfoca na precisão de relacionar sentenças em um discurso comunicativo e, por fim, a competência estratégica, que consiste no uso de recursos verbais e não verbais para reparar limitações linguísticas objetivando o melhoramento da interação.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006), propõe um modelo com tipos de competências almejavéis ao profissional de Língua Estrangeira no decorrer da sua atuação no processo ensino-aprendizagem. O autor aponta que competências de professores de línguas têm sido compreendidas na atualidade como “[...] um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula” (Almeida Filho, 2006, p.11). O pesquisador classifica as competências em: 1) competência implícita composta por crenças, atitudes e experiências obtidas no decorrer do processo de ensino aprendizagem; 2) linguístico-comunicativa refere-se ao saber que o professor tem da língua que leciona e, a capacidade de interagir-se em situações comunicativas fazendo uso real da língua-alvo, isto é, a proficiência na língua; 3) a teórica, caracterizada pelo conhecimento das principais teorias e pesquisas concernentes aos processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras; 4) aplicada compreende a capacidade que o docente tem em pôr em prática o que aprendeu na teoria; 5) profissional corresponde à consciência que o professor desenvolve sobre a sua função social e política no exercício do magistério que lhe é conferido.

Como exposto, para atuar como professor de Língua Inglesa, o profissional deve desenvolver um conjunto de competências referentes ao seu campo de atuação, visto que estas se complementam na construção do perfil docente. Desse modo, nota-se que além das competências é necessário que este profissional tenha certas habilidades, e neste caso compreender, conseguir expressar-se oralmente e ter prática de ensino na língua-alvo são as

que se destacam em relação às demais habilidades. No contexto escolar brasileiro, a habilidade oral em LE tem sido pouco utilizada e, conseqüentemente, a exposição do aprendiz a esta tem sido reduzida. Consolo, Martins e Anchieta (2009) elencam que uma porcentagem de estudantes formados em cursos de Letras no Brasil não alcança um nível satisfatório de proficiência oral para lecionar, o que resulta no ensino de LE deficiente no país.

No que tange à habilidade da prática de ensino de LE, o grande desafio é com relação à integração entre teoria e prática, visto que há uma lacuna na formação do professor pelo fato dos cursos de graduação privilegiar os estudos teóricos em detrimento da prática pedagógica e, diante dessa realidade, muitos recém-formados sentem-se prejudicados na atuação do ensino de língua estrangeira. Nessa perspectiva, Perrenoud (2002) salienta que, quando não ocorre a conexão entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências fica comprometido, impossibilitando o docente de construí-las satisfatoriamente.

Considerando esse pensamento, Sacristán afirma que:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (SACRISTÁN, 1995, p.74)

Posto isso, o autor salienta que pensar na competência docente envolve um conjunto de conhecimentos na tessitura do saber-fazer, na qual esta se configura por meio de uma grande diversidade de função para o exercício profissional. Implica refletir a respeito das habilidades necessárias incumbidas ao docente para responder vieses que se apresentam no âmbito educativo.

Diante disso, ser professor de línguas no Brasil no contexto atual demanda não apenas o domínio das quatro habilidades linguísticas, a saber, ouvir, falar, ler e escrever, assim como, o domínio dos conteúdos ministrados que engloba os saberes da língua e os conhecimentos históricos culturais, mas também a consciência do que é ensinar esta, objetivando atingir competências e habilidades estabelecidas ao seu trabalho e, portanto, mobilizar capacidades de ação e atitudes de um educador reflexivo e comprometido com a qualidade da educação.

No entanto, vale atentar também para a realidade com a qual nos deparamos, principalmente no contexto da escola pública brasileira: professores com uma formação deficiente, baixa remuneração que os obrigam a ministrar muitas aulas semanais com um elenco de atividades que os sobrecarregam, frequentemente em várias instituições para manter

um padrão de vida razoável, com uma insuficiência de recursos técnicos e fatores políticos e sociais opostos à formação de profissionais competentes. Desse modo, “Percebemos uma certa contradição: professores desvalorizados socialmente e, por outro lado, sociedade requisitando, mesmo que seja somente pelo discurso, educação com qualidade” (ZOUZA, 2011, p. 4821).

Diante das discussões levantadas, Saraiva (2005) em seu estudo sobre as competências do professor, aclara que estas são indefinidas, mutantes, imprecisas e variáveis no tempo e no espaço entre os sujeitos e que será dificilmente conceituada. Posto isso, faz-se necessário que o professor de LE esteja sempre (re) avaliando, reconfigurando suas competências para corresponder às mudanças da sua época, uma vez que elas são construídas ao longo de toda docência. Procurar sanar as dificuldades que surgirem e desenvolver competências que não foram obtidas na graduação, através da atualização da sua prática pedagógica, pesquisas sobre as novas tecnologias, teorias, abordagens de ensino, trocas de experiência com colegas de trabalho, estar acompanhando os caminhos que a educação está trilhando, para propiciar um projeto de ensino de LI de qualidade. E, entender que a instituição formadora é apenas uma das etapas do processo de sua atuação no magistério, sendo sua formação um processo contínuo de aprendizagem. Finalizadas as discussões acerca das competências exigidas ao professor de LI, passaremos agora a discorrer a respeito da importância de (re) avaliar as práticas pedagógicas deste profissional.

### 1.2.3. A IMPORTÂNCIA DE (RE) AVALIAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DE LÍNGUA INGLESA

Durante muito tempo, o professor foi considerado o eixo central do processo de ensino e os alunos apenas meros receptores de informações. Nessa concepção, ovacionava-se a passividade do aluno e a “sapiência do mestre”, cujo conhecimento era concebido “como informações pré-organizadas e concluídas”, as quais se transferiam do professor para o estudante. Assim, “ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem” (ANTUNES, 2013, p. 17). Desta forma, o docente era visto como o detentor do saber e, conseqüentemente a figura mais importante do processo ensino-aprendizagem ao passo que o discente era visto como o acumulador, o receptor de conhecimento.

Com o advento do movimento da Escola Nova, que eclodiu no século XX, liderado por estudiosos como: John Dewey, Pestalozzi, Jean Piaget, Rudolf Steiner, Paulo Freire,

(Jean- Rousseau, considerado o precursor desse movimento), entre outros, questionou-se a escola convencional e, foram propostas renovações significativas no campo educacional para atender as necessidades vigentes da época, posto que a educação caminhava em descompasso com o um mundo das ciências e da tecnologia. Antunes (2013), salienta que a Escola Nova, transformou conceitos, criticou práticas pedagógicas e deu ao aluno o direito de ser protagonista de sua aprendizagem e, o professor, cooperador desta. O ato de “ensinar passou então a “significar”, a estimular os alunos a confrontar-se com informações relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma realidade, capacitando-os a (re) construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação” (op. cit., 2013, p. 21).

Subjacente a este pensamento, compreendemos que o papel do professor, no cenário de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, vem sendo alterado de acordo com o momento político, social e ideológico que a sociedade enfrenta. Posto isso, na trajetória dos paradigmas desse ensino, foram inseridos muitos métodos e abordagens às práticas pedagógicas do profissional de LE. Entre estes é válido citar os que mais se destacaram: *Método de Gramática e Tradução*, que segundo Garbinatto (2002), está pautado na memorização de vocabulário, domínio das regras gramaticais e exercícios de tradução. As instruções nesse método eram realizadas através da língua materna do aprendiz.

Para o mesmo autor, a relação professor/aluno era praticamente inexistente, uma vez que o docente era tido como o possuidor do saber; *Método Direto*, tinha como princípio fundamental ensinar a LE por meio da própria língua em estudo, enfatizando a oralidade. As atividades propostas consistiam na compreensão de textos, exercícios de gramática, conversação etc. O professor continuava no centro do processo de ensino-aprendizagem; *Método Audiolingual*, baseado nos princípios da psicologia behaviorista e na linguística estrutural, nessa abordagem, a língua é composta por um conjunto de hábitos linguísticos que podem ser adquiridos através do condicionamento e um mecanismo de estímulo e resposta. O conteúdo estrutural é apresentado por meio de repetição de diálogos que devem ser imitados e memorizado pelo aluno, dando ênfase a língua oral (GARBINATTO, 2002).

Com relação à conjuntura atual do ensino-aprendizagem de LI, a *Abordagem Comunicativa* nos parece ser a mais plausível para esse ensino, uma vez que enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, objetivando torná-lo capaz de se comunicar em diferentes situações do uso da língua. Os estudantes são incentivados a apenas terem conhecimentos das estruturas gramaticas, mas seus significados e funções. Nessa abordagem, são trabalhadas as quatro habilidades linguísticas (*listening, reading, writing e speaking*) de forma integrada. Quanto à função do professor, este assume um papel de

orientador, facilitador do aprendizado, propiciador de situações comunicativas (LARSEN-FREEMAN, 1986).

À face do exposto, muitos métodos e abordagens surgiram no ensino de LE a fim de tornar este mais eficaz. O professor representava a autoridade, o detentor do conhecimento, exceção feita à abordagem comunicativa, em que o docente passou a ser o propiciador de situações de saberes, provocador de reflexões, estimulador de competências e habilidades. Já o aluno, tornou-se o centro do processo ensino-aprendizagem, participador ativo dessa ação.

Ainda no que concerne a essas metodologias, algumas delas se fizeram predominantes por um tempo, e outras são usadas até nos dias de hoje. Leffa (1988, p. 211) ao tecer discussões sobre os métodos, recomenda “que o professor comece onde os outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado”. De acordo com Oliveira (2004), mesmo com as inovações teóricas propagadas no campo acadêmico, os professores de inglês continuam conservadores em relação ao seu fazer pedagógico, arraigados a práticas tradicionais de ensino.

Nesse sentido, muitos autores defendem uma proposta para um ensino de LI mais significativo e instigante para os alunos, passando por uma (re) avaliação das práticas pedagógicas do professor, e que essa atitude, torne-o capaz de repensar e recriar sua ação de modo consciente, voltada para o aprimoramento dos processos de ensinar e aprender línguas, com momentos de reflexão crítica de sua atuação docente, evitando com isso, a reprodução de práticas tradicionais caracterizadas de novas.

Desse modo, Silva (2011, p. 48) elucida que “o ensino reflexivo tem como objetivo principal ajudar os professores (em pré-serviço ou em serviço), através da análise e reflexão crítica sobre sua prática de ensino, a melhorarem-na ou até transformarem-na, se for necessário”. Assim, nessa visão do processo de ensino e aprendizagem, o docente é visto como “alguém que avalia suas ações e as consequências que as mesmas podem ao seu ensino” (SILVA, 2011, p. 48). De acordo com esse pensamento, Kress (2003), acrescenta que tal abordagem nos permite pensar acerca do lugar onde estamos, o que temos, o que pode ser acarretado levado em consideração as antigas práticas pedagógicas, e como essa atitude nos auxilia a pensar sobre as metodologias futuras, sobretudo, diante das novas cobranças feitas ao professor de LE. Em concordância, Contreras (2002) afirma:

A reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano. (CONTRERAS, 2002, p. 165)

Em virtude do que foi mencionado, o professor ao tomar essa postura, reconhece limitações e possibilidades de sua função à luz de novas compreensões e, desse modo, adquire condições de optar por maneiras de ensino que estejam de acordo com a realidade do aluno. Dessa forma, ações condizentes com os desafios que se apresentam permitirão a transição de práticas conservadoras para um fazer pedagógico inovador.

Conforme os discursos apresentados, é consenso de pesquisadores e estudiosos da área que o estudo da LI não pode apoiar-se aos mesmos focos do ensino do passado, este precisa de novos olhares, de ferramentas que possibilite ao educador atender os novos anseios sociais, dado que, com as mudanças ocorridas no âmbito educacional, o evento aula se configurou no espaço produtivo para a construção de aprendizagem. Portanto, é importante que o professor desenvolva uma prática de avaliação para a manutenção de uma postura continuamente questionadora e transformadora no seu campo de atuação. Para tanto, alguns instrumentos se apresentam valorosos para esse objetivo, a saber, grupo de discussão, enquete, oficina, programa de capacitação, relatório de estágio, diário de bordo, entre outros.

Apesar desses mecanismos serem oportunos, dificilmente são implementados nos cursos de licenciatura, logo, o aluno tem poucas chances de entrar em contato com a questão da prática de avaliação e (re) avaliação. Um exemplo disso, é o estágio supervisionado, o discente é enviado à escola para a realização deste, todavia, não há um momento reservado na universidade para o graduando socializar o que aprendeu, o que deu certo e errado nessa experiência. Sendo assim, pela dificuldade de implementar esses mecanismos dentro desses cursos, uma excelente opção seria os programas de incentivo à docência.

Partindo dessa premissa, programas governamentais de incentivo à docência vêm sendo mobilizados para o aprimoramento da formação de professor, e tem por objetivo problematizar o cenário da educação nacional e compreender as exigências que ora apresenta. Assim, esses programas estão diretamente vinculados à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES/MEC, agência responsável por promover ações no fomento a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e instiga a valorização do magistério em todas as modalidades e níveis de ensino. As ações decorrentes dessas políticas públicas são conduzidas de forma conjunta entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal para qualificar a formação de professor.

Nesse sentido, os programas sob a responsabilidade da DEB/CAPES organizam-se a partir de uma matriz educacional que articula em três eixos, a saber, excelência e equidade na

formação dos professores; integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de docentes e escola básica; produção e disseminação de conhecimento (BRASIL, 2013). Ademais, a CAPES tem o compromisso de promover programas de formação que permita ao professor o direito de aprender sobre sua profissão. Desse modo, alguns princípios devem nortear tais propostas de formação docente:

- a- conexão entre teoria e prática;
- b- integração entre as escolas e as instituições formadoras;
- c- equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que a realça a responsabilidade social da profissão;
- d- articulação entre ensino pesquisa e extensão (BRASIL, 2013b, p.13).

Em vista de tudo que se foi debatido neste capítulo, compreendemos que o ensino de Língua Inglesa no Brasil, ao longo de sua trajetória, vem passando por várias mudanças. A partir disso, podemos constatar que muitos desafios foram apresentados, visões aprimoradas e práticas foram sendo avaliadas e reavaliadas, além do mais, a dicotomia teoria e prática de sala de aula como alicerces formativos do professor tem ganhado uma nova visão através de programas governamentais.

Assim, no que diz respeito as ações voltadas para a formação inicial da educação básica, a DEB/CAPES incentiva alguns programas, que dentre eles está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que será foco dos debates no capítulo a seguir.

## **2. A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo será apresentada a estruturação do PIBID, seus objetivos pretendidos e a sua significância para a formação docente no Brasil. Elencaremos ainda como este projeto tem se configurado dentro do subprojeto do curso de licenciatura Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, campus Cajazeiras Estado da Paraíba e de que maneira ele contribui para a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que fomenta a iniciação à docência, valorização do magistério e de aprimoramento da formação de professores em nível superior, que objetiva apoiar alunos dos cursos de licenciatura para obterem uma formação acadêmica que esteja focada na qualidade da escola pública, propiciando a aproximação desta com a universidade para melhoria da educação brasileira (BRASIL, 2010).

O PIBID foi lançado em 2007 pelo Decreto nº 6.316, destinado a contemplar apenas as Universidades Federais e licenciandos e docentes das áreas de Biologia, Matemática, Química e Física, consideradas áreas de carência de profissionais formados. Entretanto, com os resultados satisfatórios advindos desse programa e a crescente demanda, este foi expandido para todas as universidades públicas, privadas, espaços não formais, bem como, as demais licenciaturas tornaram-se participantes do projeto.

Assim sendo, com a ampliação do programa, este teve sua regulamentação mais detalhada em 2010, e tem como base legal as Leis nº 9.394/1996, 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219, assinalado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, consistindo na oferta de bolsas a licenciandos e professores envolvidos para custear as atividades do projeto. O PIBID é estrategicamente organizado para promover a integração entre escolas públicas e as Instituições de Ensino Superior- IES e, assim, permite que as atividades dos bolsistas de iniciação à docência sejam desenvolvidas com o apoio de coordenadores de áreas (docentes das licenciaturas) e supervisores (docentes das escolas públicas) que resulta num movimento dinâmico de formação recíproca e desenvolvimento contínuo.

Segundo Amaral (2012), nesse movimento dinâmico de formação recíproca, o PIBID consegue atingir três níveis de formação: formação inicial, formação em serviço e formação de formadores. O primeiro nível consiste na participação do graduando em projeto de ações na escola, o que propicia ao aluno em processo de formação inicial vivenciar situações

concretas do exercício profissional docente. A formação em serviço por sua vez, é concebida pela participação dos professores já atuantes nas escolas em ações pedagógicas e planejamentos, em parceria com os licenciandos e professores universitários, permitindo a estes refletirem questões acerca do ensino-aprendizagem, bem como do contexto escolar. E por fim, o terceiro nível de formação sucede quando pesquisadores e professores dos cursos de licenciatura se engajam no processo de planejamento e ação no âmbito do PIBID e, desse modo, poderá suscitar a reflexão a respeito dos modelos de formação empregados no ensino superior.

Dessa forma, a perspectiva de formação do PIBID possibilita que não apenas os estudantes das licenciaturas sejam afetados nessa interação favorável de diferentes saberes sobre a docência, mas também os professores da educação básica e das IES são beneficiados por fazer com que suas próprias práticas sejam questionadas, ressignificadas, compreendidas em um novo cenário do saber-fazer docente. Com o intuito de promover a formação de uma nova concepção de cultura educacional entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Tendo como propósito a ressignificação da cultura educacional e valorização da formação docente, o PIBID dispõe dos seguintes objetivos:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente;

- articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
- comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Tendo em vista os objetivos supracitados, o PIBID tem a pretensão de vincular o estudante de licenciatura a uma formação que se construa de maneira interativa e participativa, uma vez que promove a inserção do graduando no ambiente escolar desde o início de sua vida acadêmica, a fim de que este possa ter experiências reais em sala de aula e, assim, articular o conhecimento teórico e metodológico obtido na universidade com o conhecimento prático e vivencial desenvolvido na escola, de modo a refletir sobre a sua formação profissional. Nessa linha, tal formação ganha uma nova configuração, considerando-se que este programa alia teoria e prática e fortalece a interação com a realidade educacional, possibilitando ao futuro professor compreender e vivenciar a dinâmica da ação do ensinar em contextos socioculturais diversificados e, dessa forma, torna possível desenvolver competências enriquecedoras para uma prática pedagógica inovadora, dinâmica e contextualizada. Ademais, coloca sujeitos em diferentes perspectivas de formação trabalhando conjuntamente para a realização dessa práxis, que segundo Nóvoa (2009), essa é uma condição fundamental para a valorização de todos os envolvidos no processo educativo.

Destarte, o programa além de oferecer a troca de conhecimento e prática profissional, tem instigado mudanças positivas nas escolas públicas participantes, sendo comprovadas no aumento do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2013).

É válido salientar também, que o PIBID se diferencia da disciplina Estágio Supervisionado pelo fato desse programa ser uma proposta extracurricular e, dispor de uma carga horária superior a estipulada na ementa da disciplina (BRASIL, 2012). Este projeto, além de garantir um espaço para a realização das atividades que constituem o ambiente escolar, incentiva a participação dos bolsistas em eventos acadêmicos, para que estes divulguem suas ações executadas nas escolas parceiras, capacitando os futuros professores à condição de pesquisador. Portanto, esta iniciativa propõe uma formação que está em consonância com o que se espera de um docente da sociedade contemporânea.

Como se nota, o PIBID intenciona capacitar um profissional engajado no seu tempo, garantindo ao bolsista, um olhar crítico sobre suas ações desenvolvidas, mobilizando-as no

processo de reflexão na e sobre a ação Shön (1992), entendendo-se como sujeito participativo diante dos desafios apresentados ao profissional docente do século XXI.

Nesse sentido, o programa, no âmbito das políticas atuais da educação nacional, tem suscitado a reestruturação dos currículos das licenciaturas e, apostado na construção de uma nova identidade docente com base na ação coletiva entre universidade-escola e formadores-formandos. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) destaca a importância do trabalho coletivo na formação docente para corresponder as mudanças ocorridas no contexto educacional. Nas palavras do autor:

[...] reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 8).

Diante dessas discussões, verifica-se que o PIBID ao investir em ações de incentivo e de aprimoramento da formação de professor, “consegue promover uma aprendizagem do conhecimento profissional em todas as direções, quando situa sujeitos de diferentes estágios de formação – inicial e continuada – trabalhando juntos e refletindo sobre a sua própria prática, sobre os desafios que enfrentam” (BRITO, p. 194, 2016), propiciando aos atores da educação problematizar, produzir respostas e renovar o saber-fazer docente para melhoria da qualidade do ensino. É nesse contexto que surge o Subprojeto PIBID-Letras Inglês do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras, no estado da Paraíba, cujos impactos na formação docente dos alunos de graduação do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da citada instituição de ensino superior serão descritos no item a seguir.

## 2.1 O SUBPROJETO PIBID/UFCG/LETRAS- INGLÊS

O curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa do CFP está regulamentado pela Resolução 01/2013 da Câmara Superior de Ensino da Universidade de Campina Grande, de 15/03/2013. Desse modo, o referido curso visa:

[...] formar profissionais com sólido embasamento teórico e prático acerca da linguagem e seus usos, particularmente em suas modalidades oral e escrita. Também de formar profissionais críticos para a análise da linguagem, a produção de conhecimento e aplicação em diferentes contextos sócio comunicativos, habilitar os profissionais na área de Letras, em língua inglesa, para o exercício crítico e transformador da prática educativa na Educação Básica, particularmente na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de LI e suas respectivas literaturas,

adequando as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão às peculiaridades da realidade do Alto Sertão paraibano e ao campo de atuação do profissional de Letras inserido nesse cenário (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS-inglês foi criado consoante o EDITAL Nº 61/2013 – CAPES/DEB, tendo início de vigência em 2014, intitulado de “LÍNGUA INGLESA: A Produção de Saberes Coletivos: A Prática Reflexiva na Formação e Identidade dos Professores de Língua Inglesa da Paraíba”. Desse modo, com o intuito de complementar a formação integral dos estudantes deste curso, o subprojeto apresenta os seguintes objetivos:

- Aproximar o licenciando em Letras-Língua Inglesa do contexto da escola pública no nível fundamental e médio, levando-o a conhecer esta realidade, assumindo que ele é parte importante e que deve contribuir para a melhoria das condições de ensino de inglês nas escolas, juntamente com a direção, professores e alunos;
- Realizar grupos de estudos semanais com professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, com o intuito de investigar e refletir acerca da realidade escolar;
- Organizar e desenvolver mostras, palestras e seminários, de modo a contribuir com a formação dos bolsistas pibidianos;
- Propor inovação metodológica a partir da investigação das distintas realidades escolares e do processo investigativo e estimular o futuro professor de inglês a conhecer essa realidade e nela intervir, acreditando que é possível sim, a aprendizagem de inglês nestes contextos, através do oferecimento de atividades criativas e motivantes para os alunos de nível fundamental e médio, além da colaboração com os professores e supervisores da área. (Brasil, p. 7, 2013).

Nesse sentido, tais objetivos, buscam criar oportunidades para o exercício do magistério e contribuir para a formação de novos professores de Língua Inglesa, competentes e capacitados para a Educação Básica, aptos a entenderem as demandas do mundo contemporâneo.

É importante ressaltar que este subprojeto é pioneiro no estado da Paraíba, sendo o único a atuar com estudantes de licenciatura em Língua Inglesa na região.

O planejamento das ações do subprojeto - Língua Inglesa é organizado de forma conjunta com os bolsistas de iniciação à docência, doravante bolsistas ID, professores supervisores e coordenador de área para traçar estratégias e alcançar metas. Para isto, reuniões pedagógicas são realizadas tanto na UFCG campus Cajazeira, quanto nas escolas parceiras desse subprojeto, a fim de discutirem dificuldades, projetos futuros, estratégias de intervenções pedagógicas, bem como desenvolvimento de planos de aula, além de debaterem temas teóricos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, o PIBID-inglês atua em duas escolas estaduais, a saber: Escola Estadual de Ensino Fundamental e

Médio Professor Crispim Coelho e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo.

As atividades realizadas nessas escolas parceiras são desenvolvidas na forma de docência compartilhada, que compreende na efetivação de práticas de intervenções em turmas de ensino médio e EJA, (Educação de Jovens e Adultos) executadas pelos bolsistas sob a supervisão das professoras locais em cada escola. Para o desenvolvimento das aulas são elaborados materiais didáticos autênticos e contextualizados no auxílio das ministrações. Desse modo, após o término das atividades práticas, estas são socializadas e avaliadas em encontros quinzenais com toda equipe do PIBID-inglês, propiciando um momento de crescimento mútuo, em que cada um, compartilham suas experiências e adquirem conhecimentos. Nesse sentido, essa ação colaborativa de trocas de experiências e vivências, Boa Vida e Ponte (2002) argumentam:

Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; [...] criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (BOAVIDA e PONTE, 2002, p. 03).

Entendemos nesse contexto que, as contribuições, críticas e sugestões de estratégias e métodos de ensino advindas de toda equipe do subprojeto, enriquecem de maneira considerável as práticas pedagógicas, promovendo norteamentos para uma melhor desenvoltura durante as intervenções em sala de aula. Assim, nesses momentos que o programa propicia, os bolsistas ID têm a oportunidade de observar, pesquisar, planejar, agir e refletir sobre o processo complexo do saber-fazer docente, sendo partícipes dos eventos da instituição de ensino em sua integridade.

Além de conceber atividades de intervenção no espaço escolar, o subprojeto em tela tem sido lócus de produção e divulgação de trabalhos científicos e pesquisas para toda a equipe de bolsistas, tendo em vista a “um contato direto do pesquisador e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Os trabalhos apresentados nos eventos acadêmicos, centram-se em temas sobre suas experiências no Programa, reflexões sobre o ensino, bem como, práticas docentes inovadoras, contribuindo dessa forma, para os estudos linguísticos e ampliação dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, é indiscutível os benefícios que o programa desempenha sobre a formação inicial docente, uma vez que tem proporcionado aos futuros professores de Língua Inglesa acreditar na docência e compreender que apesar dos desafios a serem vencidos na carreira profissional, as experiências propiciadas pelo PIBID os fazem pensar em possibilidades inovadoras, instigando-os a desenvolverem uma prática pedagógica comprometida com a realidade social.

Os resultados mostram que a maioria dos alunos participantes desse subprojeto têm obtido sucesso, desde os que iniciaram as disciplinas de Estágio Supervisionado, já apresentando capacidade de exercer o papel de professor, até os egressos, sendo que alguns trabalham em escolas de Educação Básica, escolas de idiomas e Institutos Federais. Parte desses egressos são estudantes de especialização e mestrado. Ainda convém destacar, a aprovação de um dos bolsistas desse subprojeto no Programa Ciências sem Fronteiras para intercâmbio em Portugal. Reconhecemos, assim, quão significativa são os impactos que o PIBID desempenha sobre a formação docente e pessoal desses alunos e, conseqüentemente sobre a Educação Básica brasileira.

Apesar do PIBID alcançar resultados expressivos no que concerne à qualidade do ensino, o programa vinha sofrendo sucessivas reduções de bolsa e ameaças de extinção desde 2015, o que acarretou diversas manifestações por parte de diversas entidades, instituições de Ensino Superior, comunidades escolares, câmara de vereadores, parlamentares etc. E nesses protestos, o subprojeto Inglês/UFCG estava em comunhão com todas as ações realizadas. Todavia, apesar das constantes lutas realizadas em prol a sua permanência, o programa foi interrompido, tendo em vista o fim da vigência dos Editais 061/2013 - Pibid e 066/2013 – Pibid Diversidade em 28 de fevereiro de 2018.

Desse modo, o MEC “modernizou” o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Residência Pedagógica, que teve início de vigência em 01 de agosto de 2018. Assim, o Programa Residência Pedagógica – RP está sendo desenvolvido simultaneamente ao PIBID e ao PIBID Diversidade, tendo cada programa as suas particularidades. Dessa forma, o novo PIBID continua com foco na iniciação à docência, promovendo a inserção do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da primeira metade do curso. Já o programa Residência Pedagógica, visa induzir o aprimoramento do Estágio Curricular Supervisionado, através da imersão do licenciando na segunda metade do curso, isto é, a partir do 5º período. Tal imersão proporciona ao residente, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, dentre outras atividades. Estas serão acompanhadas por um

professor da Educação Básica, denominado preceptor, e orientadas por um docente da instituição formadora (BRASIL, 2018).

Diante do que foi discutido, cabe elencar que além das diferentes estratégias adotadas para impulsionar o processo formativo dos bolsistas do subprojeto-Língua Inglesa-UFCG, podemos ainda incluir o instrumento de registro das práticas pedagógicas, executado no final de cada sequência didática, portanto, os relatos dessas experiências podem ser encontrados no documento denominado Diário de Bordo, sobre o qual discorreremos no próximo capítulo.

### 3. OS DIÁRIOS DE BORDO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES DE SEU USO NO PIBID

Iniciaremos este capítulo tecendo algumas considerações acerca das definições e características dos gêneros textuais de forma geral. Na segunda seção do capítulo será feita uma breve discussão acerca dos gêneros acadêmicos e a sua relação com a escrita, com o intuito de contextualizar as futuras exposições sobre o Diário de Bordo. A terceira seção do capítulo dará conta de aprofundar as discussões a respeito deste gênero e suas características, sobretudo no que diz respeito à sua contribuição para a formação identitária crítica e reflexiva dos futuros professores, bolsistas de iniciação do PIBID.

#### 3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS

As práticas medidas pela língua(gem) nos oportunizam estarmos constantemente expostos a uma infinidade de situações comunicativas, sejam em caráter oral ou escrito, as quais exigem um comportamento linguístico específico frente às circunstâncias de interação que realizamos nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, de acordo com as intenções discursivas pretendidas, fazemos uso de alguma forma de texto para alcançar o nosso propósito sociocomunicativo, uma vez que “os textos são produtos da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (BRONCKART, 2007, p. 137). De tal modo, pela necessidade de nos comunicar, surgiram os chamados gêneros textuais, e ao tratarmos destes, estamos necessariamente discutindo a respeito de formas de manifestação da linguagem.

É trivial entre os autores e estudiosos contemporâneos que se dedicam aos estudos dos gêneros textuais terem Bakhtin<sup>2</sup> como referência acerca da concepção de linguagem. De modo a concebe-la como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal (BAKHTIN, 1992). Ancorando-se nessa visão de linguagem, autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, priorizam a natureza funcional e interativa da língua, ao invés do aspecto formal e estrutural desta (MARCUSCHI, 2010).

---

<sup>2</sup> O autor denomina de gêneros discursivos os gêneros textuais discutidos nesse trabalho.

Nesse viés, Bakhtin (2011, p. 261) defende a ideia de que o uso da linguagem possibilita a articulação dos “[...] diversos campos da atividade humana. “Esse uso varia conforme a necessidade de integração em cada situação, cuja utilização da língua sucede “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) assegura que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual. Este ainda afirma: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Dessa maneira, “como é impossível transitar pelo mundo social sem repertórios de respostas sociais para situações recorrentes (...), nós usamos os gêneros como uma embalagem para a nossa fala de maneira a fazer com que ela seja uma interação reconhecível às exigências da situação” (BERKENKOTTER e HUCKIN, 1995, p.7)<sup>3</sup>. Destarte, é certo dizer que os gêneros textuais se configuram como formas da comunicação, visto que estão diretamente associados as necessidades de expressão do ser humano no contexto cultural e social, atuando como parte constituinte da interação humana. Conforme Bakhtin, é por meio das práticas sociais, isto é, das interações comunicativas que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são sucessivamente construídas. Schneuwly (2004) resume a posição de Bakhtin acerca dos gêneros textuais da seguinte forma:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;  
Três elementos o caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;  
A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

De acordo com Bakhtin (2000), cada esfera da atividade humana elabora uma variedade de gêneros, que refletem as condições específicas e as intenções de cada uma dessas esferas. Deste modo, esses gêneros diferem-se uns dos outros por seu conteúdo temático (tema das diferentes atividades humanas), estilo verbal (seleção de recursos linguísticos, lexicais, gramaticais e fraseológicos) e construção composicional (modo de estruturar o texto,

---

<sup>3</sup> “Because it is impossible for us to dwell in the social world without repertoires of typical social responses in recurrent situations (...) we use genres to package our speech and make of it a recognizable response to the exigencies of the situation.” (BERKENKOTTER e HUCKIN, 1995, p.7).

o que possibilita o reconhecimento do gênero). Embora esses três elementos possuam características particulares, fundam-se constituindo o gênero.

Swales (1990, p. 58. tradução nossa) define gênero como “uma classe de *eventos comunicativos*, cujos membros compartilham um dado conjunto de *propósitos comunicativos*. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva, e assim constitui a razão do gênero”<sup>4</sup>. Para o autor, os gêneros são instrumentos comunicativos para a cumprimento de objetivos sociais. Nessa perspectiva, Martin (2000, p. 53), advoga que todo gênero tem propósitos *goal-oriented* (orientados para objetivos), é social, uma vez que “nos engajamos interativamente com outros em gêneros”<sup>5</sup>. O teórico acrescenta ainda, que “as culturas podem ser interpretadas como um sistema de gêneros”<sup>6</sup> (p. 53) fazendo com que os significados só tenham existência dentro destes. Corroborando com esse pensamento, Rodrigues (2005, p.166) afirma que os gêneros são sim produtos culturais, “mas são antes uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão do mundo). Como modos sociais de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros ‘regulam’, organizam e significam a interação”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Marcuschi (2010) afiança que os gêneros textuais são eventos históricos, intimamente vinculados à vida cultural e social. Estes são fruto de trabalho coletivo, os quais “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Ademais, os gêneros não são instrumentos enrijecidos ou estanques; caracterizam-se por serem maleáveis e dinâmicos, surgidos para desempenharem as mais diversas atividades socioculturais.

Ainda de acordo com Marcuschi (2010, p. 19), “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”, conforme as diferentes culturas ou situações. Sendo assim, a alteração dos gêneros é, portanto, inevitável, tendo em vista que estes estão relacionados às práticas sociais que mudam e avançam com o passar do tempo, o que faz com que os gêneros também passem por esse movimento conforme as necessidades de quem os utiliza. Reforçando essa ideia, Bakhtin (2000) pondera:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. (...) Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou

<sup>4</sup> “a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre”. (SWALES, 1990, p. 58).

<sup>5</sup> “we engage in genres interactively with others”.

<sup>6</sup> “cultures can be interpreted as a system of genres”. (MARTIN, 2000, p. 53).

seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua (BAKHTIN, 2000, p. 285).

Nesse sentido, compreende-se que os gêneros não são formas estruturais estáticas e definidas. Estes são entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular a linguagem. Nessa direção, Machado (2001) defende que o gênero é potencialmente a imagem de uma totalidade, em que os fenômenos da linguagem podem ser apreendidos na interatividade dos textos através do tempo, resultante, sobretudo, dos diversos usos que se faz na língua. Para Marcuschi, os “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). Com esse entendimento, pode-se dizer que gênero textual é a maneira como a língua se organiza nas diversas situações de comunicação nos diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, Machado (2008, p. 158) afirma: “Os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens [...]”. Dessa forma, considerando que os campos da atividade humana são infinitos, e atentando ao movimento sócio-histórico o qual os associa e os propaga constantemente, entende-se, portanto, que também a multiplicidade de gêneros é infinita, haja vista estes viabilizam a interação entre pessoas das mais diversas circunstâncias surgidas no cotidiano, seja em caráter escrito ou oral. Nesse sentido, a estrutura social da qual fazem parte os interlocutores é uma fonte criadora de gêneros, como aponta Bakhtin (2000).

Segundo Marcuschi (2008), em virtude da dinamicidade e complexidade variável dos gêneros, não se sabe ao certo se é possível contá-los todos, “pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação” (159). Alinhando-se a essa posição, Bronckart, principal teórico quando se discute os gêneros na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) afirma que, devido a diversidade de critérios e o caráter essencialmente histórico e adaptativo das produções textuais que tendem a desaparecer, reaparecer ou a modificar-se, fazem com que as inúmeras classificações de gênero sejam diferentes. Isso se justifica pelo fato dos gêneros serem múltiplos e estarem em contínua movimentação. (BRONCKART, 1999 apud PINTO, 2010).

Segundo Marcuschi (2010), não é fácil conceituar formalmente os gêneros textuais, visto que a expressão *gênero textual* é utilizada “como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p. 23; grifos do autor). Marcuschi salienta

que estes devem ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos, o que ele intitula de práticas sociodiscursivas. Nessa perspectiva, as características estruturais e linguísticas dos gêneros são consideradas pouco importantes quando se trata das suas caracterizações, visto que suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais ganham uma maior ênfase. Para Marcuschi (2010), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (2010, p. 31), por estes estarem interligados à natureza interativa do texto, isto é, a sua funcionalidade, ao seu uso. Assim sendo, de acordo com Brait e Melo (2008, p. 71), os gêneros textuais devem ser compreendidos "[...] na sua historicidade, na sua concretude [...]" a fim de ver além de sua dimensão linguística.

Bronckart (1999) também considera a natureza social da linguagem e trata acerca do agir languageiro, isto é, a realidade languageira composta de práticas de linguagem situadas. De acordo com o estudioso, o agir languageiro se concretiza por intermédio de textos, os quais se organizam em gêneros. Consoante Bronckart (2006), o texto é compreendido como uma unidade comunicativa ou interativa global e poderia ser definido como uma unidade do agir languageiro que conduz uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo. Ainda segundo o autor, todo e qualquer texto é pertencente a um gênero textual, o qual apresenta propriedades genéricas que são decorrentes da escolha do gênero textual realizada com o intuito de adaptar-se à situação comunicacional, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular.

Nesse sentido, Bronckart (1999) defende que o contexto de produção estabelece as características organizacionais do texto e salienta que, devido às experiências vividas no decorrer da história, cada pessoa disponibiliza de conhecimentos relacionados aos gêneros, o que permite conhecer suas características estruturais e sua adaptação a determinadas ações de linguagem, mesmo que de forma inconsciente. Com isso, ao realizar uma ação de linguagem, mobilizamos as informações disponíveis no arquiteito, compreendido aqui como o repertório de textos que pode ser encontrado em nossa comunidade verbal e que se organizam em gêneros nas diversas formações sociais. Assim, a partir desses modelos disponíveis, escolhemos um gênero de texto adequado à situação de ação de linguagem e adaptamos conforme um dado meio comunicativo.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2011) elucida que os gêneros textuais são formações da organização social e de produção de sentidos. À luz dessa referência, o autor advoga que existem gêneros que circulam necessariamente em toda população, com o intuito de organizar

a vida social, como por exemplo, os nomes de rua, atestados, cédulas de dinheiro etc. Outros gêneros, no entanto, circulam nos distintos domínios discursivos das esferas da vida social, como as notícias jornalísticas, os tratados de resenhas, etc. Dessa maneira, a circulação e constituição dos gêneros textuais são as formas de manifestações da linguagem que ocorrem em atmosferas sociais distintas, e revelam os modos de organização e funcionamento da sociedade, os quais estão presentes em ações recorrentes, históricas e socialmente situadas para a realização de objetivos de eventos comunicativos.

Nesse sentido, é certo afirmar que os gêneros organizam a comunicação, tornando-a subjacente com as circunstâncias, a posição social, e interação entre os sujeitos, afinal empregamo-los em diferentes situações e contextos. Assim, estes são múltiplos e infinitos, tendo em vista que o somatório das atividades desenvolvidas na sociedade é equivalente à quantidade de gêneros produzidos para responder àquela circunstância, naquele contexto. De tal modo, as incontáveis relações sociais presentes em cada cultura, suscita uma enorme variedade de gêneros, e esta heterogeneidade levou Bakhtin a dividi-los em dois grupos, primários e secundários.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Imporá, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso *primário* (simples) e o gênero do discurso *secundário* (complexo) (BAKHTIN, 2000, p. 280).

Para o autor, os gêneros primários relacionam-se às atividades comunicativas cotidianas, informais, espontâneas, que se formam na comunicação discursiva imediata, e por essa razão, são considerados mais simples e não formalizados e, dessa maneira, por apresentar função imediata, Rodrigues (2005, p. 169) chama “ideologia do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas)”. O grupo primário é composto por gêneros imbricados às atividades linguísticas da oralidade, como por exemplo, a conversação oral, carta, relato cotidiano etc. Por outro lado, os gêneros secundários, se constituem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente mais desenvolvido e organizado, sobretudo pela escrita. Esses gêneros estão “no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas ‘medeiam’ as interações sociais: na esfera artística, científica, religiosa, jornalística, escolar etc” (RODRIGUES, 2005, p.169). Desse modo, entendemos que, em qualquer um dos grupos supracitados, os gêneros textuais dispõem uma funcionalidade, uma razão para circularem no determinado domínio discursivo.

Segundo Marcuschi (2008), além de a comunicação só ser possível por meio de algum gênero textual, como já discutido anteriormente, estes situam-se em domínio discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sócio-discursivas características. Compreendemos “como domínio discursivos uma esfera da vida social ou institucional [...] na qual se dão práticas que se organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 194). Reiterando essa afirmação, o autor acrescenta que, “os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros. (p. 194). Para o estudioso, o domínio discursivo não estabelece um princípio de classificação de textos, no entanto, indica instâncias discursivas.

Nesse sentido, Marcuschi (2008), propõe uma classificação dos gêneros textuais das modalidades oral e escrita e os distribui em domínios discursivos, das mais diferentes ordens. Para tanto, é oportuno elencar que tal distribuição não tem a pretensão de apresentar todos os gêneros textuais existentes, visto que essa constituiria numa ação muito complexa. Dessa forma, vejamos conforme o quadro abaixo a exemplificação de alguns gêneros com seus respectivos domínios discursivos.

Quadro 1: Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades

Domínio discursivos	Modalidades de uso da língua	
	ESCRITA	ORALIDADE
<b>Institucional (científico, acadêmico e educacional)</b>	Artigos científicos, bibliografia, biografias, diários de campo, dissertações, monografias, projetos, relatórios científicos, teses, artigos de divulgação cient., comentários, gráficos, mapas, resenhas, resumos, diploma, ata de reunião, epígrafe	Aulas, colóquios, comunicações, entrevistas, conferências, debates, discussões, exposições, seminários avançados, seminários de iniciantes, seminários temáticos
<b>Jornalismo</b>	Editoriais, reportagens, nota social, artigos de opinião, comentários, jogos, história em quadrinhos, palavras cruzadas, crônica policial, entrevista jornalística, anúncios, cartoon, caricatura, enquete	Entrevistas jornalísticas, entrevistas televisivas, entrevistas radiofônicas, entrevista coletiva, notícias de rádio, notícias de tv, reportagem ao vivo, comentários, discussões, debates

<b>Religioso</b>	Catecismo, orações, rezas, homilias, cânticos, bulas papais	Sermões, confissão, rezas, cantorias, orações, lamentações, cantos medicinais
<b>Saúde</b>	Bula de remédio, receita médica, parecer médico	Consulta, entrevista médica, conselho médico
<b>Comercial</b>	Rótulo, nota de compra, fatura, classificados, publicidade, comprovante de pagamento, boleto, logomarca, nota de serviço, bilhete de ônibus	Publicidade de feira, publicidade de TV, publicidade de rádio, refrão de feira
<b>Industrial</b>	Instruções de montagem, descrição de obras avisos, código de obras, avisos, controle de estoque, atestado de validade	Ordens
<b>Jurídico</b>	Contratos, leis, regimentos, estatutos, petições, atestados, certificados, normas, pareceres, regras, sentenças, edital de concurso, contratos, advertência	Tomada de depoimento, arguição, declarações, depoimento, inquérito judicial
<b>Publicitário</b>	Propaganda, publicidade, anúncios, cartazes, folhetos, outdoors, endereço postal, endereço eletrônico	Publicidade na tv, publicidade no rádio
<b>Lazer</b>	Piadas, jogos, adivinhas, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, horóscopo	Fofocas, piadas, adivinhas, jogos teatrais
<b>Interpessoal</b>	Cartas pessoais, cartas comerciais, cartas abertas, cartas do leitor, e-mail, bilhetes, atas, telegramas, diário pessoal, mapa, informes, convites, memorandos	Recados, conversações espontâneas, telefonemas, bate-papo virtual, convites, agradecimentos, advertências
<b>Militar</b>	Ordem do dia, roteiro de cerimônia oficial, roteiro de formatura, lista de tarefas	Ordem do dia
<b>Ficcional</b>	Épica-lírica, dramática, poemas diários, contos, mito, peça de teatro, lenda, parlendas, fábulas, romance, crônicas	Fábula, contos, lendas, poemas, declamações, encenações

**Fonte:** MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2008, p.194-6.

Deste modo, levando em consideração que estamos cercados de textos verbais e não verbais, entendemos serem os gêneros textuais instrumentos de manifestação da língua(gem) que circulam e se materializam em diferentes domínios discursivos, a fim de cumprirem seus

propósitos comunicativos. No caso da esfera acadêmica, como foi apresentado no quadro acima, somos expostos a uma variedade de textos condizentes com esse espaço de formação, à medida que também somos incentivados a produzirmos textos para fins avaliativos e de pesquisa. Assim sendo, passaremos a discutir sobre os gêneros acadêmicos de maneira aprofundada no tópico a seguir.

### 3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS

O contexto acadêmico incorpora uma diversidade de gêneros textuais com uma funcionalidade própria dessa esfera social. Tais gêneros circulam em decorrência da “demanda de conhecimentos de formas retóricas típicas de interação entre os membros da comunidade acadêmica” (DELL’ISOLA, 2008, 3). Deste modo, os gêneros acadêmicos se constituem por serem o espaço de produção, circulação e recepção do conhecimento científico e, assim, estes são produzidos consoante as características da comunidade discursiva em questão e com valores disciplinares específicos. Nesse sentido, nessa esfera enunciativa, emergem práticas características do discurso acadêmico, como a interação com a literatura científica de referência para orientar as atividades recorrentes nesse âmbito profissional.

Segundo Swales (1993 *apud* MARCEDO, 2016), os gêneros acadêmicos estabelecem relações uns com os outros de maneira simbiótica, visto que, não raramente, alimentam-se de características mútuas, o que resulta no sistema de gêneros. O autor observa que os gêneros pertencentes a este sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade acadêmica, em um estado de tensão dinâmica. Tais gêneros são os mecanismos que a comunidade decidiu legitimar como forma de estabelecer a interação entre seus membros.

Nessa conjuntura, os gêneros que circulam na esfera acadêmica como meio de comunicação entre pesquisadores, professores, alunos com diferentes intenções comunicativas se materializam em diversas formas, desde a apresentação de trabalho/seminário, debate, palestra à resumo, artigo, relatório, diário de bordo, monografia, tese de doutorado, entre outros textos produzidos e instaurados nesse meio científico. Sendo assim, os gêneros que permeiam a comunidade acadêmica estão estritamente relacionados a práticas tipicamente letradas, por se tratar de um campo produtor e divulgador do conhecimento, ou seja, do fazer ciência, o qual estabelece normas e convenções próprias da linguagem científica.

Nesse âmbito, é dada uma considerável atenção aos gêneros escritos, tento em vista que a Academia é um ambiente social profícuo para a disseminação da língua(gem) nessa modalidade verbal. E as características dessa escrita são marcadas por qualidades relativas à impessoalidade, à objetividade, à clareza, à precisão, à concisão e a coerência, marcas fundamentais para legitimar o texto inerente a esse meio. Assim, os textos que são produzidos e circulam na Academia refletem características da cultura na qual estão inseridos.

Na comunidade discursiva acadêmica, os membros estão envolvidos em esferas de produção científica e utilizam da escrita para desenvolver trabalhos, pesquisas, para serem vistos como pertencentes *insiders* (GEE, 1996), desse contexto que os cerca. De acordo com Bazerman (2011, p. 12), “[c]ada vez que uma pessoa escreve para realizar um trabalho profissional, [...] está atuando como agente, ao ganhar a vida e ao fazer avançar positivamente o trabalho de sua profissão ou da organização da qual faz parte”. Nesse sentido, ao considerarmos os alunos de licenciatura como professores em pré-serviço, estamos considerando-os também como agentes, visto que seus escritos contribuem significativamente tanto para a formação profissional, quanto para a ciência e o curso o qual frequenta.

É justamente dentre estes escritos que se apresentam os Diários de Bordo, produzidos por estudantes de graduação no final de cada sequência didática realizada no PIBID. Estes configuram-se como um meio pelo qual os bolsistas - ID registram suas experiências nas sequências de atividades desenvolvidas nas escolas parceiras, o que faz desses escritos uma importante fonte de informação sobre a realidade escolar e também sobre como o PIBID tem contribuído para a formação desse profissional. Assim, passaremos agora a discutir de maneira mais aprofundada as características deste gênero.

### 3.3 O GÊNERO TEXTUAL *DIÁRIO DE BORDO* E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO DO PIBID

O gênero Diário de Bordo tem recebido uma considerável atenção de pesquisadores dada a sua importância na reconstrução do conhecimento, tendo em vista que este tem se mostrado como um instrumento valioso para a prática reflexiva de professores em pré-serviço durante o período de atuação de intervenção docente, configurando-se como um documento escrito o qual tem o objetivo de registrar a prática pedagógica do aluno em formação, possibilitando-o (re)avaliá-la e, assim, permitindo que este se configure como um produtor do conhecimento sobre a prática.

No entanto, vale salientar que a escrita de diário é uma prática antiga, que teve seu auge nos séculos XIX e XX, visto como algo íntimo que arquivava sentimentos de medo e inseguranças que não podiam ser revelados. Nesse contexto, o diário se apresentava como uma maneira de dar vazão aos conflitos interiores (LIBERALI, 1999). Os Diários de Bordo por sua vez, recebeu tal denominação, por apresentar como característica a produção de um relatório, elaborado por tripulantes no período de navegação, em que registravam as orientações e acontecimentos sucedidos no decorrer da viagem. Com o passar do tempo, este documento fora amplamente utilizado em várias áreas do conhecimento. De acordo com Liberali, (1999) na atualidade o diário aparece de diversas formas, tais como:

- nas ciências sociais para elucidar as relações entre cientistas e instituições ligadas às pesquisas, para inferir estruturas gerais através de descrições de espaços pessoais;
- nas pesquisas etnográficas, sob a forma de questionamento da própria metodologia de pesquisa;
- em história, em reconstrução de biografias de época;
- na psicologia clínica, como espaço individual em cada sujeito que se converte em objeto de estudo;
- nas pesquisas educacionais, não só como instrumento de pesquisa, mas também como instrumento de ensino e de aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas (LIBERALI, 1999, p. 22).

Nesse sentido, os diários atingem distintos contextos, significados, formações sociais, profissões, culturas que consentem “ao escritor contextualizar pensamentos que se sucedem nas práticas sociais e se projetam em determinados espaços, tempos e linguagens que constituem a história dos sujeitos que pode ser ou será mobilizada” (PALCHA, 2015, p. 33091). Segundo Liberali (1999), o diário é um gênero orientado para realizar atividade interna, para organizar o comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. Tal atividade seria a reflexão crítica.

No contexto acadêmico o diário de bordo tem sido constantemente utilizado em cursos de formação de professores, por se apresentar como uma ferramenta para a construção interna da reflexão crítica, tendo em vista que através dele, o professor em pré-serviço tem a oportunidade de refletir, desvendar a prática de ensino e criar base para a crítica consciente dessa ação. Nessa conjuntura, (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* LIBERALI, 1999) pondera que a introdução do uso deste gênero na vida acadêmica representa, portanto, uma tentativa de, por meio de uma mudança discursiva, conduzir a uma mudança na prática reflexiva, e vice-versa.

Na literatura acadêmica, as pesquisas acerca de diário refletem algumas nomeações utilizadas pelos investigadores, a saber, diário de bordo, diário de classe, diário do professor,

diário de estágio, diário de aula entre outros, os quais analisaram em vários contextos. Deste modo, o diário de bordo se configura como um tipo de registro pessoal, e tem como principal característica a produção auto-reflexiva, um tipo de confissão das suas ações, mas também descrição dos atos dos outros sujeitos que estão a sua volta. Essa “escrita pode ser considerada como uma engrenagem na crítica sobre os registros e as reflexões sobre as práticas da contemporaneidade” (PALCHA, 2015, p. 33091).

Nesse sentido, por valorizar as contribuições da escrita na formação docente, o Subprojeto PIBID-Letras/Inglês/UFCG determinou o gênero textual diário de bordo para sistematizar e registrar as atividades realizadas pelos bolsistas, por oportunizar tanto a reflexão sobre a prática, quanto o desenvolvimento da escrita acadêmica, tendo em vista que este gênero vem sendo evidenciado como uma importante ferramenta na formação docente por diversos autores. De acordo com Alves (2001).

O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo (ALVES, 2001. p. 224).

Dessa forma, a escrita do diário se apresenta como autobiográfica, pois para produzi-los, os professores em pré-serviço voltam-se a si mesmos com intuito de rememorar e constituir ações vivenciadas na prática pedagógica e, assim, registrar e ressignificar a experiência vivida ao desempenhar o papel de professor. Esse documento caracterizado pela subjetividade atrelada à escrita é um espaço onde os professores em formação têm a liberdade de expressar seus sentimentos, questionamentos, desabafos, partilhar descobertas, desafios e decisões, fazendo dessa confissão, um espaço de reflexão crítica das práticas experienciadas.

Segundo Miccoli (1989, p. 178), em contextos de formação de professores, os diários podem ter duas finalidades específicas: a “*conscientização sobre o processo de aprendizagem e o fornecimento de uma ferramenta de auto-avaliação*”, o que promove a autonomia do discente ao tomar o processo de aprendizagem como sua responsabilidade. Para Liberali (1999), o diário pode ser um instrumento para a transformação de quem o utiliza, uma vez que, por intermédio desse gênero, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta, bem como teorias formais estudadas. Ademais, a autora também comenta que por ter característica escrita, o diário propicia um distanciamento e organização do pensamento, o qual poderá servir como conjuntura para o desenvolvimento da reflexão crítica.

De acordo com Zabalza (1994, p. 91) o principal sentido do diário é a possibilidade dele se transformar em “espaço narrativo de pensamento dos professores”. O teórico enfatiza

que ao escrever acerca da prática, o professor aprende e (re)constrói seus saberes, tendo em vista que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Segundo o autor, o ato de escrever sobre a prática oferece ao professor em formação aprender acerca da sua narração. Ao registrar as experiências recentes, este se reconstrói linguisticamente e em grau do discurso prático, como também no exercício profissional. Assim, como o diário é munido por uma escrita reflexiva, permite ao docente enxergar a si próprio sob um novo ponto de vista. Nesse sentido Cañete (2010, p. 66) pondera que esta “é uma das maiores contribuições advindas da escrita de um diário: esse processo reflexivo, em que a realidade é construída narrativamente e reinterpretada por meio do diálogo que o professor trava consigo mesmo a partir de suas práticas e de seus registros”, o que leva a um desvelamento do que se faz e do porquê se faz, gerando mudanças em quem o escreve.

Nessa perspectiva, o diário de bordo pode ser entendido como um gênero cuja finalidade é dar voz ao professor em pré-serviço, possibilitando-o, através do uso da linguagem, refletir e criticar o seu próprio fazer docente, tendo em vista ao aprimoramento de sua prática. Segundo Pólan e Martin (2001), o diário se apresenta como instrumento relevante na formação docente, uma vez que permite um progressivo desenvolvimento profissional. Para os autores o diário:

É guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. Favorece, também, o estabelecimento de conexões simplificadas entre conhecimento prático e conhecimento disciplinar, o que permite uma tomada de decisão mais fundamentada. Através do diário, focalizações sucessivas podem ser feitas na problemática que é abordada, sem perder referências ao contexto. Por fim, promove também o desenvolvimento dos níveis descritivo, analítico-explicativo e avaliativo do processo de pesquisa e reflexão do professor. (PORLÁN e MARTIN, 2001, p. 23; tradução nossa).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de consciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor. (PORLÁN e MARTIN, 2001, p. 23)

Porlán e Martin (2001), apontam as possibilidades que os diários de bordo assumem à proporção que são sistematizados e produzidos pelos docentes. A primeira delas diz respeito ao diário enquanto *instrumento para detectar problemas e tornar explícitas as concepções*. Tal fase é caracterizada pela descrição do contexto de sala de aula através de um relato detalhado dos diferentes eventos e situações cotidianas. Segundo os teóricos, escrever acerca da rotina suscita a capacidade de observação e entendimento dos processos vivenciados, e o exercício desta escrita oportuniza detectar os problemas, de modo a compreender a complexidade da realidade profissional e, gradualmente, análises mais profundas vão sendo realizadas nos registros.

Uma segunda possibilidade que o diário assume, é atuar como *instrumento para mudar as concepções*. De acordo com Pólan e Martin (2001), as concepções que os professores trazem regulamenta toda sua ação, uma vez que eles agem conforme aquilo que acreditam e, conseqüentemente, suas concepções fundamentam toda a sua tomada de decisões. Nesse sentido, o diário de bordo pode se tornar um vantajoso instrumento para mudanças de concepções, dado que por intermédio da escrita os professores em pré-serviço “podem perceber seus pontos de vista, questiona-los e submete-los a novas validações ou a mudanças”(CAÑETE, 2010, p. 6), permitindo-lhes uma leitura da realidade de maneira mais concreta e menos intuitiva.

A última possibilidade apresentada por Pólan e Martin (2001), se refere ao diário como *instrumento para transformar a prática*. Os professores em formação ao fazerem uso deste gênero para registrar suas práticas e concepções, e utilizá-los como instrumento de construção de novas percepções acerca do ofício docente são levados a um determinado ponto, a utilizem o diário como ferramenta de uma nova prática pedagógica. Sendo assim, a habilidade reflexiva tende a evoluir, bem como a capacidade crítica e autônoma, tornando, portanto, o professor em pré-serviço, um investigador de sua prática. Deste modo, os autores descrevem que o “diário deixa de ser exclusivamente um registro do processo reflexivo, para converte-se progressivamente em organizador de uma autêntica investigação profissional”<sup>8</sup> (PORLÁN e MARTIN, 2001, p.64; tradução nossa).

Consoante esse pensamento, Zabalza (1994) salienta que por meio do diário “o professor auto-explora a sua profissão, autoproporciona-se feedback e estímulos de melhoria” (ZABALZA, 1994, p. 10), capaz de suscitar uma revisão dinâmica e enriquecimento do

---

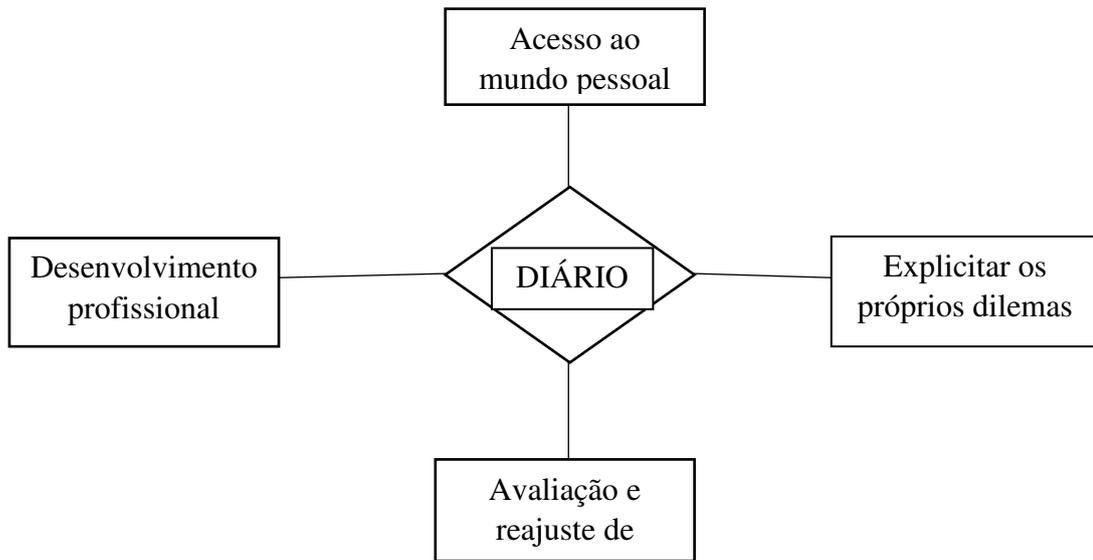
<sup>8</sup> Llegados a este punto, el Diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesiona (PORLÁN e MARTIN, 2001, p. 64).

exercício docente, tendo início no desenvolvimento da consciência, “continua pela obtenção de uma informação analítica e vai sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação” (ZABALZA, 2004, p.11). Com isso em mente, a escrita dos diários adquire um *status* categorizador na formação inicial docente, tanto pelo aspecto formativo, quanto investigativo.

Nesse sentido, o diário de bordo apresenta caráter desestabilizador de práticas calcadas na tradição do magistério, que não se enquadram mais na realidade em que estamos inseridas. Assim, o diário pode romper com práticas arraigadas no ensino tradicional, pautados somente na gramática e no método da tradução, amplamente empregados, por exemplo, nas aulas de língua inglesa, no contexto brasileiro, as quais precisam de uma nova ótica crítica, em respostas às recentes mudanças educacionais. Deste modo, Maia (2015, p. 81) julga os diários “como um instrumento de apropriação de alternativas de ação que podem ser inovadoras em relação às escolhas didático-pedagógica adotadas até então”. Em consonância, Palcha (2015) argumenta que resgatar e analisar as experiências, por uma perspectiva dialética e histórica, pode conduzir o futuro professor a perspectiva profissional da contemporaneidade.

Nesse sentido, por permitir ao professor principiante aprender sobre sua prática profissional, a escrita do diário de bordo colabora para a formação identitária, uma vez que na interlocução entre teoria e prática por mediação das vivências no contexto escolar, o licenciando é capaz de refletir sobre sua própria prática didática e sugerir soluções para os dilemas encontrados nessa fase. Desse modo, essa atitude reflexiva que precisa ser aderida pelos futuros professores é denominada por Shon (2007) de *Ação-Reflexão-Ação*, considerada de extrema importância para a formação docente no contexto atual. Portanto, podemos avaliar que o diário de bordo é compreendido como uma prática de letramento, (MAIA, 2015), pois contribui para a construção da identidade sócio profissional do futuro professor.

Nesse viés, Zabalza (2004) exemplifica os impactos formativos que o diário oferece para a prática profissional, conforme apresentado na figura abaixo:

**Figura 2:** Impacto formativo dos diários

**Fonte:** Zabalza (2004, p. 16).

Frente a essas discussões, podemos observar que o diário de bordo apresenta-se como uma das ferramentas indispensáveis à formação inicial docente, por permitir um aprimoramento do contexto profissional, sob a forma de relatos narrativos, que oferece a oportunidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica, avaliá-las e enriquece-las no decorrer das experiências do professor em pré-serviço ainda enquanto discente, o que impacta na construção do profissional, permitindo-o participar ativamente das mudanças educacionais. Posto isso, o próximo capítulo buscará analisar diários de bordo escritos por professores em formação inicial na área de Letras-Inglês, no contexto de um Subprojeto do PIBID na Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras.

#### **4. ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE BORDO: REGISTROS DO SUBPROJETO PIBID LETRAS INGLÊS DO CFP-UFCG**

Neste capítulo, passaremos a descrever a análise dos diários de bordo, gênero textual utilizado no Subprojeto PIBID Letras Inglês do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, localizada no município de Cajazeiras-PB, como instrumento de reflexão, crítica e autoavaliação nas etapas de planejamento e prática das ações desenvolvidas durante as docências compartilhadas. Os componentes avaliados que serviram para fundamentar a nossa pesquisa quanto à contribuição que estes trazem para a formação do profissional de Língua Inglesa em pré-serviço serão descritos a seguir, juntamente com os dados obtidos.

Os diários de bordo, instrumento utilizado para coleta de dados, são mecanismos de controle das ações desenvolvidas no subprojeto PIBID/Inglês/UFCG. Neste documento, os professores em pré-serviço relatam suas práticas pedagógicas na etapa de docência compartilhada enquanto bolsista do Subprojeto, tendo campo de atuação as escolas vinculadas, Cristiano Cartaxo e Crispim Coelho.

Nesse sentido, a nossa pesquisa consistiu-se de uma coleta dos discursos escritos nos diários de bordos de cinco (5) bolsistas-ID, como grupo focal do nosso estudo, por acreditarmos ser este um número satisfatório e que atinge o objetivo da nossa pesquisa. Para tanto, foram escolhidos diários produzidos entre os períodos de 2016 e 2017 que continham um maior detalhamento das atividades realizadas, assim como discussões mais densas. Como parâmetros para a nossa análise, observamos como são tratados o trabalho com uso das habilidades linguísticas, a motivação, abordagens temáticas, além do uso de recursos didáticos durante as aulas de língua inglesa, e de que maneira essas escolhas contribuem para um olhar mais consciente para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no ensino básico, tanto na dimensão teórica quanto prática.

Para a discussão dos dados, adotamos os pressupostos de Análise de Discurso de conteúdo, não nos detendo com questões técnicas, estruturais, focando, a fim de produzirmos os resultados almejados nas concepções que os alunos em formação inicial trazem no diário (SILVA, 2017). Desse modo, para o nosso trabalho, iremos considerar todas as partes do documento em questão.

É válido salientar que os excertos retirados dos diários que aqui foram utilizados serão apresentados sem quaisquer alterações, sendo os desvios linguísticos ou de coesão textual de total responsabilidade dos autores dos documentos. Estes não terão seus nomes

divulgados, por questões éticas, sendo dessa forma, representados pela letra B (bolsista), seguindo de um número de identificação, dessa maneira: B1, B2, B3, B4 e B5. Os excertos também não seguem uma ordem cronológica, sendo organizados de modo a facilitar a compreensão dos fatos. Com isso, poderemos observar de maneira mais didática o discurso dos bolsistas pesquisados, ao passo que tecemos considerações acerca das suas reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Destacamos também, que por se tratarem de documentos públicos, não houve necessidade da pesquisa ser submetida ao comitê de ética, como se requer geralmente de trabalhos cujos dados envolvam seres humanos.

Tendo esquematizado o processo metodológico pelo qual seguirá a nossa pesquisa, passaremos agora a discutir sobre os itens elencados para análise identificados nos diários.

O primeiro item observado diz respeito ao dizer dos bolsistas acerca do uso das habilidades linguísticas, a saber: ouvir, falar, ler e escrever, como veremos nos trechos a seguir:

Excerto 1: No primeiro momento da aula apresentei para os alunos um slide falando um pouco sobre o que era o Listening e a sua importância, sem deixar de lado também as demais habilidades, já que só o Listening não é eficaz para aquisição maior da língua inglesa. (Diário B1).

Excerto 2: foi aplicada uma atividade para testar a habilidade de compreensão dos alunos. A música escolhida foi Roar da cantora americana Katy Perry, foi entregue aos alunos uma folha com trechos da música só que algumas lacunas estavam em branco e à medida que fossem escutando a canção eles iriam preenchendo essas lacunas. [...] A música foi repetida pelo menos umas duas vezes, já que alguns alunos estavam com mais dificuldade de que outros [...] (Diário B1).

Excerto 3: realizamos a segunda parte da docência sobre Listening, para essa etapa foi planejado uma atividade mais elaborada e menos formal. Como uma forma de gerar um interesse assim como uma interação maior com a turma. (Diário B1).

A partir do discurso exposto pela bolsista B1, no excerto1, entendemos que ela acredita ser relevante trabalhar as habilidades linguísticas integradas em suas atividades, mesmo que a habilidade de escuta tenha sido o principal foco da sua aula, deixando claro o seu entendimento de que somente o ensino da habilidade supracitada não é suficiente para que os aprendizes sejam capazes de adquirir uma melhor proficiência na língua inglesa. No excerto 2, B1 opta pelo gênero música como um instrumento para a realização de uma atividade de *listening*, como uma forma de diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Holden (2009, p. 143) diz que “[a] música faz parte da vida cotidiana da maioria das pessoas e muitas canções que as pessoas ouvem são em inglês. Pelas duas razões, parece natural tentar integrar canções e músicas no ensino de inglês”.

A bolsista também descreve a sua percepção e atitude diante da dificuldade de alguns alunos em resolver a atividade, buscando alternativa para que os discentes pudessem compreendê-la melhor, o que dá a estes a oportunidade de desenvolver a habilidade de *listening*, e exercer sua autonomia no processo de aprendizagem. No excerto 3, percebemos que há uma preocupação da B1 em manter os estudantes focados na atividade referente a habilidade de escuta, procurando desenvolver “uma atividade mais elaborada e menos formal”, com a finalidade de suscitar a participação dos aprendizes na aula proposta.

Outrossim, notamos que a professora em pré-serviço tem o cuidado de despertar o interesse do discente e promover a interação entre os atores da sala de aula, não somente no momento em que a aula acontece, mas desde a etapa de planejamento da atividade. Nesse sentido, observa-se que a bolsista avalia o seu fazer docente e busca tomar seu espaço de atuação, proporcionado pelo lugar socioprofissional que ocupa e das expectativas concernentes ao seu fazer como professora em formação.

Assim como B1, B2 busca, durante a sua ministração, trabalhar as habilidades, objetivando despertar o interesse dos alunos para participar das discussões propostas em sala de aula, incentivando a interação entre professor e aluno, e a participação dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Vejamos o relato:

Trecho 4: [...] iniciamos a leitura do slide, que tinha informações como “What’s bullying?”, “Kinds of bullying”, “Problems that the bullying causes”, etc. A apresentação do slide foi feita de maneira interativa: era lido primeiramente pelos bolsistas, treinando o *listening*, depois líamos partes por partes e os alunos repetindo para assim eles treinarem o *speaking*, e por último juntos tentar traduzir o

conteúdo do slide. Durante a leitura dos slides, vários momentos de discussões eram abertos, onde a todo tempo os alunos se manifestavam com suas opiniões e experiências próprias ou de pessoas que já passaram por isso. (Diário B2).

Nesse sentido, podemos inferir que B2 ao desenvolver as habilidades de *listening* e *speaking* com os discentes da modalidade EJA leva em consideração o nível de aprendizagem destes, uma vez que, ao trabalhar o *speaking*, B2 adota uma estratégia de repetição como uma forma inicial de desenvolver a atividade de fala. Com isso a bolsista expressa que, além destas habilidades, foi possível proporcionar momentos de discussões aos aprendizes, considerando o alunado não como receptor passivo de informações, mas como co-participante da construção do saber linguístico e discursivo em sala de aula.

Podemos também observar que ao trabalhar as habilidades linguísticas, B5 diagnosticou que a turma precisa de um aprimoramento no que diz respeito à habilidade de *speaking*, bem como ampliar o repertório vocabular, sendo desse modo, um desafio a ser superado:

Excerto 5: utilizamos um texto: *What is bullying?*, o qual foi lido primeiramente pelas bolsistas ID e logo após foi feita a leitura com a turma, os alunos participaram bem, mas o *speaking* precisa ser bem mais estimulado, como também o vocabulário precisa ser aprofundado. (Diário 3).

Desta forma, nota-se que a percepção apresentada no excerto acima está em concordância com a primeira possibilidade apontada anteriormente por Pórlan e Martin (2001), o *diário como instrumento para detectar problemas*. Nessa perspectiva, ao identificar problemas em sua prática pedagógica, B5 tem a possibilidade de intervir nessa situação e utilizar metodologias apropriadas para o aprendizado do aluno, convertendo-se como investigador de sua própria prática, o que reflete no desenvolvimento do seu profissionalismo e competência.

Já B4 e B5 utilizam-se de atividades dinâmicas para promover um ensino interativo e descontraído no desenvolvimento das habilidades linguísticas, como veremos a seguir:

Excerto 6: buscou-se elaborar uma atividade dinâmica, lúdica e criativa, e que integrasse, de alguma forma, as habilidades linguísticas. Deste modo, utilizaram-se cartões em forma de camisa feitos de dobradura de papel, nos quais os alunos escreveram mensagens em inglês para seus pais [...]. Vale destacar que as instruções para a feitura dos cartões foram dadas basicamente em inglês, para que os alunos desenvolvessem a habilidade de *listening*. Ao término da confecção, os alunos abriram as camisas e escreveram, sob nossa supervisão e com a ajuda de dicionários, uma mensagem em inglês para seus respectivos pais.

Essa atividade foi bastante proveitosa e surpreendeu-me o fato de que os alunos não se opuseram à sugestão de as instruções serem dadas em inglês. Pelo contrário, muitos se mostraram entusiasmados com a proposta. Além disso, a atividade de escrita dos cartões foi bastante empolgante e, apesar de alguns alunos reclamarem por não conhecerem muitas palavras da língua inglesa, todos participaram ativamente. (Diário B4).

Trecho 7: propomos uma pequena brincadeira para divertimento dos alunos chamada “Find the bunny tail”. Para isso os alunos foram vendados e tinham que colocar o rabinho do coelho no lugar correto, seguindo as instruções dos colegas em Língua Inglesa. Antes da brincadeira propriamente dita, ensinamos as direções na língua-alvo para que os alunos pudessem realizar a tarefa, que os fez treinar a habilidade de *listening* e *speaking* ao mesmo tempo. Foi uma atividade bem envolvente e descontraída! (Diário B5).

Como vemos nos excertos 5 e 6, os bolsistas constatam que atividades lúdicas atuam como fator motivacional no ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas, uma vez que oportunizou a interação e participação dos alunos nas aulas, e o desenvolvimento das habilidades escrita e oral. Segundo Kim (apud PRESCHER, 2010, p. 27) atividades que trabalham com a ludicidade auxiliam “o aluno a esforçar-se por aprender, proporcionam prática várias habilidades de um idioma (ouvir, falar, ler e escrever) incentivam a interação e a

comunicação, provocam um rompimento na rotina da sala de aula, criam um contexto significativo para o uso do idioma”.

Outro ponto a ser destacado no excerto 6 diz respeito à opção do bolsista em utilizar a Língua Inglesa durante sua aula para comunica-se com a turma na realização da feitura dos cartões, como uma maneira de exercitar a habilidade de *listening* dos aprendizes, promovendo dessa forma, a familiaridade destes com a língua-alvo em comunicação real de uso. Nesse segmento, Schmitz (2009, p. 17) elucida que “para dar um ambiente de aula de língua estrangeira na sala, os professores devem usar o inglês que têm para acostumar os seus alunos a ouvir e, quem sabe, a falar a língua estrangeira”.

Assim, após as ponderações realizadas no que concerne o trabalho com as habilidades linguísticas desenvolvidas pelos professores em pré-serviço, nota-se nas escritas dos excertos dos diários citados uma influência direta das propostas de trabalho com a Língua Inglesa do Subprojeto PIBID Letras Inglês ao qual o bolsista estava a época vinculado, uma vez que, ao propor atividades em sala de aula numa perspectiva de Letramento, por meio da Abordagem Comunicativa, o programa contribui de forma direta na formação pedagógica do aluno, futuro docente, pois este terá condições de, ao pensar ações práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, refletir e avaliar possibilidades concretas de aprendizagem fundamentadas em teorias vistas e experimentadas nas etapas de planejamento, nesse sentido, entendendo que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa não pode prescindir de um olhar em que se aprimorem as habilidades linguísticas nas dimensões da fala, escuta, escrita e leitura.

Posto isso, como podemos observar, os bolsistas demonstram estarem empenhados em ganhar a atenção dos seus alunos para que a aprendizagem da língua-alvo se dê de forma mais natural e satisfatória. Nessa perspectiva, a atenção demonstrada nos diários dos bolsistas de buscar o interesse dos estudantes pelas aulas de inglês é digna, visto o contexto apresentado por Fernández e Callegari (2009):

Atualmente, fazer com que os alunos se interessem por aprender parece uma tarefa árdua a muitos professores. As atuais configurações da escola parecem estar em desacordo com o ritmo acelerado em que as informações são fornecidas aos alunos fora do ambiente escolar. À medida que os alunos crescem, parecem diminuir a sua curiosidade e o seu interesse durante o ensino formal (FERNANDEZ & CALLEGARI, 2009, p. 29).

Nesse cenário, a docência tornou-se um desafio, visto que o perfil e interesse dos alunos se transformam constantemente. Deste modo, alguns autores dos documentos aqui analisados relatam ter criado situações para suscitar interesse quanto à aprendizagem de

Língua Inglesa, utilizando temas atuais que estão ligados ao contexto social e cultural dos alunos, bem como o uso de recursos didáticos, por considerarem estes fatores que contribuem para estimular seus aprendizes a participarem das aulas:

Excerto 8: iniciamos a sequência didática intitulada “Social Networks” [...] com o objetivo de explorar um conteúdo atual e de conhecimento usual da turma para construir conhecimentos de língua inglesa, assim como ampliar o vocabulário específico.

Fizemos uma breve explanação do tema, trabalhando com o conhecimento prévio do aluno acerca do uso das redes sociais e aproveitamos para trabalhar um vocabulário específico. Após a apresentação de termos em inglês relacionados ao contexto das redes sociais, apresentamos o trailer do filme “A rede social” e conversamos com os alunos sobre o facebook.

Ao fim da aula podemos perceber que a aula introdutória foi bem sucedida devido ao fato do tema ser de domínio de todos os alunos. Por este motivo, eles se mostraram abertos aos debates acerca do tema e entraram em contato com um vocabulário de usos diário só que em língua estrangeira. (Diário B3).

Excerto 9: Desta vez, pela atualidade, repercussão e forte apoio midiático, optou-se por desenvolver atividades relacionadas aos “Jogos Olímpicos no Brasil”. Para estas primeiras aulas, a temática escolhida foi os esportes olímpicos. Para trabalhar esta temática, utilizou-se primeiramente um jogo focando-se no vocabulário referente a esportes, organizado da seguinte maneira: inicialmente, foram selecionadas algumas das principais modalidades esportivas das Olimpíadas de 2016 e, no site do evento, buscaram-se os pictogramas relativos a cada modalidade escolhida. Cada pictograma foi, então, disposto em um slide, de modo que ao término havia em torno de 25 esportes distribuídos em 25 slides. Dividiu-se a turma em dois grupos e, a cada pictograma mostrado, um grupo por vez teria que adivinhar a qual esporte aquela figura se referia. Se acertasse, o grupo ganharia

um ponto e se soubesse o nome do esporte em inglês, dois pontos. A cada esporte mencionado, discutia-se em seguida a denominação deste esporte em inglês e sua respectiva pronúncia. Este jogo foi bem produtivo, todavia esperava-se que os alunos se envolvessem mais, visto ser uma atividade mais lúdica e dinâmica. (Diário 4).

A partir dos discursos expostos pelos bolsistas B3 e B4, percebemos toda influência teórica que esses professores em pré-serviço possuem, o que se reverte em uma visão contemporânea do que é dar significação à sua prática pedagógica, visto que estes utilizam temas pertinentes ao contexto social no qual os estudantes estão inseridos. Dessa maneira, no que concerne a temática “redes sociais”, tratada por B3, este reconhece a influência e amplitude que as mídias sociais e a tecnologia tem na vida dos alunos, e vale-se deste envolvimento para materializar ações pedagógicas, pautadas em situações concretas e reais de aprendizagem. Sendo assim, a opção por utilizar tal tema nas aulas de inglês e fazer uso de recurso didático multimídia, como é o caso do trailer do filme, provocou o engajamento e motivação dos aprendizes na aula, como bem colocou B3.

No que diz respeito ao excerto 9, B4 trabalhou o tema “jogos olímpicos” que à época sucedeu-se no Brasil. Nessa perspectiva, diante da atualidade e repercussão do evento, o bolsista trouxe para a sala de aula um assunto que estava ao alcance de todos aprendizes, propiciando assim uma contextualização significativa na aprendizagem, bem como criando espaços propícios para que estes se reconheçam como sujeitos que pode interagir em sociedade em sua língua e na língua estrangeira. Nesse sentido, além de se fazer uso de temática atual, o bolsista opta por desenvolvê-la através de um jogo de competição entre os alunos, com o objetivo de motivá-los a participarem da aula. No entanto, B4 narra que apesar desse recurso ter suscitado uma aula produtiva e dinâmica, esperava-se um maior engajamento dos aprendizes nesta.

Assim, podemos perceber no discurso de B4 sua percepção sobre o resultado não tão satisfatório da aula em relação ao planejado, o que dá a este a possibilidade de compreender a complexidade da realidade profissional, e a partir dessa experiência, repensar e incorporar em suas aulas os ajustes que são pertinentes para alcançar os objetivos desejados, e dessa forma, reconstruir e ressignificar sua própria prática docente, levando em consideração a realidade na qual está inserido profissionalmente.

Como podemos observar, é consenso entre os bolsistas que a atenção com as atividades a serem executadas na sala de aula se apresentam como um importante fator para

que estas provoquem o interesse dos estudantes e os motivem a aprender a Língua Inglesa. Em suas docências compartilhadas, estes professores em pré-serviço procuram contextualizar o conteúdo planejado, como uma maneira de tornar mais acessível o processo de ensino aprendizagem. Em concordância com essa ideia, Hadfield & Hadfield (2009, p. 11) argumentam que “[o] princípio geral que norteia a metodologia de ensino há tantos anos diz que o objetivo de aprender uma língua é para se comunicar nessa língua. Isso significa que a língua que você ensina deve ser significativa, natural e útil aos seus alunos”.

Desse modo, notou-se também nos diários que além desse cuidado em despertar o aluno a se motivar em aprender a língua estudada, há uma preocupação dos bolsistas em oportunizar um ensino que propicie uma conscientização dos aprendizes frente aos temas trabalhados. Como veremos nos excertos a seguir:

Excerto 10: Levei para a sala de aula o clipe legendado da música Mrs. Potato Head da cantora e compositora Melenie Martinez que fala sobre a questão da estética, da busca pela perfeição que na maioria das vezes acaba em destruição. A medida em que o clipe ia fluindo eu percebi que eles estavam bem atentos tanto as cenas como na mensagem da música, o clipe apresenta cenas muito realistas das cirurgias plásticas [...].

Após a exibição do clipe comentamos um pouco sobre a relevância que aquele assunto tem tanto na sociedade atual como no cotidiano de cada um e para aquele momento levei pequenos cartões em formato de espelhos para que eles colassem mensagens positivas sobre aceitar todas as diferenças e ser feliz da maneira que cada um é. [...]. (Diário B1).

Excerto 11: apresentamos um vídeo de uma campanha sobre o preconceito que os portadores de HIV sofrem, intitulado “HIV positivo: se o preconceito é uma doença, a informação é a cura”, com intuito de conscientizar os alunos dos malefícios que qualquer tipo de preconceito causa as pessoas que sofrem com essa prática.

De modo geral, a aula foi bastante produtiva e os alunos participaram em tempo integral discutindo a importância da igualdade de gênero,

raça e sexualidade, e também compartilhando experiências próprias ou de conhecidos, enriquecendo a discussão. (Diário B2).

Excerto 12: foi trabalhado [...] o Tema “DRUGS” com objetivo de informar, refletir e conscientizar a respeito das Drogas Lícitas “Licit Drugs” e drogas Ilícitas “Ilicit Drugs” a suas consequências e formas de combate. Após apresentações de slides e abrir um breve debate acerca, foi construído T-SHIRTS CLOTESLINE, onde os estudantes fizeram uso de algumas colagens e escreveram frases de conscientização e combate as Drogas. (Diário 5).

Nos excertos dispostos acima, notamos que os bolsistas utilizam de temas como a obsessão pelo padrão de beleza imposto pela sociedade, preconceito praticado com os portadores de HIV e drogas, com o intuito de oportunizar aos alunos não apenas aspectos linguísticos da língua alvo, mas uma formação em sua totalidade, propiciando a estes um momento oportuno para a construção e desconstrução de suas próprias práticas e ideologias acerca destes assuntos, e contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, humano e pessoal dos aprendizes. Para tanto, observa-se também que B1, B2 e B5 fazem uso de recursos multimídia, assim como cartões e “T-SHIRTS CLOTESLINE”, como uma estratégia de favorecer o engajamento dos estudantes nas aulas.

A partir dos diários aqui apresentados foi possível observar que, além da utilização de recursos didáticos produzidos pelos discentes, os jogos, há uma forte adesão dos bolsistas em incorporar recursos tecnológicos em suas aulas, como uma maneira de facilitar o processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira, e captar a atenção dos alunos. Deste modo, entendemos que esses professores em formação estão cientes das mudanças que a tecnologia vem ocasionando na sociedade, uma vez que optam por fazer uso de ferramentas tecnológicas em suas aulas, com objetivo de responder às demandas de uma sociedade em processo de digitalização, e assim criar “novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social” (MERCADO, 1999, p. 27 apud DANTAS, 2005, 17).

Como foi visto, os professores em pré-serviço têm o cuidado de desenvolver um projeto de ensino que leva em conta questões que vão desde um bom planejamento das aulas, à escolha de matérias pedagógicos autênticos e metodologias que suscitam a participação dos

alunos em suas práticas docentes, assim como as seleções das temáticas a serem trabalhadas, o que demonstra a atualização dos bolsistas com as sugestões aludidas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira, como é o caso dos PCN e da Base Comum Curricular (BNCC).

Diante do que foi discutido, percebemos que a escrita dos diários possibilitou aos professores em formação terem uma visão panorâmica dos seus processos formativos, e um aprofundamento de saberes sobre o campo de atuação docente, os levando a compreender melhor suas subjetividades tanto pessoais quanto profissionais, de modo a fortalecer sua identidade profissional, ampliando a capacidade de avaliar sua própria prática pedagógica, bem como sua base de conhecimentos para a tomada de decisões, e se sentindo mais preparado para pôr em prática os conhecimentos que vão sendo construídos e os valores e princípios que passa a incorporar como fruto da sua experiência formativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões tecidas nesta pesquisa, entendemos que a formação inicial de professores de LE, mais especificamente de LI, é caracterizada como uma etapa marcada por uma intensa aprendizagem profissional, potencializada por experiências distintas que embasam os procedimentos da atuação inicial, e tal embasamento terá repercussão ao longo da trajetória docente. Nesse sentido, buscamos mostrar que para alcançar uma formação satisfatória, condizente com o contexto atual de ensino aprendizagem de línguas no Brasil, se faz pertinente que esta formação esteja alicerçada numa postura crítico-reflexiva para o desenvolvimento identitário destes professores em pré-serviço.

Desse modo, a análise proposta nesse trabalho teve o intuito de apresentar o Diário de Bordo como ferramenta relevante para o desenvolvimento crítico-reflexivo de professores de LI em formação. Para tanto, foram analisados Diários de bolsistas do subprojeto-Inglês PIBID do CFP/UFCG/CZ. Esses documentos caracterizam-se por estarem nutridos das impressões pessoais dos professores em pré-serviço, além das concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, e assim, permitindo-nos perceber através dos parâmetros que delimitaram a nossa análise, o que pensam esses bolsistas sobre alguns aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. De modo geral, constatamos que a nível de instrumento de reflexão, de formação, a escrita dos Diários tem um impacto positivo na construção da identidade profissional, uma vez que o ato de refletir acerca da própria prática pedagógica proporcionou aos futuros professores de Inglês uma ampliação do autoconhecimento profissional e um aprofundamento de saberes tangentes ao campo de atuação docente.

Por meio dos estudos aqui apresentados, é importante elencar também, que o PIBID se reveste de um o valor imensurável, tendo em vista que promove a inserção de estudantes de graduação no âmbito escolar desde seus primeiros anos na universidade, a fim de que estes possam ter experiências reais e, assim, construir seu próprio repertório de ensino, com práticas diferenciadas, inovadoras e bem-sucedidas. Nesse sentido, o projeto se constitui como um veículo de percepção, avaliação e reflexão sobre o complexo processo de fazer educação, provocando nos futuros professores um desejo de fazer a diferença no sistema educacional brasileiro.

Diante do exposto, acreditamos que a trajetória pela qual os cursos de formação inicial de professores devam trilhar está exatamente no encurtamento da distância entre conhecimento teórico-metodológico e conhecimento prático, para que a promoção da

chamada formação reflexiva do profissional de línguas suceda, tendo a escola como lócus desse processo.

Esperamos que a nossa pesquisa possa servir para a realização de futuras investigações acerca do potencial dos Diários de Bordo para a formação inicial, bem como a continuada de professores de inglês com a finalidade de elucidar cada vez mais a prática da educação reflexiva que possa resultar em mudanças significativas na atuação docente, dado que temas como este é uma forma de ouvi-los, reconhecê-los e valorizá-los como sujeitos em desenvolvimento constante, responsáveis por uma sociedade mais crítica, democrática e sobretudo, mais humana.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo. 2006, p. 11.

\_\_\_\_\_. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge-Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997a.

\_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em [www.ipv.pt/millennium/millennium](http://www.ipv.pt/millennium/millennium). Acesso em 25 de setembro de 2018.

ANDRÉ. Marli E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Celso. **Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Rio de Janeiro: Vozes, 7. Ed. 2013, p. 17, 21.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 258.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap. p.302.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 51.

BAZERMAN, Charles. Introdução do autor: o estudante como agente. IN: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOAVIDA, A M. e PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 03, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística em Sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 71.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC, Secretaria de Educação de Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Secretaria de Ensino Fundamental .Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnccversão\\_final.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnccversão_final.pdf)>. Acesso em: 20 abril. 2018.

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 10 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL, Edital 61/2013 CAPES/DEB, criação do Subprojeto PIBID – Letras – Inglês do CFP-UFCG, publicado em 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/34098872/MINISTÉRIO\\_DA\\_EDUCAÇÃO\\_COORDENAÇÃO\\_DE\\_APERFEIÇOAMENTO\\_DE\\_PESSOAL\\_DE\\_NÍVEL\\_SUPERIOR\\_DIRETORIA\\_DE\\_EDUCAÇÃO\\_BÁSICA\\_PRESENCIAL\\_DEB](https://www.academia.edu/34098872/MINISTÉRIO_DA_EDUCAÇÃO_COORDENAÇÃO_DE_APERFEIÇOAMENTO_DE_PESSOAL_DE_NÍVEL_SUPERIOR_DIRETORIA_DE_EDUCAÇÃO_BÁSICA_PRESENCIAL_DEB). Acesso em: 15 de junho de 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2007. p. 137.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

CAÑETE, L. S. **O Diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação de mestrado, Universidade de Minas Gerais Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão**. In Leffa, Vilson (org) O professor de Línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas Educat, 2001, p. 35.

CONSOLO, Douglas A.; MARTINS, Maisa J.; ANCHIETA, Priscila P. **Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência.** *Em Aberto*, v. 22, p. 31-45, 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002, p. 165.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CLAUS, M. M. K. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios.** Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: UNICAMP, 2005.

DANTAS, Aleksandre Saraiva. A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>> Acesso novembro de 2018.

DELL'ISOLA, Regina L. P. Dos limites entre o estável e o instável em textos de divulgação científica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO, 3, 2008, Belo Horizonte. Anais do III Simpósio Internacional de Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; CALLEGARI, Marília Vasques. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

GARBINATTO, A. P. **O Ensino de Língua Estrangeiras metodologias.** In: Século XIX um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. ARAÚJO, D. D. de; STURM, Luciane. Paço Fundo: UPF. 2002.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses.** 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

HADFIELD, Jill; HADFIELD, Charles. **Manual Oxford de Introdução ao Ensino da Língua Inglesa.** Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais.** São Paulo: Special Book Livraria, 2009.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age.** New York and London: Routledge, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching.** New York: Oxford University press, 1986.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, 1998.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MACHADO, A. R. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 158-196.

MAIA, A. A; DANTAS, G. F; SANTOS, J. B. **O professor em construção e a escrita de diários reflexivos: A experiência formativa dentro de um Subprojeto PIBID Letras-Inglês**. Revista prolíngua, v. 10, n. 3, p. 81, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 159.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: Definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MELO, Livia Chaves de; GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. São Paulo: **Revista Bakhtiniana de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 1, 2013, p. 95-119. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13714> Acesso em 29 de abril de 2018.

MICCOLI, L. S. Journal Writing as a Feedback and an EFL-related-issue Discussion Tool. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n.13, p. 178, 1989.

MOITA LOPES, Luís Paulo. Oficina de Linguística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 1998

\_\_\_\_\_. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. da UnB, 2003, p. 53-84.

PALCHA, Leandro. **Os diários na formação de professores em ciência: impactos formativos em pesquisas na área de ensino**. In: Formação de professores, complexidade e trabalho docente, EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. UFPR. Paraná, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 61-78.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: \_\_\_\_\_. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: \_\_\_\_\_. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 2001.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESCHER, Elisabeth. **Jogos e atividades para ensino de inglês: the book of activities and games**. São Paulo: Disal, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SARAIVA, Pedro S. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2005.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades na escola pública: uma meta alcançável?. In: \_\_\_\_\_. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. LIMA, Diógenes Cândido de (org). Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 23.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Estágio Supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, p. 115.

SILVA, Fabiane Gomes. **Formação docente em língua inglesa: o que dizem os relatórios de estágio supervisionado**. Trabalho apresentado na II Semana Internacional de Letras da UNILAB. Redenção, 2017.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos**. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, Discursos e Linguagem** (vol. 2). Campinas: Pontes Editores, p. 48, 2011.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor. Curitiba: UTP, 2011, p. 4821.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VOLPI, M.T. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**. Editora: Porto Editora. Tradutores: José Augusto Pacheco e José Machado, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Editora Autores Associados, 2004.