



REJANE MARIA OLIVEIRA ELES

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA NO
CONTEXTO DO PIBID**

LAVRAS – MG

2015

REJANE MARIA OLIVEIRA ELES

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM
LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PIBID**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre

Orientadora

Dra. Patricia Vasconcelos Almeida

LAVRAS – MG

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Eles, Rejane Maria Oliveira.

Uma Experiência de Formação Docente em Língua Portuguesa no
contexto do Pibid / Rejane Maria Oliveira Eles. – Lavras : UFLA,
2015.

118 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal de
Lavras, 2014.

Orientadora: Patricia Vasconcelos Almeida.

Bibliografia.

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Diários reflexivos-dialogados.
I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

REJANE MARIA OLIVEIRA ELES

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM
LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PIBID**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre

APROVADA em 19 de dezembro de 2014.

Dr. Ronei Ximenes Martins UFLA

Dra. Mauriceia de Paula Vieira UFLA

Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende UFOP

Dra. Patricia Vasconcelos Almeida
Orientadora

LAVRAS – MG

2014

*Aos meus pais, que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos,
mas incentivaram ao máximo seus filhos, para que conquistassem o
conhecimento.*

Dedico!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir essa conquista.

À Nossa Senhora das Graças e à minha Santa Terezinha das Rosas, minha ouvintes diárias.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), pela oportunidade concedida para realização do mestrado.

Ao Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência/Capes) que foi o contexto de minha pesquisa.

À professora Helena Ferreira, coordenadora do Pibid-Letras/UFLA, por todo apoio e ensinamentos durante este período.

Aos professores do Departamento de Educação da UFLA pelos ensinamentos transmitidos. Em especial, aos professores Wanderlei, Celso, Rosana, Tânia e Fábio.

À minha orientadora, professora Dra. Patricia Vasconcelos Almeida pela paciência e compreensão com as minhas limitações. Sua passagem pela minha vida foi essencial para o meu crescimento como pesquisadora.

Aos professores Dr. Ronei e Dra. Mauriceia pela preciosa colaboração no momento do Exame de Qualificação, dando valiosas contribuições, que muito acrescentaram ao meu trabalho e, como banca de defesa. Admiro-os não só pela contribuição científica, mas pela competência como docentes.

À professora Márcia Ambrósio, por aceitar o convite de composição da banca e, sem palavras para agradecer, sei que as contribuições foram enriquecedoras.

Aos meus pais, João e Maria, pela torcida constante na busca do conhecimento, às vezes, negado a tantos.

Aos meus irmãos, Egton, Elaine, Janiara e Eder e meus cunhados (as) pelo carinho e por entenderem os momentos de estresse. Aos meus amados sobrinhos, Gabriela, Eduardo, Camila, Breno e Miguel que não entenderam a minha ausência... a titia está em débito.

Aos meus afilhados, Rafaela, Lucas e Taís abandonados neste período, mas sei que oraram por mim.

Aos amigos do mestrado, em cujo local encontrei amizades eternas. Ana Paula, Catarina e Valéria, em especial ao Rafael, R², você me entende!

Aos amigos Lucinely, Lucimara, Matilde e Adriana, Silene e tantos outros que compreenderam a minha ausência, num momento de busca de formação como docente, sujeito ao encontro de si mesmo, embora um pesquisador nunca se encontre, mas se perde na procura de entender os fenômenos ao seu redor.

Ao meu primo Edmilson, pelo apoio infindável, por também ser um pesquisador e compreender este processo contínuo de crescimento acadêmico.

À Escola Estadual Azarias Ribeiro, onde tudo começou. Em especial, à minha diretora Helena Maria Rocha, por entender este momento de formação e ser a maior facilitadora para esta jornada, à supervisora e amiga Eglaine, que, mesmo sendo impossibilitada de terminar o seu mestrado, ainda assim, apoiou-me constantemente neste caminho.

As professoras em pré-serviço que aceitaram participar da pesquisa, a qual só foi possível, em virtude da participação de vocês e pela interação contínua entre nós, o aprendizado adquirido foi essencial para minha formação docente.

Aos meus alunos por apoiarem e acreditarem em mim como professora.

Muito Obrigada!

RESUMO

A formação de professores tem sido foco investigativo em pesquisas de cunho qualitativo e no contexto desta investigação levamos em consideração os estudos de Schön (2000), sobre professor-reflexivo, como foco para as questões de formação docente, bem como a dialogicidade defendida por Freire (1996), além dos saberes docentes Tardif (2012) que permeiam a vida de um professor em formação a fim de tentarmos descrever o processo de formação de um professor de Língua Portuguesa (LP). Desta forma, o estudo tem como objetivo geral observar e descrever o processo de formação docente por meio das práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid. E como objetivos específicos, descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las de acordo com os momentos de reflexão expostos nos diários reflexivos-dialogados das professoras pré-serviço. A metodologia se configura em uma abordagem qualitativa, que parte do conhecimento empírico para a curiosidade epistemológica, ou seja, um estudo de caso, pois parte da vivência da professora-supervisora-pesquisadora no contexto do Pibid. A análise se deu após a interpretação dos diários reflexivos-dialogados a fim de compreender os processos de formação docente. Os resultados apontam que, embora se tivessem delineamentos de como ensinar o conteúdo da Língua Portuguesa, a partir de teorias da interação da língua, vários foram os percalços para a realização das propostas pedagógicas acerca dessa concepção. Percebeu-se, ainda, por meio das falas nos diários reflexivo-dialogados e comparando estes diários antes e depois das atividades aplicadas, a progressão da reflexão nas práticas executadas, possibilitadas pelas situações de angústias, questionamentos e autoavaliação da nossa prática docente.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Diários reflexivos-dialogados.

ABSTRACT

Teacher training has been the focus of investigative research of qualitative nature. In the context of this investigation, we considered the studies performed by Schön (2000) on reflexive-professor as focus for teacher formation issues, the dialogicity defended by Freire (1996), as well as the teaching knowledge of Tardif (2012), which permeate the life of a teacher in formation, in order to attempt at describing the formation process of a Portuguese Language (PL) teacher. Therefore, in this study, the general objective was to observe and describe the formation process of teachers by means of teaching practices for PL in the context of PIBID. The specific objectives were to describe, analytically, the pedagogical practices in order to categorize them according to the moments of reflection exposed in the daily dialog journals of pre-service teachers. The methodology is configured as a qualitative approach, based on the empirical knowledge for epistemological curiosity, that is, a case study, given that it derives from the livelihood of the teacher-supervisor-researcher in the context of PIBID. The analysis was conducted after the interpretation of the reflexive-dialog journals in order to understand the teacher formation processes. The results showed that, although, if there was an outlining of how to teach the content of Portuguese Language from theories of language interaction, there were many drawbacks for performing the pedagogical proposals regarding this conception. We also verified that, by means of the speech in the reflexive-dialog journals, and comparing these them before and after applying the activities, the progression of the reflection in the practices executed, made possible by the situations of anguish, questionings and self-assessment of our teaching practice.

Keywords: Education. Portuguese language. Reflective-dialog journals.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trecho do diário reflexivo-dialogado de Pep1, 11/09/2013.....	73
Quadro 2	Trecho do diário reflexivo – dialogado Pep2, 21/10/2013.....	74
Quadro 3	trecho do diário reflexivo–dialogado Pep1, 12/09/2013.....	76
Quadro 4	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 21/11/2013.....	76
Quadro 5	Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep1, 14/11/2013.....	78
Quadro 6	Trecho do diário reflexivo dialogado Pep 1, 14/11/2013.....	79
Quadro 7	Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep4, 21/11/2013.....	80
Quadro 8	Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep 3, 21/10/2014.....	80
Quadro 9	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 31/10/2013.....	81
Quadro 10	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 07/11/2013.....	82
Quadro 11	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 14/11/2013.....	82
Quadro 12	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 14/11/2013.....	83
Quadro 13	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 16/10/2013.....	84
Quadro 14	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2,23/10/2013.....	85
Quadro 15	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 21/10/2013.....	86
Quadro 16	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep5, 23/10/2013.....	86
Quadro 17	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 13/11/2013.....	87
Quadro 18	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep4, 22/08/2013.....	87
Quadro 19	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep4, 24/10/2013.....	88
Quadro 20	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep4, 07/11/2013.....	88
Quadro 21	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep5, 21/11/2013.....	89
Quadro 22	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep1, 24/10/2013.....	90
Quadro 23	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep3, 28/11/2013.....	91
Quadro 24	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep3, 25/11/2013.....	92
Quadro 25	Frequência ocorrência dos tipos de reflexões.....	93
Quadro 26	Trecho diário reflexivo-dialogado Pep1, 16/10/2013.....	95

Quadro 27	Trecho diário reflexivo-dialogado – Pep5, 16/10/2013.....	96
Quadro 28	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 16/10/2013.....	96
Quadro 29	Trecho do diário reflexivo – dialogado Pep1, 16/10/2013.....	97
Quadro 30	Trecho do diário reflexivo – dialogado Pep1, 16/10/2013.....	98
Quadro 31	Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep2, 16/10/2013.....	99
Quadro 32	Trecho do diário reflexivo dialogado Pep2, 16/10/2013.....	100
Quadro 33	Frequência ocorrência dos tipos de reflexões.....	101
Quadro 34	Trecho do diário reflexivo dialogado Pep2, 16/10/2013.....	102
Quadro 35	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 17/10/2013.....	103
Quadro 36	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 17/10/2013.....	104
Quadro 37	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 06/11/2014.....	105
Quadro 38	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 20/11/2013.....	105
Quadro 39	Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep4, 31/10/2013.....	106
Quadro 40	Frequência ocorrência dos tipos de reflexões.....	107

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
IES	Instituições de Ensino Superior
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP	Professor em pré-serviço
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Formação docente	21
2.2	O professor reflexivo.....	32
2.2.1	Tipos de reflexões à luz de Schön	35
2.2.1.1	Conhecer-na-ação	35
2.2.1.2	Reflexão-na-ação	36
2.2.1.3	Da reflexão-na-ação para a reflexão sobre a reflexão-na-ação	38
2.3	O ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	39
2.3.1	Ensino de LP a partir dos PCN's.....	44
2.4	Língua e linguagem.....	45
2.5	Gêneros textuais – objeto de ensino do trabalho pedagógico e contexto de trabalho desta investigação	49
3	METODOLOGIA	53
3.1	A escolha metodológica: o caminho a ser percorrido	53
3.2	Abordagens metodológicas da pesquisa	53
3.3	O contexto da pesquisa e o processo de obtenção de dados.....	57
3.3.1	Descrição das oficinas no âmbito do Pibid.....	58
3.4	Sujeitos de pesquisa	63
3.5	Técnicas de obtenção de dados: diários reflexivos-dialogados.....	63
3.6	Procedimentos adotados para a análise e interpretação dos dados.....	67
4	ANÁLISES DOS DADOS: ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS-DIALOGADOS	70
4.1	Oficina Memórias Literárias.....	72
4.1.1	Reflexão antes da prática	72
4.2	Gênero Poema	75
4.2.1	Reflexão-na-ação	75
4.2.2	Reflexão-na-ação & conhecer-se na ação.....	77
4.2.3	Reflexão sobre a reflexão-na-ação	81
4.2.4	Culminância da Oficina Memórias Literárias	89
4.2.4.1	Reflexão sobre a reflexão-na-ação	90
4.2.5	Reflexão-na-ação	94
4.2.6	Reflexão sobre a reflexão –na- ação	96
4.3	A importância da utilização da tecnologia digital como ferramenta de ensino	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, surgiu a tendência de se ensinar a Língua Portuguesa (LP), embasada na proposta de um documento legal conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN's (BRASIL, 1998). Este documento propõe que os alunos tenham contato com as formas sociais da linguagem, por meio de textos relacionados às esferas comunicativas, nas quais eles estão inseridos. Expõe ainda a necessidade de se promover, dentro do contexto educacional, a interação por meio da linguagem. Segundo os PCN's, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinada circunstância de interlocução” (BRASIL, 1998, p.20). Desta forma, o desafio está em levar para dentro da sala de aula de LP, atividades que promovam esta interação. Uma sugestão didática pedagógica, encontrada no documento, defende o uso dos gêneros textuais, orais ou escritos, em circulação no nosso dia a dia, a ser utilizada no contexto escolar, para promover a interação entre os falantes (BRASIL, 1998).

Para que possamos compreender os preceitos dos PCN's, os quais defendem a utilização dos gêneros textuais no processo de ensino de LP, é necessário retomar alguns fatos que envolvem o ensino de LP, começando antes da metade do século XX.

Assim, nos meados da década de 1940, o ensino de LP se configurava de forma prescritiva, voltado totalmente para as questões normativas da língua, ou seja, o ensino de gramática normativa. Entendemos o conceito da gramática normativa como aquele que, especificamente, estuda os fatos da língua, ou seja,

a norma culta de uma língua, pois há outras concepções¹ de acordo com Travaglia (2009), que ao serem escolhidas pelo professor para o ensino, podem resultar em trabalhos (atividades) diferentes. Cabe dizer também que, sendo o ensino segundo uma gramática normativa, esse ensino se apresenta de forma prescritiva, o qual procura levar o aluno a substituir seus conceitos linguísticos internalizados, por aqueles que vigoram na gramática normativa, que são tidos como corretos e aceitáveis.

Citamos que em nosso estudo, o ensino da gramática que perpassa a pesquisa é proposto pelos PCN's e também respaldado por Travaglia (2009), o qual conceitua a língua como “um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido por uma situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado” (TRAVAGLIA, 2009, p.28). Nesse sentido, o usuário ao falar, faz uso da linguagem apropriada à situação de comunicação na qual se encontra inserido.

Com base no exposto, a mudança de paradigma começa, quando a linguística e suas subáreas passam a desenvolver estudos relevantes na área do processo de ensino de LP, especificamente na área da linguística aplicada. Assim, começa-se a rever a forma de ensino de LP, passando-se a valorizar a interação da língua pelos falantes (BEZERRA, 2010).

Em detrimento da forma de ensino no uso da gramática normativa, surgiram pesquisas na área e nas subáreas da linguística, que tratam da concepção de linguagem e gramática conforme a interação comunicativa, na qual há a participação do sujeito de forma crítica. Assim, surgiram também por parte do governo, ações consolidadas nas quais buscaram soluções para as

¹ Para aprofundar os estudos sobre as concepções e Gramática, sugerimos a leitura de Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática, na qual Travaglia (2009) trata não só da concepção de gramática, mas também da concepção de linguagem intrínseca nessa relação Linguagem/gramática.

lacunas no ensino da LP. Uma dessas ações se configurou na elaboração dos PCN's de LP, que apontam como sugestão pedagógica o desenvolvimento do ensino de língua vernácula com base nos gêneros textuais.

Bakhtin (1992), Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2011) são alguns dos teóricos que desenvolveram investigações e trabalhos científicos sobre o uso dos gêneros textuais ou discursivos, nas práticas de linguagem do cotidiano. Segundo os autores, toda comunicação se manifesta por meio de textos, orais ou escritos. Portanto, os seus trabalhos enfocam, respectivamente, desde as esferas sociocomunicativas à funcionalidade do texto e às relações de uso que o falante necessita para se comunicar, bem como a necessidade de envolver o aluno em situações concretas de linguagem.

Entendemos que essas situações concretas de linguagem partem das condições de recepção e produção de textos que as escolas possibilitam ao aluno. Estas situações são expostas por Schneuwly e Dolz (2011, p.66), quando afirmam que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção e recepção de textos”.

Legitimando o que foi exposto pelos autores, os PCN's² pontuam que os professores deveriam valorizar a variedade de produções dos alunos dentro do âmbito escolar. Para tanto, o professor deveria conhecer os diversos gêneros textuais e entender que cada gênero textual possui sua própria característica e, assim, a sua funcionalidade para atender um propósito comunicativo, no intuito de auxiliar os alunos no uso dos gêneros textuais em uma determinada situação de comunicação.

Considerando que as recepções e produções de textos acontecem dentro de um contexto social específico, seria desejável que o professor desenvolvesse uma criticidade voltada para a necessidade de se decidir quais gêneros textuais

²Posteriormente os PCNs serão expostos de forma mais sucinta.

são apropriados para o ensino de LP, de acordo com o contexto do aluno, assim ampliando o conhecimento e o repertório do aluno.

Podemos, então, perceber que o professor tem como uma de suas funções possibilitar, em contexto formal de aprendizagem, condições de percepção e produção de textos no ensino de LP, para que o aluno saiba como adequar o uso do gênero ao seu propósito linguístico específico.

Para tanto, considerando as esferas comunicativas nas quais os alunos estão inseridos (Bakhtin, 1992), os professores não deveriam ignorar as produções textuais dos alunos, desde os gêneros mais simples aos mais complexos, pois os gêneros são inerentes às intenções linguísticas do falante e também ao reflexo das influências sociais em um determinado contexto, no qual esse falante participa e usa o gênero para se comunicar.

Conforme o exposto, sentimos a necessidade de observar, descrever e analisar o processo de formação docente de LP, pois atualmente o ensino de LP que atende os preceitos dos PCN's, passa a ser executado em um cenário que demanda a utilização dos gêneros textuais para o contexto de ensino de LP.

Desta forma, a formação inicial de professores será o foco de observação deste trabalho investigativo, pois acreditamos que existe uma necessidade de inserir, ainda durante a graduação, uma formação crítico-reflexiva (SCHÖN, 2000). Formação esta, voltada para as discussões sobre as necessidades de alterações nas práticas pedagógicas, que atendam as demandas sugeridas pelos preceitos dos PCN's.

Esta crença se fortalece, na medida em que as modificações ocorridas na área educacional, provenientes das propostas dos PCN's, e as iniciativas governamentais para modificar e modernizar a educação ressalta a necessidade de se voltar a discutir formação docente. Como exemplo dessas iniciativas

governamentais, podemos mencionar o Pibid³, programa que incentiva a formação docente inicial e continuada e que possibilita a interação entre os sujeitos que constituem a Universidade, com os sujeitos que constituem as Escolas. Discutimos, assim, a teoria e a prática do cotidiano escolar, durante oficinas pedagógicas regulares.

O programa que é contexto desta investigação fomenta a valorização da docência, tanto no nível superior quanto no nível básico, a partir do aperfeiçoamento da formação de docentes em pré-serviço. Tais docentes estão envolvidos no desenvolvimento das atividades propostas pelo Pibid, programa que busca o aprimoramento da qualidade da educação básica pública brasileira.

Em outras palavras, o programa se faz importante, para que as participantes envolvidas, a supervisora-pesquisadora e as seis professoras em pré-serviço, compreendam a importância do seu processo de formação. Processo esse que é entrecortado de momentos teóricos e momentos em que se promovem as reflexões sobre a prática pedagógica. Daí a importância de analisar o processo docente e então categorizá-lo, pois, por meio deste, podemos evidenciar posturas pedagógicas que auxiliarão futuros formadores de professores, e professores em pré-serviço durante suas ações na docência.

No intuito de contribuir com a compreensão de como se dá o processo formativo no contexto do Pibid, neste contexto de investigação, este trabalho buscará responder a pergunta de pesquisa: se e de que forma as práticas pedagógicas para o ensino de LP, no contexto do Pibid, apresentam contribuições para a formação docente?

³ O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência. É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (Capes).

Procurando responder a pergunta supracitada, este trabalho investigativo tem como objetivo geral observar e descrever o processo de formação docente por meio de suas práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid. E como objetivos específicos, descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las de acordo com os momentos de reflexão expostos nos diários reflexivos-dialogados das professoras pré-serviço.

Entendemos que esta pesquisa, que se constitui em um estudo de caso, dará destaque ao modo em que formação continuada pode acontecer, isto é, por meio da conscientização e dos relatos das nossas práticas diárias. As situações empíricas ocasionadas pela experiência docente podem ser vistas como um processo no qual somos capazes de controlar situações diárias que se repetem. Assim, tomamos as descrições de nossas atividades como forma de aprendizagem para a nossa formação como docente (TARDIF; LASSARD, 2009).

Acreditamos que os resultados apresentados, nesta pesquisa, contribuirão para repensarmos as nossas práticas e refletirmos sobre as situações vivenciadas no exercício da prática docente para o ensino de LP, tanto para professores em pré-serviço, dentro dos cursos de graduação, como também para os professores que já estão atuando nas escolas públicas e particulares.

O presente trabalho foi organizado em três seções. No referencial teórico, tem como finalidade discorrer sobre os aspectos da formação docente, com um enfoque nas teorias que fundamentaram o estudo na perspectiva do professor reflexivo (SCHÖN, 2000).

Nesta seção também, apresentaremos alguns preceitos que pautam o documento oficial (PCN's), o qual direciona a formação, tanto inicial, quanto continuada. Na sequência, fizemos um breve histórico de como se dá o processo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, antes e depois da inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em seguida, tratamos da concepção de Língua e Linguagem, por se considerar um aspecto importante no direcionamento do ensino da língua vernácula no Brasil.

Na metodologia, apresentamos as escolhas metodológicas, o contexto e os sujeitos de pesquisa, bem como o processo de obtenção dos dados.

Já na análise dos dados, buscamos responder às questões de pesquisa, descrevendo o planejamento e a realização das atividades pedagógicas, e categorizando o processo de formação docente a partir da concepção teórica de Schön (2000), enfocando a prática reflexiva da ação, neste contexto a ação pedagógica, antes, durante e após a prática.

Estabelecemos, assim, categorias embasadas no referencial teórico sobre formação do professor reflexivo, a partir das leituras e análises dos diários reflexivos-dialogados, apontando evidências de formação docente com base em situações vivenciadas pelas professoras em pré-serviço.

Por fim, considerações finais, com o intuito de ressaltar a importância do estudo, apontamos a necessidade de se observar/repensar a prática pedagógica, possibilitando o aprimoramento da prática docente a partir das descrições sobre os momentos de formação expressados nos diários reflexivos-dialogados. Além disso, apontamos, também, reflexões da supervisora e das professoras em pré-serviço sobre a experiência vivenciada, durante o tempo de execução do Pibid e pontuamos possíveis encaminhamentos para a realização de outras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção temos o objetivo de apresentar a bibliografia que norteou a investigação. Inicialmente, será abordada a formação docente de forma geral, o que se espera da formação de um professor em exercício e a formação docente que envolve o âmbito universitário, o qual direciona os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa para o ensino de línguas. De forma sucinta, será explanada a concepção da formação docente, também presente em documentos oficiais, como os PCN's e Referências para a Formação de Professores.

Em seguida, discorreremos sobre a concepção de formação que subjaz esta pesquisa, bem como todos os tipos de formação que complementam o estudo. Baseamos nas teorias de Freire (1996), Tardif (2012), Nóvoa (1995), Schön (2000) e, este último, sobre o enfoque da prática de um professor, no que tange à reflexão sobre a prática e sobre na prática pedagógica antes, durante e após as ações. Teoria esta que perpassa a pesquisa ao analisar os diários reflexivos-dialogados.

Trataremos, também, do contexto ensino de LP no Brasil, perpassando pelos PCN's que direcionam esse ensino de LP, na atualidade. Além disso, justificaremos a concepção de língua e linguagem que subsidiou a pesquisa. E finalizando, abordaremos o uso dos gêneros textuais, contexto de trabalho da pesquisa, utilizado como objeto de ensino no contexto investigativo.

2.1 Formação docente

Na área de formação docente, há compilados desta temática e, dentre os estudiosos do campo, destacamos Magalhães (2004), que postula sobre a linguagem na formação de um professor, como um profissional reflexivo e crítico.

O intuito de articularmos essa questão supracitada parte do tipo de formação que se é esperado de um professor que está ou estará em exercício docente, no uso da linguagem, tanto para o ensino, quanto para a reflexão de sua prática, analisada a partir das narrativas produzidas nos diários reflexivos-dialogados, que serão apresentados posteriormente na seção 4 das análises.

Para o ensino de LP, utilizamos a concepção de que a formação de professor e de sua prática pedagógica deveria ser para uma prática docente crítica reflexiva, a partir do uso da linguagem⁴ como construto sócio-interacionista (MAGALHÃES, 2004). Para tanto, temos

a compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las (MAGALHÃES, 2004, p. 61).

Percebemos, baseado no exposto, que o uso da linguagem na formação docente, é aspecto fundamental na interação com o outro, aspecto esse que deveria perpassar o nosso contexto da pesquisa, pois trabalhamos com uma concepção de linguagem de forma interacionista. Entretanto, quando formos discutir as análises, perceberemos ausência da interação entre professores e alunos, em alguns momentos, em relação à elaboração das oficinas.

Logo, a cerca da concepção de formação docente subjacente ao estudo, verificamos, também, os pressupostos teóricos de estudiosos como Freire (1996) e Schön (2000), articuladores das teorias do professor - reflexivo em sua prática pedagógica e, também, do professor - pesquisador, pois acreditamos que esses

⁴ Posteriormente, trataremos da concepção de linguagem que perpassa nosso estudo, tanto no ensino de LP no uso dos gêneros textuais quanto ao tipo de relação de linguagem utilizada nos diários reflexivos-dialogados, que possibilitaram, por meio das narrativas, compreender os processos de formação docente.

estudos permitiram direcionar qual a formação docente o professor poderia ter para o ensino.

Nesse sentido, verificamos a importância da discussão do ensino de LP, dentro do contexto da universidade, tendo como foco discussões do ensino com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, antes de analisarmos os PCN's, que orientam o ensino de LP e a concepção de formação docente, cabe mencionar o papel deste documento para o ensino nas diversas instâncias da educação (BRASIL, 1997):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Ressaltamos, assim, a importância dos PCN's para as orientações do ensino, pois este documento sugere a implementação de suas diretrizes de forma flexível e atenta ao currículo de cada instância educacional. Portanto, não se configura num documento rígido, dado à sua natureza aberta a modificações e adaptações. Isto é lícito, em virtude da diversidade sociocultural das diferentes regiões do nosso país, levando em consideração a autonomia e projetos pedagógicos de cada escola (BRASIL, 1998).

Podemos, então, refletir quanto ao direcionamento do ensino de LP baseado nos PCN's, a flexibilidade que a escola, secretarias e âmbitos educacionais possuem para o direcionamento do ensino de línguas, levando em consideração o contexto dos alunos envolvidos nesse processo. Além de se basear no uso de textos para o ensino:

considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p.19).

Portanto, o professor em formação, ao estudar este documento, ainda, na universidade, tem condições de refletir sobre esse objeto de ensino, gênero textual (nosso contexto de trabalho), tomado na sua multiplicidade. Acerca disso, temos a possibilidade de uma comunicação efetiva, por meio da linguagem, no uso de textos orais ou escritos.

Completando o exposto, cabe mencionar, ainda, em relação à competência discursiva, que os PCN's trazem que:

Os aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998, p.23).

Ainda, com a concepção de competência discursiva, é preciso tomar o ensino, segundo a língua e linguagem e, nessa perspectiva, não é possível o trabalho isolado e fragmentado, a partir de frases soltas e descontextualizadas, mas, sim, acerca do estudo do texto, caso contrário, torna-se exemplo de estudo gramatical, o que não se estabelece como competência discursiva (BRASIL, 1998).

Em consequência, observamos que há vários aspectos que perpassam a formação de um professor para o ensino de línguas, e percebemos que ainda há lacunas em relação à formação docente, conforme preconizam os Referenciais para Formação de Professores:

é consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 2002, p.16).

Notamos, portanto, que o documento destacou que o professor necessitaria ter um processo formativo que lhe proporcionasse atuar, buscando incentivar a capacidade crítica dos seus alunos. É preciso fomentar, durante o processo de formação do professor, que o seu papel educativo não se restringe somente a ter domínio do conteúdo, mas também a se envolver com as situações que envolvem todo o contexto escolar (BRASIL, 2002).

Depois de discorrer sobre formação docente no âmbito geral, compete citar o que os documentos oficiais direcionam quanto à formação docente no âmbito da universidade.

O documento ressalta (BRASIL, 2002, p.2):

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas, e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

No contexto da universidade, observamos que a formação docente é voltada, principalmente, para os aspectos da competência do professor, bem como sua capacidade de articular os conhecimentos adquiridos, em prol do ensinar, mediante a pesquisa. Aspectos estes que partem também de seus valores e habilidades, que podem favorecer a prática do ensino, levando em consideração o contexto dos indivíduos inseridos em um movimento de interação.

Nesse sentido, de forma a ter condições de adquirir e promover o conhecimento de forma mediadora, possibilitando a ação, por meio dessa interação, compete refletir que outros aspectos referentes à formação docente, deveriam ser canalizados no período de formação do professor, visto que há documentos referentes ao ensino e formação docente, tais como as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, o Referencial para Formação de Professor e os PCN's, que já apontava as lacunas existentes sobre o tema.

Apesar de encontrarmos inseridos nesses documentos oficiais indícios de inclusão de fatores inerentes à formação, que tratam, por exemplo, da aprendizagem desse futuro professor considerando a ação-reflexão-ação (BRASIL, 2002), bem como a reflexão na ação e sobre a ação (BRASIL, 1998),

destacamos, ainda, a existência de discussões sobre que tipos de reflexões o professor em exercício deveria possuir para o exercício da prática pedagógica.

De acordo com Brasil (2002, p.3),

o parágrafo único diz que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação, e aponta a resolução de situações problemas, como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Depois do exposto, cabe então mencionar que esta pesquisa não procura apontar a formação docente adequada, mas, sim, categorizar, com base nos diários reflexivos - dialogados, os tipos de reflexões recorrentes, durante o processo de formação docente no âmbito do Pibid.

Este estudo pretende apontar a formação docente, segundo a perspectiva teórica sobre o professor reflexivo, para que se possa aclarar e subsidiar futuros estudos sobre a reflexão das práticas pedagógicas no ensino de LP, tendo como contexto de trabalho o uso dos gêneros textuais no âmbito do Pibid.

Acerca do exposto, capitulamos e trazemos o que sugerem os PCN's sobre a formação docente:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p.67).

Portanto, é importante destacar que, além dos PCN's sugerirem o ensino de LP, por meio dos gêneros textuais, o documento já destacava as lacunas quanto à formação docente e apontava que deveria haver iniciativas de discussão e elaboração de programas voltados para os aspectos de formação docente. Nesse contexto, o Pibid, programa que incorpora princípios de formação inicial e continuada vem com intuito de proporcionar formação para os professores nas diversas áreas do conhecimento básico.

Completando o fator formação, o Referencial para Formação de Professores (BRASIL, 2002) traz a formação docente, voltada para o ensino a partir de práticas inovadoras, questões discutidas dentro da universidade, em concordância com os PCN's, nos quais trazem o ensino como dinâmico e participativo.

No sentido de vincular as inovações para um exercício da prática docente, mais dinâmico, a partir das mudanças nas praticas de formação de professores, de acordo com Brasil (2002, p.18) temos:

I Mudanças nas práticas de formação - que incluam a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores;

II Criação de sistemas de formação - nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores.

Podemos perceber que os movimentos das ações, como as citadas acima, no que tange à articulação entre a academia, responsável pela formação do professor, e a realidade escolar, lugar de atuação deste profissional, têm como objetivo dirimir a distância entre as duas realidades. Assim, busca-se uma formação acadêmica voltada para questões atuais e reais do processo de ensino de LP.

Cabe ressaltar, também, o destaque dado ao fato de que formação inicial não deveria se desvincular da formação continuada. Destacamos que, na realidade do processo de ensino de LP, sob a perspectiva teórica do professor - reflexivo⁵, que observa e modifica sua prática constantemente, o profissional da educação está constantemente imerso em atividades que oportunizam formação. Uma delas, discutida neste trabalho, tem como contexto observar a formação inicial e continuada de docentes envolvidos em suas práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Com base nos aspectos expostos sobre a formação docente nesta pesquisa, explicitaremos o contexto do Pibid, programa que propõe atender o que sugerem os PCN's e, também, o Referencial para Formação Docente, dentre outros documentos citados.

No que se refere à relação de formação docente, o Pibid tem como um dos objetivos promover a experiência compartilhada entre professores em formação inicial e professores em formação continuada. Este programa propõe ações que visam favorecer uma troca teórica e prática entre os sujeitos, ainda dentro da academia, e o professor que está inserido na prática escolar.

Para melhor compreender a relação que se estabelece nesse contexto de trocas, a questão supracitada passa a ser então observada a partir dos seguintes questionamentos que visam responder os objetivos dessa investigação: Primeiro, o Pibid apresenta contribuições para o processo de formação docente, quando executado por meio de oficinas pedagógicas? Segundo, em que momento acontece a reflexão (os tipos de reflexão: antes, durante e após) na prática e sobre a prática pedagógica no contexto do Pibid? Estes questionamentos visam a obter subsídios para observar, descrever e analisar, como esse programa, incentivado pelo governo, auxilia a formação docente para além da esfera da universidade.

⁵ O tema será aprofundado mais adiante.

Para compreender o Pibid de forma mais clara, torna-se relevante mencionar os objetivos específicos do programa de acordo com Portaria N° 096, de julho de 2013 (BRASIL, 2013):

Art. 4º São objetivos do Pibid:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – 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;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – 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 (BRASIL, 2013, p.2-3).

Os objetivos do Pibid podem vir a incentivar o apoio e possíveis trocas entre universidade e a escola e também a participação de seus sujeitos, via concessão de bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, bem como os professores da escola de ensino básico da rede pública e professores das Instituições de Ensino Superior (IES).

Por esta razão, os projetos do Pibid devem promover a inserção dos estudantes, no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor-supervisor da escola (BRASIL, 2013).

Dentre outros objetivos, o Pibid também busca amenizar as deficiências educacionais, no âmbito do trabalho docente, pois se constitui de uma política pública que fomenta o desenvolvimento intelectual e formativo do professor. No contexto desta investigação, compete ressaltar o tipo de formação recomendada a partir do Parecer N°492/2001:

[...] formar profissionais intelectualmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p.30).

Diante do que foi exposto sobre o profissional em Letras e dos objetivos específicos do Pibid citados anteriormente, explanaremos no tópico a seguir sobre o professor - reflexivo e a necessidade de refletir teoricamente sobre as questões pertinentes à prática pedagógica e como deve acontecer o processo de formação docente. Para que se compreenda essa relação, utilizamos como aporte teórico, o conceito de professor - reflexivo na concepção de Schön (2000).

2.2 O professor reflexivo

Neste tópico, trataremos do conceito de professor - reflexivo. Segundo Schön (2000), o professor - reflexivo é aquele que reflete antes da prática, durante a prática e depois da prática. Foram utilizados, também, outros aportes teóricos que tratam da formação do professor e que embasaram esta pesquisa, dentre eles Tardif (2012), Freire (1987, 1996) e Nóvoa (1995).

O professor- reflexivo se caracteriza como um ser humano capaz de desenvolver suas habilidades como docente, de forma independente, não sendo um mero reprodutor de conceitos e, sim, aquele que consegue articular a sua prática pedagógica baseado na reflexão de suas ações. De acordo com Dorigon e Romanowski (2008, p. 16), “a reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta”. Para as autoras, a reflexão se caracteriza pela qualidade, pela sua natureza e não pela quantidade que ocorre, ou seja, é preciso refletir com criticidade a autonomia.

Antes de se aprofundar nos conceitos de Schön (2000), é necessário discutir as concepções que esse conceito tem recebido ao decorrer das pesquisas na área de formação docente. Compete pontuar a existência de algumas pesquisas que contestam o conceito de professor reflexivo. Alguns autores, dentre eles, Duarte (2003), argumentam sobre os conceitos preconizados por Schön (2000), e os desconstroem por entender que Schön (2000) desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico. Na percepção de Duarte (2003), Schön (2000) prioriza somente a epistemologia da prática. Duarte (2003) menciona os autores Perrenoud (2002) e Tardif (2000), que defendem os conceitos de valorização da prática. Para Duarte (2003), o conceito de professor - reflexivo tem sido

amplamente utilizado em pesquisas de formação docente, nas últimas décadas, sem um rigor científico em relação às teorias filosóficas subjacentes.

Lelis (2001 citado por DUARTE, 2003, p.609) completa em relação à desvalorização acadêmica, ao discorrer a respeito de que

os estudos sobre formação de professores realizados na década de 1990 teriam significado uma mudança de enfoque pedagógico na direção de um distanciamento, com relação a uma pedagogia centrada no saber escolar.

No entanto, Duarte (2003) entende esse distanciamento como um não avanço acerca da pesquisa sobre formação, pois acredita na capacidade da epistemologia escolar. Além de que outros aspectos são importantes, não somente a reflexão da prática pedagógica, aspectos estes que não serão discutidos nesta pesquisa, pois não é o foco do estudo, que não procura apontar ser a formação reflexiva, a formação adequada e esperada de um professor em exercício, mas, sim, categorizar os tipos de reflexões que apareceram nos diários reflexivos-dialogados, durante a nossa prática pedagógica e que poderiam ocasionar formação docente.

A respeito da criticidade ao conceito de professor - reflexivo, é necessário promover discussões, para entender o processo de reflexão sobre e na prática, e a partir disso repensar, modificar e autoavaliar a própria prática docente. Não basta ser um professor - reflexivo, isso já é inerente ao ser humano. Não é somente ter uma prática reflexiva que forma um profissional reflexivo, outros aspectos são inerentes à formação e as teorias aprendidas na universidade também fazem parte desse contexto. Além disso, outros aspectos como a interação e trocas de experiências com o outro poderiam proporcionar formação docente.

Segundo Lima (2010), não há universidade para a formação de um professor - reflexivo. Entretanto, a formação surge mediante opositor do professor acerca de suas leituras, e o seu repensar da sua prática pedagógica:

a formação do educador reflexivo surge de posicionamentos a partir de leituras da própria necessidade do educador rever, repensar sua prática pedagógica, questionar-se sobre as dimensões de seu próprio conhecimento e dispor-se a aprender dia-a-dia que a realidade em sala de aula não é uma engrenagem mecanicista e por isso mesmo demanda “olhares” específicos sobre sua totalidade [...] (LIMA, 2010,p.46).

Neste sentido, observamos que a formação reflexiva do educador se dá mediante o procedimento contínuo de conscientizar-se, respeitando-se o que o educando traz de conhecimento, Lima (2010), e que pode possibilitar o que chamamos de dialogicidade⁶. Segundo Freire (1996), no que tange ao ensino dialógico, aprender ensinando, ou seja, a importância do diálogo na interação com o outro e o mundo. E que essa prática que não seja mecanicista, pois leva em consideração a complexidade do contexto da realidade de uma sala de aula.

Lima (2010) afirma, também, sobre o equívoco de confundir atitude reflexiva com atitudes sem objetivo, o que recai no permitir fazer tudo, sem limites:

⁶ Dialogicidade, segundo Paulo Freire (1996), é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo como instrumento para o processo de ensino e não o ensino bancário Freire (1987), sem a participação do aprendiz e sem levar em consideração o seu contexto de mundo. Para aprofundamento do conceito de dialogicidade pode se fazer uma leitura mais profunda das obras de Freire, destacamos as utilizadas em nosso estudo *Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido*.

equivoco muito comum é o de confundir a atitude reflexiva com a arbitrariedade do ‘tudo pode’, do ‘não estabelecimento de limites’[...]. É preciso pensar sobre isso, pois a prática reflexiva não condiz em uma reflexão vazia e sem objetivos, é necessária a organização da prática docente após a reflexão (LIMA, 2010, p. 49).

Considerando o professor - reflexivo um ser humano, capaz de interagir com o seu contexto da prática de forma consciente, discorreremos no subtópico a seguir as reflexões que tangenciam a pesquisa.

2.2.1 Tipos de reflexões à luz de Schön

A seguir discorreremos sobre os tipos de reflexões que serviram de embasamento teórico para as análises dos diários reflexivos-dialogados.

2.2.1.1 Conhecer-na-ação

Para Schön (2000, p. 31), conhecer-se na ação é referir-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes” o que o autor chama de “performances publicamente observáveis [...]”. Assim, o ato de conhecer encontra-se na ação. Para o autor, é possível, por meio da observação e da reflexão sobre nossas ações, obtermos descrição do saber tácito (o que é espontâneo, rotineiro) que está subentendido em nossas práticas.

Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas “teorias” da ação (SCHÖN, 2000, p.31).

Ao descrevermos nossas ações, baseadas na linguagem, temos consciência de que essa descrição será múltipla dada à diversidade de operações executadas. E, principalmente, o que conseguimos observar de conhecimento tácito adquirido na prática pedagógica em questão. É nesse momento que o conhecer-na-ação se mobiliza, pois, de acordo com Schön (2000, p. 31), “o processo de conhecer na ação é dinâmico e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos”.

Segundo o Schön (2000), a inteligência parte da naturalidade da prática rotineira, do fazer, do que se acresce com as situações de aprendizagem aos refletir-se na própria prática pedagógica. Mediante o exposto, discorreremos sobre a reflexão na ação. Em continuidade, temos que o conhecer na ação é um ato espontâneo que se permite dar conta das tarefas, mas nem sempre essas tarefas são similares, são iguais e, às vezes, uma rotina comum produz resultados diferentes. Assim, a seguir a reflexão na ação será descrita.

2.2.1.2 Reflexão-na-ação

A reflexão na ação se dá mediante o pensamento retrospectivo “sobre o que fizemos, de modo a descobrir como o nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p. 32). Ao refletirmos na ação, temos a possibilidade de rever a ação e modificara ação no momento em que ela acontece.

Schön (2000) afirma que, na prática da ação, quando se inventam procedimentos para resolver o problema, podemos descobrir mais surpresas incertas. Isso nos leva a produzir mais invenções corretivas das quais podem ser de menos importância, entretanto, indispensáveis para se concretizar a ideia proposta na ação.

Este processo de inventar procedimentos, para resolver um problema, é denominado por Schön (2000) de processo de “tentativa e erro” e vale ressaltar que essas tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras. De acordo com Schön (2000, p.33),

a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima. Tal padrão de investigação é mais bem descrito como uma sequência didática de ‘momentos’ e um processo de reflexão na ação.

É importante mencionar sobre as teorias defendidas por Schön (2000) de que a reflexão na ação pode ocorrer caso quem a execute seja uma pessoa habilidosa no decorrer de uma tarefa em “andamento”. Consequentemente, ao perceber o problema e inventamos procedimentos, temos uma reflexão na prática e imediatamente a partir da habilidade do professor, novas formas são pensadas e executadas.

De acordo com Schön (2000), outro aspecto importante é o fato de que a reflexão na ação permite que se tenha uma experiência imediata, pois a reflexão é crítica. Esta reflexão crítica possibilita na ação termos a probabilidade de criar estratégias ainda no momento de execução da atividade. Temos consciência dos fenômenos ou das maneiras de imaginar as situações problemas.

Cabe citar que “os momentos de reflexão-na-ação raramente são tão claros, um em relação ao outro [...]” (SCHÖN, 2000, p.34), o que possibilita dizer que a reflexão é algo contínuo antes, durante e depois das ações. Além de que a reflexão se dá mesmo quando não é expressa por palavras (SCHÖN, 2000), o que faz pensar que embora se tivessem encontrado indícios de reflexões na escrita dos diários, elas poderiam ter ocorrido sem que fossem manifestadas por meio da linguagem.

2.2.1.3 Da reflexão-na-ação para a reflexão sobre a reflexão-na-ação

A partir do conhecer-se na ação e da prática reflexiva na ação, não podemos esquecer que, neste processo, a reflexão após a prática, denominada por Schön (2000) de refletir sobre a reflexão-na-ação, trazem subsídios importantes para a prática pedagógica. De acordo com o autor, “o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação são processos que podemos desenvolver sem precisarmos dizer o que se estamos fazendo” (SCHÖN, 2000, p.35).

Entretanto, ao descrevermos e pensarmos de forma reflexiva sobre a ação podemos proporcionar formação docente, a partir de dinâmica,

ao sermos capazes de refletir sobre a nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante (SCHÖN, 2000, p.35).

Quando pensamos nas práticas docentes diárias, com base nas experiências vivenciadas, especialmente, em virtude do conhecer-na-ação, temos a possibilidade de consolidar a compreensão do problema, pensar numa solução melhor, ou que atenda de forma geral a questão. De acordo com Schön (2000, p.36), “a partir da reflexão presente sobre a minha reflexão-na-ação anterior, dá-se início a um diálogo do pensar”. Desta forma, posso me tornar um profissional habilidoso, não obstante continue sendo amador (SCHÖN, 2000).

Principalmente, por ter a reflexão sobre a reflexão-na-ação como um direcionamento para as ações futuras, pois quando se pensa na reflexão-na-ação anterior, o profissional pode melhorar a sua prática, tornando-se, assim, um profissional habilidoso (SCHÖN, 2000). Logo, ao analisarmos esse processo de conhecer- na ação, refletir- na ação e refletir sobre a reflexão-na-ação, temos um movimento interessante para discutir que tipos reflexão (antes, durante ou após a

prática) aconteceram neste contexto investigativo, por meio dos diários reflexivos-dialogados.

Diante do exposto sobre as concepções de reflexão da prática docente, que tangencia a análise dos diários reflexivos-dialogados, podemos agora falar sobre o contexto do ensino de LP no Brasil, para entendermos os caminhos e as influências do ensino de LP no uso do gênero textual (objeto de ensino) como contexto de trabalho no âmbito do Pibid.

2.3 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Após explanação sobre as concepções de formação docente das quais perpassaram esta pesquisa e sobre o conceito professor- reflexivo, podemos, então, dialogar sobre o ensino de LP no Brasil. Isso se faz necessário para a compreensão do contexto desta investigação, que tem os gêneros textuais como contexto de trabalho para o ensino de LP.

Portanto, é importante fazer uma descrição de que forma se estabelecia o ensino de LP antes da implementação dos PCN's, pois é mediante este documento que o ensino passa a ser sugerido, utilizando-se dos textos que temos em nosso cotidiano, denominados de gêneros textuais, para o ensino de LP.

No século XVII, a LP ainda não existia no currículo escolar. Segundo Soares (2002), nós não tínhamos uma definição de língua, havia, sim, uma diversidade que originou o português brasileiro. O português trazido de Portugal não era a língua dominante, outras variantes vigoravam, por exemplo, o tupi em sua maioria, e o latim proveniente dos Jesuítas, fundamentado no ensino secundário e superior.

Entretanto, a partir do século XVIII, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da LP no Brasil, em razão das reformas no ensino de Portugal e de suas colônias. Com a concepção de ensino, na qual se deveria alfabetizar

em Língua Portuguesa, bem como ensinar a gramática portuguesa precedendo a gramática latina, percebemos que essa concepção estava enraizada no ato de ler e escrever em LP, além de introduzir o estudo da gramática portuguesa que passou a ser componente curricular, juntamente com a retórica (SOARES, 2002).

Soares (2002) corrobora ao dizer que, “verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar, ela só ocorreu nas últimas décadas do século XIX, já no fim do império” (SOARES, 2002, p.157). Notamos que o processo de consolidação da língua portuguesa, como disciplina obrigatória, no currículo do ensino de língua portuguesa, foi um processo lento, e que sofreu diversas influências, tanto no campo da pesquisa linguística, quanto na política vigente da época.

A autora, ainda, afirma que o contexto de ensino de LP no Brasil, na metade do século XX, ainda se constituía numa abordagem da gramática normativa. O ensino prescritivo, e se estruturava em classes gramaticais e no uso correto da ortografia, além da valorização do ensino do Latim. Esse tipo de ensino prescritivo não levava em consideração o que atualmente se valoriza ao ensinar, a interação social que o uso da língua permite ao falante, e que está incorporado nos PCN's para o ensino de LP.

Sendo assim, os PCN's, quando tratam da historicidade do ensino de LP, coadunam com Soares (2002), de que o ensino que se propagava no período do século XX, era o ensino pautado na gramática e na prescrição da língua, dentro da norma culta, vigente na época (BRASIL, 1998). E, neste contexto, esse ensino prescritivo parecia adequado para aqueles que tinham uma familiaridade com essa variação linguística.

Vale ressaltar que, por causa de diversas mudanças no cenário social da educação brasileira, no período supracitado, houve a reivindicação das classes populares pela escolaridade. Como consequência, ocorreu a inserção de alunos

com perfis diferentes na escola e com isso surge a necessidade de repensar o ensino. Segundo Soares (2002), a escola começa a pertencer ao povo, ou seja, em virtude das reivindicações e democratização do ensino para atender à classe menos favorecida, pois, não é mais a elite a ocupar os bancos escolares. De acordo com a autora:

é a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, e a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são os filhos dos trabalhadores [...] (SOARES, 2002, p.167).

Mediante o exposto, podemos refletir porque o ensino de LP se pautou nas normas e nas prescrições da língua. Com a abertura da escola para as classes menos favorecidas, a demanda por professores foi crescente. E não havia professores letrados suficientes, capazes de suprir essa demanda. Assim, temos professores com dificuldades para ensinar, pois esses vêm com o mesmo domínio da língua materna dos seus alunos.

De acordo Soares (2002, p. 167), “como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores”. Consequentemente, a tarefa de preparar as aulas, que antes ficava a cargo do professor, estudioso da língua e de sua literatura, passa a ser de professores não tão bem qualificados para o ensino da língua materna. Esses professores passam então a buscar, nos livros didáticos, apoio para preparar as

suas aulas, passando a responsabilidade de elaboração de atividades para o ensino de LP, portanto, para o autor do livro didático.

Assim, devemos refletir sobre o ensino de LP neste período, para entendermos as mudanças ocorridas posteriormente, a partir do século XX, no ano de 1998, com as propostas e discussões baseadas no documento legal, os PCN's.

A partir dos estudos na área de linguística aplicada, por autores como Bakhtin (1992), Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2011), surgiram questões que problematizavam o processo de ensino nesse período. Antes desses estudos e discussões, o ensino, em sua maioria, não se pautava na concepção de linguagem como forma de interação, pois havia a ocorrência do ensino acerca das concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. De acordo com Soares (2002), ainda no período compreendido entre 1970 e 1980, houve intervenções no ensino de LP, que surgiram das transformações sociais e culturais ocorridas no processo histórico. Estas transformações estavam ligadas às ações de cunho governamental militar, pois propunham um ensino de língua pautado em sua ideologia. Isto é, o ensino de língua como instrumento para o desenvolvimento.

Esta mudança no ensino, no período da década de 1970, estava embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que promulga o ensino de 1º e 2º graus, dando especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira, Art. 4º, §2º (BRASIL, 1971).

A partir disso, retomamos o período da década de 70, para explicitar que o ensino de LP estava voltado para os aspectos pragmáticos e utilitários da língua, e que existia uma influência do contexto político da época, pois se esperava que o aluno fosse capaz de ser um emissor e receptor de mensagens, ou seja, a linguagem como forma de comunicação.

De acordo com Soares (2002, p.169), “não se trata mais de um estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua”. A partir do exposto pela lei Nº 5.692/71, percebemos que a classe dominante manifestava a expressão da cultura brasileira, pois era detentora da língua padrão. Os que não a dominavam estavam à margem, pois não eram considerados capazes de se comunicar, como código, na perspectiva da concepção de linguagem como instrumento de comunicação.⁷

O ensino de LP, na concepção de instrumento comunicativo ainda perpetuou até a década de 80. Neste período, foi percebida uma diminuição no ensino, com base na gramática, em razão das polêmicas sobre ensinar ou não a gramática na escola fundamental (SOARES, 2002).

Após os anos 80, o ensino da LP já não tinha suporte nas concepções que partiam do cunho político e ideológico e, sim, nas novas teorias de interação da linguagem⁸, desenvolvida na área de ciências linguísticas, que levavam em consideração o sujeito no seu processo comunicativo. Desta forma, surge a necessidade de discussão e propostas de ações, por parte das políticas públicas, provocadas por contribuições das ciências linguísticas:

talvez a contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina português assume a partir dos anos 1980. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 - Inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, e ainda mais recente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, análise do discurso -, só nos anos 1980 essas

⁷ A concepção de linguagem como instrumento de comunicação será discutida no tópico 2.4

⁸ Para aprofundar os estudos sobre as novas teorias que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa sugerimos a bibliografia de BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. cap. 2, p. 37-46.

ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna (SOARES, 2002, p.171).

Portanto, foi segundo os estudos na área da linguística, que o ensino de LP começa a ser reformulado, para atender aos aspectos sociais da língua, por meio das práticas de linguagem. É neste panorama que acontece a implantação dos PCN’s, em 1998, que direcionam o ensino numa ótica de valorização da língua como construto social, capaz de integrar o sujeito na sociedade. Nessa perspectiva, no próximo tópico, discorreremos sobre o ensino de LP, que se baseia nas orientações deste documento oficial, os PCN’s.

2.3.1 Ensino de LP a partir dos PCN’s

A partir do contexto sobre o ensino de LP, é que se compreende a implantação dos PCN’s, da qual se configura em um avanço, no que tange à aplicação de ações educacionais para o ensino linguístico. Ensino proposto que se fomenta contra o iletrismo, em favor de formar cidadãos críticos e conscientes com base na linguagem.

Com isso, na proposta de ensino de LP pelos PCN’s, também, vem articulada a questão de valorizar variedade linguística e contexto social, pois os alunos trazem enraizados, no seu falar cotidiano, as práticas de linguagem as quais eles dominam. Por isso, a importância de um ensino voltado para a interação linguística do indivíduo e não uma linguagem morta, presa a regras gramaticais e sem preocupação com o contexto social dos falantes (ROJO, 2000).

Podemos, então, refletir que o ensino de LP, depois da implantação dos PCN’s, estimulou a escola a discutir sobre a forma de ensino da LP. Complementando, Rojo (2000) afirma que

dada à diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCN's buscam para metrizar referências nacionais para as práticas educacionais, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais [...] (ROJO, 2000, p. 28).

Com essa menção, podemos perceber que os PCN's propõem o direcionamento do ensino de LP, numa perspectiva de valorização da língua, como construto social, levando-se em conta a variedade da língua e o contexto social do indivíduo.

Ainda, cabe ressaltar que os PCN's foram elaborados no intuito de ser um referencial para o ensino. Desta forma, as escolas e órgãos fomentadores da educação têm a possibilidade de discuti-los e decidir sobre as propostas de ensino que serão utilizadas de acordo com a realidade do contexto escolar. O entendimento do ensino de LP, no contexto desta pesquisa, por meio da linguagem, pautado nos gêneros textuais, faz-se necessário esclarecer em qual concepção de Língua será ancorado o estudo.

Desta forma, serão expostas, de forma sucinta no próximo tópico, as três concepções de linguagem que se apresentam como: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação que se constitui na relação com o outro. Na sequência, abordaremos os gêneros textuais, contexto de trabalho da pesquisa, na perspectiva da concepção de linguagem adotada.

2.4 Língua e linguagem

A escolha da concepção de linguagem, para ensinar LP, norteia o tipo de comunicação que se espera ter entre os interlocutores envolvidos no processo comunicativo. Portanto, serão expostas, de forma sucinta, as concepções que são norteadoras do ensino de LP e explicitaremos a concepção que norteia o ensino

de LP no contexto do PIBID/ Letras, baseada em autores como Antunes (2003) e Koch (2011) e Travaglia (2009).

Compete ressaltarmos a importância de se ensinar línguas embasada em um documento oficial, os PCN's, dando destaque à concepção de língua adotada que norteou todo o âmbito desta pesquisa. De acordo com Antunes (2003, p.39), “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”. Mesmo sem que se perceba, ao ensinar a LP, o professor faz uma escolha metodológica para o ensino e que se enquadra em uma concepção de linguagem.

Acerca do exposto, foi necessário pensar em qual concepção as práticas pedagógicas de ensino LP, no contexto do Pibid, estavam pautadas, para, posteriormente, explicitarmos por qual e por que optamos por uma determinada concepção, mediante as concepções propostas pelos PCN's, pelo Pibid e, também, pelo CBC⁹ (Currículo Básico Comum) que direcionam o ensino de LP no âmbito federal e estadual, respectivamente.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa, gêneros textuais são todos os tipos de textos que temos em circulação, no nosso dia a dia; é por meio desses que nos comunicamos socialmente. As orientações do CBC de LP, que pautam o ensino por meio dos textos, trouxeram a oportunidade de dialogar com a concepção de língua e linguagem adotada na nossa pesquisa, mediante o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino de língua portuguesa. Para tanto, propomos um paralelo das concepções de língua para melhor esclarecimento da concepção adotada na pesquisa. De acordo com Travaglia (2009), de forma geral, trazemos as concepções para o ensino de línguas:

⁹ Esse documento direciona o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito estadual do Estado de Minas Gerais, pautado nos PCN's, tendo como base os descritores de Língua Portuguesa, que perpassam a Matriz de Referência das provas externas, como o SIMAVE/PROEB.

i A primeira concepção vê **a linguagem como expressão do pensamento**.¹⁰ Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

ii A segunda concepção vê **a linguagem como instrumento de comunicação**. Nessa concepção a língua é vista como código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor, Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

iii **A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação**. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2009, p.23).

A partir das descrições de concepções de linguagem citadas, podemos ter uma noção de como a língua foi utilizada e processada pelos falantes, num determinado período histórico. Para tanto, trazemos **a primeira concepção de linguagem, “i”**- na qual a refutamos nesta pesquisa, por não atender aos processos de interação no uso da língua, pois a sua manifestação dá-se no processo individual do pensamento, em que não se manifesta ato dialógico. Não há afetação pelo outro falante, é um ato monológico (TRAVAGLIA, 2009). Justificamos, portanto, essa refutação dada à perspectiva de interação, propósito nas práticas pedagógicas das oficinas ministradas no âmbito do Pibid para o

¹⁰ Grifo do autor

ensino de LP, por meio dos gêneros textuais que coadunam com os pressupostos de ensino de LP, com base nos PCN's.

Em relação à **segunda concepção, "ii"**- também foi refutada, pois se estabelece no uso da língua como um código a ser decifrado pelo outro, de forma que ambos os interlocutores envolvidos no processo comunicativo detenham o mesmo sistema linguístico. Assim, manifesta-se em um processo comunicativo munido de regras pré-estabelecidas, no qual a comunicação efetiva dos falantes se dá mediante o domínio e da decodificação da mensagem pelo outro.

Por fim, a **terceira concepção, "iii"**- que se molda inteiramente nesta pesquisa, pois trata a língua como construto de interação social por meio da linguagem. Destacamos o quanto é importante optarmos por uma concepção, pois é por meio desta escolha, que o processo de linguagem se constitui nas práticas pedagógicas para o ensino de LP.

Ao eleger a concepção da língua em relação ao sujeito, como lugar de interação, o que representa a participação de um sujeito, que se constrói nas relações com o outro e no contexto no qual está inserido, temos a prática da linguagem como dialógica e inserida no contexto desta investigação, sendo possível elucidar a formação de uma supervisora e de professoras em pré-serviço envolvidas nesse processo de ensino *in loco*.

Travaglia (2009) completa a escolha de concepção supracitada, quando afirma que vê a linguagem como forma de interação ou processo de interação, ou seja, a linguagem se expressa como um lugar de interação humana: ação, agir, pensar, refletir e sobre os interlocutores. Considerando essa premissa, temos o diálogo como a forma mais ampla de expressão da linguagem, pois nos interagimos por meio da linguagem, como sujeito, na relação com o outro.

Será de relevância, também, permear as concepções sobre o uso da linguagem por meio dos gêneros, sob a visão dos PCN's, que tratam da questão,

e sob o prisma de autores tais como Marcuschi (2002), Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2011), que dialogam, embora vertentes diferentes, no que tange ao uso dos gêneros textuais ou discursivos nas práticas de linguagem do cotidiano.

Assim, retomamos conforme o documento oficial, os PCN's, cujo domínio da linguagem é uma possibilidade de participação social, ou seja, dominar a língua significa ter conhecimento, compreensão e criticidade, para se comunicar no meio social em que se vive (BRASIL, 1998). A partir da escolha pela concepção de língua como lugar de interação dos sujeitos, envolvidos no processo de comunicação, explanaremos sobre os gêneros textuais que é contexto de trabalho desta pesquisa.

2.5 Gêneros textuais – objeto de ensino do trabalho pedagógico e contexto de trabalho desta investigação

Embora não seja foco deste trabalho um estudo aprofundado sobre as questões que envolvem os gêneros textuais, vale a pena destacar de forma geral como compreendemos os gêneros textuais, visto que eles fazem parte do contexto trabalho desta investigação. Entendemos o gênero textual na concepção estabelecida por autores que circulam na esfera do planejamento das práticas de ensino de LP no âmbito do Pibid, como Bronckart (2012), Bazerman, Dionísio e Hoffnagel (2011), e Schneuwly e Dolz (2011) que tratam o texto como gênero textual.

Justificamos a escolha terminológica de gêneros textuais para o contexto desta investigação, na qual optamos pela vertente da teoria de gêneros de texto ou textuais, de acordo com Rojo (2005), na qual a autora cita os defensores desta linha, Adam (1990) e Bronckart (2012), que tratam o gênero como materialidade textual, concepção que vem ao encontro desta pesquisa, uma vez que o gênero

para esses autores têm uma função social a partir das necessidades humanas do indivíduo, num determinado contexto.

Segundo Bronckart (2012, p.72),

os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.

Conforme o exposto e, considerando sua importância nesta pesquisa, temos o gênero textual como contexto de trabalho, no qual era utilizado como objeto de ensino. Esta decisão se pauta na compreensão de que o gênero textual tem uma forma ou composição, uma função social de acordo com as necessidades do indivíduo, estruturas essas que podem auxiliar o ensino de LP.

Assim, a opção pela terminologia de gêneros textuais, dá-se na intenção de uso dos gêneros como com objetos de ensino capazes de proporcionar a comunicação nas diversas situações sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino de LP.

Nesta investigação, isso se dá segundo a linguagem adotada como lugar ou processo de interação, na qual podemos construir significados, mediante o propósito linguístico.

Considerando, ainda, que o uso dos gêneros textuais nas relações de discurso possibilita a interação sociocomunicativa, como afirma Bakhtin (1992), esta interação provém de uma perspectiva na qual as ações humanas são organizadas, por meio da expressão dialógica da linguagem, levando em conta o momento e contexto do indivíduo. O uso gênero textual proporciona a interação das relações humanas a partir das esferas comunicativas, do pensar dos falantes, permitindo também que o indivíduo diferencie o que é adequado ou inadequado em uma determinada situação social. Em outras palavras, o conhecimento da

teoria que envolve o ensino por meio de gênero textual, passa a ser importante a partir da escolha de um gênero, para determinada prática social de comunicação.

Outro aspecto importante, ressaltado por Bazerman, Dionisio e Hoffnagel (2011), seria perceber, baseado no contato com diversos gêneros textuais que organizam a nossa vida social, as suas funções de uso em nossas práticas comunicativas.

Dessa forma, compreendemos que os textos, além de suas funções, podem ser de ordem primária ou secundária, ou seja, textos simples ou mais complexos. De acordo com Bakhtin (2003, p.262), “os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea. E estão fortemente ligados à experiência pessoal (...)”.

Cabe lembrar que o uso dos gêneros, de acordo com Bakhtin (2003), está ligado às nossas atividades humanas. Atividades que permeiam desde o nosso convívio familiar a outras situações mais formais, nas quais usamos da linguagem para nos comunicarmos, de acordo com o autor:

cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta, (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais diversificados(...) (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Assim, temos concepção de que os gêneros são enunciados relativamente estáveis, portanto, é a heterogeneidade dos gêneros que permite a adequação ao contexto inserido e a favor do falante, que usa o gênero como instrumento sociocomunicativo. Koch (2011) corrobora com Bakhtin (2003) quando afirma que:

é importante assinalar, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática. Como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte (KOCH, 2011, p. 54).

Dessa forma, o contexto e os interlocutores no processo de comunicação estão influenciados pelas práticas sociais, que fazem uso de determinados gêneros, com um propósito ou uma intencionalidade. Com isso, os interlocutores fazem uso dos gêneros, para as práticas de linguagem, a partir de uma estrutura composicional, que possibilitará o objetivo de comunicação.

A seguir, a seção 3 tratará do estudo sobre a metodologia utilizada para atender aos objetivos da pesquisa. A metodologia no trabalho científico é o caminho percorrido o qual traça metas para atingir o que se busca. Baseado no embasamento teórico e nos instrumentos de obtenção de dados que propusemos utilizar na pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 A escolha metodológica: o caminho a ser percorrido

Nesta seção abordaremos o caminho percorrido durante o processo de investigação. Para tanto, serão abordados os aspectos que conduziram a esta escolha metodológica, sobre o perfil dos sujeitos participantes, o contexto de pesquisa, além dos procedimentos e a obtenção e análise de dados. Cabe ressaltar que esta pesquisa de cunho qualitativo foi submetida ao Conselho de Ética, tendo a sua aprovação deferida em 28/06/2013, sob o número de CAAE: de 17891313.9.0000.5148, e parecer 320.236, intitulada na época da submissão como Gêneros Textuais e TIC's: abordagens de formação inicial e continuada com o PIBID de Letras. Encontra-se ao final do trabalho como anexo A.

3.2 Abordagens metodológicas da pesquisa

Este trabalho investigativo se configura em uma pesquisa de abordagem qualitativa que parte do conhecimento empírico para a curiosidade epistemológica defendida por Freire (1996). Desta forma, apresenta-se como um estudo de caso, a partir da observação, da descrição das práticas pedagógicas, e da interpretação dos dados encontrados nos diários reflexivos-dialogados. Vale elucidar que o processo de descrição do contexto e de como a prática pedagógica aconteceram, bem como a interpretação dos dados, têm como foco atender o objetivo geral deste trabalho investigativo de observar e descrever o processo de formação docente por meio de suas práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid

Segundo Yin (2010), o estudo de caso é

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes (YIN, 2010, p. 39).

Com essa definição em mente justificamos a escolha metodológica e categorizamos o trabalho de investigação como um estudo de caso.

Em outras palavras, o exposto acima descreve o que impulsionou a pesquisadora e professoras em pré-serviço a observar e descrever o processo de formação docente por meio das práticas pedagógicas para o ensino de LP executadas por elas, no contexto do Pibid.

Esta investigação preocupa-se com o contexto atual de ensino de LP, que vem demandando inserções didático-pedagógicas, coerentes com a necessidade de executar ações que atendam a uma realidade e que exige do professor o conhecimento sobre o ensino mediado pelos gêneros textuais. Ações essas que estão propostas nos documentos oficiais, como os PCN's, que norteiam o processo de ensino de LP no país.

Ainda, é preciso pontuar que as pesquisas que estão inseridas na subárea do conhecimento, conhecida como Linguística Aplicada, são em sua maioria de cunho qualitativo. Isto acontece pelo fato deste tipo de metodologia permitir a descrição dos aspectos processuais que envolvem o objeto de estudo em questão. Ou seja, esta descrição envolve o fenômeno em estudo e tem como objetivo aumentar a compreensão sobre ele. Além disso, vale ressaltar que os trabalhos em Linguística Aplicada, em sua maioria, são aqueles que estão ligados à investigação de processos de ensino de língua e são fundados em paradigmas descritivos e interpretativistas. Tal fato se dá em virtude desses trabalhos oferecerem um grande número de informações e possibilitarem a reflexão sobre as práticas pedagógicas em contextos específicos (ALMEIDA, 2006).

A pesquisa qualitativa tem o espaço natural, que nos fornece dados inesgotáveis de forma direta, propiciando ao pesquisador informações que

orientem a sua pesquisa, de forma a responder às suas indagações no contexto a ser estudado, sendo pesquisador o principal instrumento. Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é fato de supor que o pesquisador tenha o contato direto e prolongado com espaço e a situação que será investigada. Isso por meio de ações ativas e intensas, Lüdke e André (1986).

Em nossa pesquisa, temos um contexto amplo para observar e interpretar os dados pertinentes aos objetivos propostos. Segundo as autoras,

a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente, e a situação que está sendo investigada via de regra, através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Desta forma, levando em conta o fato de a pesquisa qualitativa constituir-se em um conjunto de práticas interpretativas, esta pesquisa, cujo foco está na formação docente, permite resultados derivados das descrições provenientes de uma situação específica, de um determinado contexto, assim, o conhecimento advindo deste tipo de pesquisa não tem pretensão de ser normativo ou neutro.

É importante destacar, também, que a pesquisa se dará dentro de uma abordagem exploratória descritiva, pois irá descrever os fenômenos que proporcionam a complementação da formação das professoras em pré-serviço e da supervisora envolvidas nas oficinas pedagógicas promovidas pelo Pibid. De acordo com Gil (2002, p.42), “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Aspecto este que incentivou e norteou todo o processo investigativo deste trabalho, visto que se preocupa com as ações didático-pedagógicas dos sujeitos participantes desta investigação.

A pesquisa descritiva busca relacionar o objeto de estudo ao contexto no qual está inserido, levando em consideração a sua natureza e características.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, o objeto de estudo é o processo de formação docente para o ensino de LP, tendo como contexto de trabalho os gêneros textuais como ferramentas para promover o processo de ensino-aprendizagem de LP.

Ao definir pesquisa exploratória, Cervo et al. (2007) afirma que ela não requer elaboração de hipóteses a serem testadas. Seu foco está na definição de objetivos e busca de informações sobre determinado assunto. Ou seja, a pesquisa exploratória, por meio de descrições, busca encontrar as relações existentes entre os sujeitos de pesquisa e seu contexto social. Característica esta que vem ao encontro das pretensões deste trabalho investigativo, cujo olhar está voltado para a compreensão de um processo de ensino que acontece com determinados sujeitos de pesquisa em um contexto específico.

Destacamos, ainda, que as pesquisas exploratórias e descritivas podem se projetar dentro de um estudo de caso, segundo Yin (2010), em pesquisas de abordagem qualitativa, pois o estudo de caso auxilia no processo de conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos. Desta forma, podemos dizer que esta modalidade de pesquisa foi possível, em nosso contexto investigativo, pois se configura num contexto específico, em um dado momento de processo de formação docente. Em outras palavras, o trabalho investigativo em questão, parte das experiências empíricas de formação, de discentes, do curso de Letras e de uma supervisora em exercício de sua prática docente, por isto, está inserido no hall das pesquisas de estudo de caso.

Corroborando com o exposto, Ludke e André (1986) pontuam que o uso do estudo de caso em pesquisas qualitativas é comum, pois traz subsídios para se estudar algo em particular de uma maneira profunda que normalmente está imersa num universo maior. De acordo com as autoras, os estudos priorizam a interpretação de uma situação, para a compreensão de um problema (geral)

maior. Para tanto, partimos das observações das ações, comportamentos e das interações das pessoas envolvidas, num determinando momento e que estejam relacionadas à problemática que se quer pesquisar. Ainda, de acordo as autoras, os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.

3.3 O contexto da pesquisa e o processo de obtenção de dados

O interesse de se realizar este trabalho considerou a necessidade de observar e descrever o processo de formação docente, por meio das práticas pedagógicas para o ensino de LP, no contexto do Pibid, da supervisora e professoras em pré-serviço. Importante se faz, então, discorrer com mais detalhes sobre o contexto de pesquisa. Neste contexto investigativo, encontramos uma professora-supervisora, cujas práticas pedagógicas poderiam, em conjunto com as professoras em pré-serviço, suscitar os dados para a pesquisa. Assim, tivemos um campo vasto para observar as práticas, durante a regência da aula de LP, em uma escola pública, que está sob a responsabilidade desta supervisora.

Além disso, a Universidade, também, compõe esse contexto de pesquisa, visto que os sujeitos agentes da investigação (professoras em pré-serviço) efetivamente trabalharam no processo de elaboração e de regência das aulas de LP. Ressaltamos que este contato direto entre supervisora e professoras em pré-serviço, dentro do contexto no Pibid, tem como objetivo estreitar as relações entre escola e universidade. Desta forma, acreditamos que pudesse acontecer formação docente a parti das atividades que envolvesse o contexto geral desta investigação. Sendo assim, percebemos que o Pibid abrange dois níveis de

formação: formação universitária (das professoras em pré-serviço) e formação do ensino básico (supervisora).

Para o contexto desta pesquisa, os dados foram obtidos, durante o processo de elaboração e de execução das tarefas pedagógicas estabelecidas no Pibid, dentro de uma escola pública de ensino básico. Estas tarefas pedagógicas se constituíam a partir dos encontros entre professora universitária, supervisora e professoras em pré-serviço, nos quais eram discutidos aspectos teóricos sobre o ensino da LP e sobre os processos formativos de um docente de LP, que se preocupa em atender as demandas do que está determinado nos PCN's, a saber: ensinar LP por meio de gêneros textuais.

Após reflexões e discussões teóricas, passamos então para o planejamento da aula de LP e confecção da atividade a ser executada dentro da sala de aula, utilizando os preceitos das teorias sobre gêneros textuais. Durante esse processo, diários reflexivos-dialogados foram sendo produzidos entre a supervisora e professoras em pré-serviço, e estes passaram a ser então a principal técnica de obtenção dos dados.

3.3.1 Descrição das oficinas no âmbito do Pibid

É importante descrever de que forma foram elaboradas as oficinas que permearam o ensino de LP no âmbito do Pibid, para a compreensão de como este programa apresentou contribuições para o processo de formação docente, quando executado por meio de oficinas pedagógicas. Além disso, como a elaboração das oficinas estava pautada no ensino de língua, por meio do uso gêneros textuais, descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las de acordo com os momentos de reflexão expostos nos diários reflexivos-dialogados das professoras pré-serviço, passou a ser um dos objetivos

específicos desta investigação. Ressaltamos que esta descrição ajudou também a compreender os indícios de formação docente nos participantes da pesquisa.

Os momentos de elaboração das oficinas foram constituídos por discussões primeiramente teóricas, como, por exemplo, qual o melhor gênero textual a ser trabalhado, no contexto específico da escola e dos alunos, teoria da esfera social de acordo com (BAKHTIN, 1992). Ou seja, levamos em consideração não somente a realidade de aprendizagem dos alunos, mas também o contexto social do aluno, no qual estava inserido. Em outras palavras, com quais textos esses alunos tinham contato ou faziam uso para seus objetivos de comunicação.

Definido o gênero textual a ser trabalhado, passamos a discutir o planejamento da aula e elaboração das atividades pedagógicas, supervisora e professoras em pré-serviço. Cabe mencionar como se dava a organização dos trabalhos, que se mobilizavam da seguinte forma: quinzenalmente, reuníamos com a professora universitária e com o grupo de trabalho (GT). Esse GT era composto pela supervisora e as professoras em pré-serviço, para discutir por qual gênero optaríamos, para desenvolver as oficinas com cada turma, de acordo com o contexto dos alunos atendidos pelo programa. Em seguida, cada uma das componentes do GT, dava a sua sugestão de como se poderia trabalhar o gênero proposto.

Posto isto, partíamos para a construção da sequência didática a ser utilizada no momento de regência, assim como postulado nas propostas dos autores Schneuwly e Dolz (2011) que consiste na introdução de um gênero oral ou escrito com base em módulos, começando por uma produção inicial. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor o gênero de texto permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. A seguir, temos a

demonstração gráfica de uma sequência didática proposta pelos autores Schneuwly e Dolz (2011).

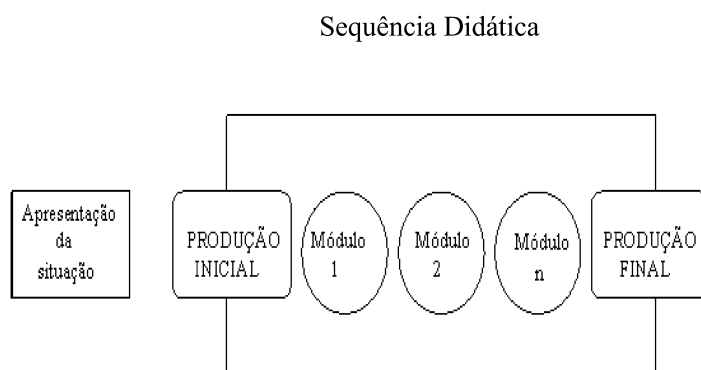


Figura 1 Modelo proposto Schneuwly e Dolz (2011, p. 83)

A figura acima demonstra graficamente o conceito de uma sequência didática. De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), a sequência didática tem exatamente, a função de possibilitar ao aluno o contato e o domínio de determinados gêneros que circulem nas suas esferas comunicativas, possibilitando, assim, que o aluno escreva e fale de maneira a atender uma determinada situação comunicativa. Para os autores, desenvolver atividades no uso dos gêneros textuais deve ser de forma sequencial, ou seja, organizada em módulos, com atividades diversificadas, podendo ser de um texto oral ou escrito. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.83). Assim, esclarecemos o conceito de sequência didática, ponto importante para compreender no que os relatos dos diários reflexivos-dialogados se basearam.

Compreendido o conceito e na sequência explicitada às professoras em formação, passávamos para o processo de organização desta sequência, de

acordo com o gênero escolhido pelos sujeitos envolvidos no processo, os alunos e os possíveis leitores. Uma das preocupações que norteava essas escolhas se baseava na constatação sobre e de que maneira os gêneros iriam circular nas esferas comunicativas dos alunos. Assim, como compromisso pedagógico, ao final da oficina, apresentaríamos o gênero para toda a comunidade escolar.

Decidida a proposta, partíamos para a elaboração das atividades que poderiam ser a partir de apresentações expositivas no uso de um projetor multimídia, de uma roda, sessão de filme ou outra atividade de motivação, como a visita a um Memorial, feita na oficina denominada de “Memórias Literárias”. Depois desta articulação, discutíamos os conhecimentos sobre gênero e suas características específicas e solicitávamos uma primeira escrita. Foi baseada nessa produção inicial, que tivemos condições de direcionar todo o trabalho. Já com a produção inicial pronta, podíamos regular a sequência didática, tanto para a professora em sua prática, quanto para os alunos da escola básica. Nesse sentido, podíamos usá-la como eixo para ponderar os aspectos constituintes não domináveis pelos alunos. A partir daí, tínhamos o delineamento das extensões comunicativas no próprio lugar da aprendizagem, no qual se dimensionam as questões problemáticas, Schneuwly e Dolz (2011).

A seguir, descrevemos a oficina “Memórias Literárias” desenvolvida com alunos dos 9º (nono) ano do ensino fundamental II.

No primeiro módulo da oficina, “Memórias Literárias”, foi proposta uma motivação para a introdução ao gênero escolhido, Gênero Memórias¹¹, com intuito de aproximar o uso dos gêneros textuais da realidade dos alunos que, posteriormente, favorecesse a escrita do gênero indicado ao final da oficina. No segundo módulo, seguimos para a da apresentação em multimídia do gênero

¹¹ Memórias Literárias é um gênero narrativo no qual a história pode ser narrada em 1ª pessoa ou 3ª, a partir das histórias de vida (LIMA, 2009).

escolhido. No terceiro módulo, já era solicitado à primeira versão do gênero sugerido, para diagnosticar as características linguísticas domináveis e não domináveis pelos alunos, a fim de propor nas demais sequências a intervenção nas dificuldades de escrita das características do gênero. O intuito desse módulo era de que o aluno fosse capaz de dominar de forma processual as características pertencentes ao determinado gênero textual, para que numa situação comunicativa conseguisse fazer uso do texto de forma autônoma. Os demais módulos serviram para a melhoria da produção textual. Nesses módulos, eram trabalhadas, parte a parte, todas as dificuldades encontradas na produção do gênero textual. No final da oficina, foi proposta a apresentação do gênero para os idosos que participaram na produção do gênero, cedendo à entrevista que originou o gênero memórias literárias.

Importante mencionar as orientações das coordenadoras do Pibid, que embora não tenham sido sujeitos diretos na investigação desta pesquisa, acreditamos que elas tenham proporcionado formação docente, com base nas orientações e nos direcionamentos dos trabalhos dentro do programa. Estas possibilitaram a interação da teoria acadêmica com a prática de sala de aula, bem como facilitaram a interação da supervisora e das professoras em pré-serviço, durante o planejamento das atividades pedagógicas e da produção do material didático no momento das oficinas.

Após descrever sucintamente sobre a elaboração das oficinas no contexto da nossa investigação, foi possível compreender o porquê de buscarmos observar e descrever o processo de formação docente, por meio de suas práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid, de professoras em pré-serviço. Além de descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las de acordo com os momentos de reflexão (antes, durante e após a prática), expostos nos diários reflexivos-dialogados. O tópico a seguir

apresentará os sujeitos de pesquisa que foram de importância para o contexto investigativo.

3.4 Sujeitos de pesquisa

A pesquisa envolveu um grupo composto por uma (01) supervisora que leciona a disciplina de LP, em exercício numa Escola Estadual, há sete anos, e seis (06) graduandas do 5º período de Letras, entre 19 a 39 anos, num contexto que se deseja observar e descrever o processo de formação docente por meio de suas práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid.

A título de esclarecimento, ressaltamos que tanto a supervisora quanto as professoras em pré-serviço foram selecionadas por meio de edital pelas coordenadoras responsáveis pelo Pibid. Estas professoras universitárias, embora estejam envolvidas diretamente como o processo de formação da supervisora e das professoras em pré-serviço, não se configuram sujeitos desta investigação. Uma das professoras em pré-serviço desligou-se do programa, durante a obtenção dos dados, portanto, seu diário reflexivo-dialogado foi descartado, principalmente, por não configurar-se em dados expressivos que respondessem às perguntas de pesquisa, sendo ele meramente descritivo. Mesmo assim é preciso ressaltar que a presença desta professora pré-serviço será citada pelas colegas, nos relatos que foram analisados, pois diariamente elas executavam as oficinas em duplas ou grupos e, no início, ela participou das atividades.

3.5 Técnicas de obtenção de dados: diários reflexivos-dialogados

É preciso destacar que os métodos de uma pesquisa qualitativa variam em tipo, estrutura e qualidade e, geralmente, são complexos. Desta forma, é importante lembrar que os métodos utilizados, para a obtenção dos dados desta

investigação, respeitam as características de uma pesquisa qualitativa, levando em consideração a estrutura, o processo e o tipo de análise que o contexto da pesquisa exige, no sentido de alcançarmos os objetivos propostos. Assim, a escolha por observações das oficinas, e a elaboração dos diários reflexivos-dialogados, vêm ao encontro da tentativa de se obter os dados necessários para uma análise do processo de formação docente de LP de professores em pré-serviço, quando se vê na condição de ter que utilizar o gênero textual em sua prática pedagógica, bem como refletir sobre esta prática.

Desta forma, a obtenção de dados seguiu a observação das oficinas que permearam as escolhas e a preparação do material didático a ser utilizado nas aulas de LP. Além disso, a observação da prática pedagógica das professoras em pré-serviço, também foi fonte para a obtenção de dados, que foram registrados em diários, logo após cada encontro.

Para Zabalza (2004), o conceito de diário é algo amplo e, muitas vezes, utilizado de forma indiscriminada, porém, em seu trabalho, tomou-o como um documento em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo nas aulas ministradas. Para nossa pesquisa, agregamos esse conceito por entender a importância do registro para uma prática pedagógica pautada na reflexão após as nossas ações diárias. Temos oportunidade de repensar ou não, após o registro, visto que nos afastamos dessa prática e podemos ter novos olhares. Ainda com Zabalza (2004), os diários constituem em narrações feitas por professores e professoras (tanto efetivos como em formação). Sem dúvida, seriam igualmente interessantes (e abririam novas possibilidades técnicas de contraste entre percepções e análises das situações entre grupos diversos).

Em nossa pesquisa, abordamos também conceito do diário como um instrumento dialógico de acordo com Reichmann (2007), no qual o diário é utilizado como um instrumento de diálogo entre o professor formador e o

estagiário, podendo, assim, proporcionar discussões e reflexões a partir das intervenções feitas pelo professor formador. Nesse sentido, tomamos o nosso diário como reflexivo-dialogado, no qual é essencialmente um espaço narrativo pessoal, no qual há a possibilidade de repensar e refletir a prática pedagógica após o registro (REICHMANN, 2007). Além disso, permite por meio dos anseios e nos conflitos narrados, a reflexão crítica que envolve todo o processo. E assim (re) elaborar crenças e práticas a partir do momento em que o professor pensa em suas ações rotineiras em sala de aula, desde o início, partindo do próprio planejamento das atividades que pretende executar em sala de aula. Sabota (2010) coaduna com Reichmann (2007), ao afirmar que “é importante retomar o ponto inicial e avaliar constantemente o crescimento” (SABOTA, 2010, p. 157).

Os diários reflexivos-dialogados se constituíram, portanto, basicamente nas considerações das professoras em pré-serviço sobre a realização das suas práticas docentes que surgiram a partir das oficinas realizadas. Tão logo prontos eram encaminhados à supervisora, que pontuava e estimulava o olhar reflexivo na ação, antes, durante e após as atividades.

Além disso, eles permitiram um constante diálogo com a supervisora, que os lia semanalmente e fazia comentários, que serviram de roteiro, com considerações de cunho teórico e prático, para que as professoras em pré-serviço pudessem repensar sua prática pedagógica e, então, acrescentar questões que julgassem pertinentes em relação a esta. Juntamente com as impressões e sentimentos a respeito da prática docente, propostos durante as oficinas, os diários reflexivos-dialogados foram norteados a partir de expressões tais como: “por que”, “como se sentiu”, “o que a fez agir dessa forma”, dentre outras. Questões estas que tinham como fundamento uma exploração mais aprofundada do exercício reflexivo da prática docente (FREIRE, 1996). Nesse momento, a

autoavaliação se fez necessária para entender o processo de reflexão ao tentar responder a essas perguntas sobre a prática docente.

Em complementação ao exposto acima, de acordo com Larrosa (1994) citado nos estudos de Ambrósio (2013), temos que

o discurso pedagógico é basicamente interrogativo e regulatório quando conduz os estudantes por meio de perguntas dirigidas a fazê-lo falar sobre a experiência de aprendizado e a produzirem seus próprios textos de identidade (AMBRÓSIO, 2013, p. 78).

Sob essa perspectiva teórica, é possível compreender que, com a leitura dos diários reflexivo-dialogados, houve a possibilidade acerca do início das práticas pedagógicas e ao seu decorrer: repensar, reformular, modificar e organizar mediante a reflexão. Isso foi possível, em razão do distanciamento do que ocorre na prática, quando se propõe a narrar o que aconteceu no momento da ação.

A fim de justificar o uso dos diários reflexivos-dialogados podemos mencionar Sabota (2010) quando afirma que:

os diários propostos são dialogados, os comentários e perguntas do professor sobre o que lê pode fazer com que os estagiários revejam algumas posturas e se engajem em um processo cíclico, necessário à reflexão, afinal, como afirma Mok (1994), é importante retomar o ponto inicial e avaliar constantemente o crescimento (SABOTA, 2010, p. 157).

Reichmann (2007) completa a importância do uso do diário como espaço narrativo pessoal que possibilita a reelaboração das práticas e crenças.

O diário de aprendizagem ou diário reflexivo, como gênero acadêmico é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas,

conflitos [...] (re) elabora crenças e práticas (REICHMANN, 2007, p. 112).

Corroborando com a importância da reflexão acima, observamos que, a partir das narrativas, podemos distanciar das práticas para melhor entendê-las e avaliá-las após a sua execução baseada em um olhar crítico - reflexivo. Portanto, o uso dos diários reflexivos-dialogados, configurou-se num instrumento de obtenção de dados importante e necessário para respondermos aos objetivos desta pesquisa.

Nesse sentido, com base na questão do foco da pesquisa que se encontra na formação docente segundo a reflexão da prática, a nossa obtenção de dados partiu da produção de um diário no qual denominamos como diário reflexivo-dialogado.

3.6 Procedimentos adotados para a análise e interpretação dos dados

Nesta pesquisa analisamos os aspectos formativos da docência com base nos trechos dos diários reflexivos-dialogados. As análises dos diários foram ancoradas nas teorias de Zabala (2004), que tangem a modalidade da reflexão, do distanciamento da prática, após as narrativas. Foi abordado, também, nas análises, o aspecto do diálogo na construção dos diários reflexivos-dialogados. Isso foi possível ao separarmos os tipos de reflexões recorrentes, levando-se em consideração a teoria de categorização descritiva propostas por Lüdke e André (1986), para as autoras,

o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial possibilita a base inicial de conceitos, a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Em alguns estudos, essas categorias podem ser adequadas, entretanto, em outros, às vezes é necessário criar outras categorias conceituais.

Considerando o exposto, em nossa pesquisa, partimos das categorias embasadas nas teorias de Schön (2000) da reflexão antes, durante e após a prática pedagógica. Destacamos que poderiam surgir categorias ainda não pensadas e embasadas nos referências teóricas que fundamentam esta pesquisa.

Para se usar o método de categorização, fizemos várias leituras das narrativas dos diários reflexivos-dialogados, a fim de buscar os indícios procurados, ou seja, respostas para os objetivos da pesquisa, baseadas nas teorias que embasam o estudo. As inferências e as ocorrências que serão arranjadas, com base nas categorias, têm papel importante na identificação dos pontos relevantes contidos no conteúdo das mensagens.

As categorias partirão da sistematização das reflexões, já comentadas no desenvolvimento deste trabalho, que versam sobre a reflexão antes, durante e após prática docente, nos momentos de execução da prática pedagógica, tendo como contexto de trabalho, o uso dos gêneros textuais para o ensino de LP, no âmbito do Pibid.

Além destas categorizações, no decorrer das análises, será pontuada a importância de se refletir a partir dos diários reflexivos-dialogados, buscando também, no instrumento de pesquisa, a possível presença de dados que apontem para os aspectos formativos de um profissional da educação, embasados nas teorias do professor reflexivo Schön (2002), Freire (1996), Tardif (2012).

Na seção a seguir, iniciaremos a análise, olhando para os dados sob a perspectiva do objetivo geral, visto que a pesquisa se propõe a observar e descrever o processo de formação docente por meio das práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid. E, como objetivos específicos, descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las de acordo com os momentos de reflexão expostos nos diários reflexivos-

dialogados das professoras pré-serviço. Após discorrermos sobre os aspectos gerais da pesquisa, serão apresentadas as categorizações, pois consideramos como ferramentas analíticas para apontar e identificar, também, as influências que os gêneros textuais, como contexto de trabalho possibilitaram na formação docente na prática pedagógica no ensino de LP.

4 ANÁLISES DOS DADOS: ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS-DIALOGADOS

Esta seção trata das análises dos aspectos formativos da docência com base nos diários reflexivos-dialogados, que partem das categorias descritivas da reflexão antes, durante e após as práticas pedagógicas embasadas nas teorias de Schön (2000). A análise também abordou a teoria de elaboração do diário de aula, de acordo com Zabalza (2004), na qual os diários de aula são instrumentos que possibilitam revisitar as práticas diárias e constituem narrações feitas por professores tanto efetivos como em formação para compreensão, da atuação do docente. Assim, os diários possibilitam que o professor vá anotando as suas impressões do que vai acontecendo em suas aulas. São instrumentos para analisar a prática pedagógica, pois os diários são produzidos posteriormente à prática, o que ocasiona um distanciamento das ações ocorridas e permite a reflexão dessas práticas. Ressaltamos que o objetivo da análise foi descrever as oficinas e, por consequência, apresentar as reflexões das professoras em pré-serviço durante a escrita dos diários. Assim, utilizamos as categorias de Schön (2000) para facilitar a compreensão e o aprofundamento das questões teórico-práticas que envolveram o processo de formação dessas professoras.

A partir do exposto, serão transcritos trechos dos diários reflexivos-dialogados que, de acordo com Reichmann (2007), é um registro acadêmico no qual há a possibilidade de se colocar as dúvidas, os anseios, as percepções, questões, críticas, a oportunidade de (re) elaborar a prática docente.

Serão abordados os tipos de reflexões recorrentes nos diários, organizadas como categorias descritivas (antes, durante e após a prática), para posteriormente, descrevê-la à luz das teorias de Schön, (2000). Nesse momento, será possível perceber respostas para as nossas perguntas de pesquisa, se o Pibid apresenta contribuições para o processo de formação docente, quando

executado, por meio de oficinas pedagógicas e em que momento acontece a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto do Pibid, abordando, assim, os objetivos da pesquisa. Com essas proposições, podemos partir para a análise de alguns trechos dos diários reflexivo-dialogados, e dizer que tipo de reflexão ocorreu dentre elas: a reflexão antes da prática, reflexão-na-ação, reflexão-na-ação, & conhecer-se na ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação. A partir disso, na concepção de analisar os diários, baseadas nas proposições teóricas da pesquisa, dialogaremos sobre os aspectos percebidos quanto à formação docente. Para a identificação das professoras em pré-serviço usaremos as siglas Pep1, Pep2, Pep3, Pep4 e Pep5 e Pep6.

Para a análise dos diários reflexivos-dialogados, foram feitas as leituras, organizando os tipos de reflexões recorrentes nas atividades executadas. Em seguida, realizamos as separações das categorias de reflexão antes, durante e após a prática por oficinas e, finalmente, junção das categorizações de cada Pep em blocos das atividades, que narram as experiências vivenciadas pelas professoras em pré-serviço. Iremos responder concomitantemente aos objetivos da pesquisa a partir dos trechos dos diários reflexivos-dialogados. Isso será possível, mediante a transcrição das oficinas, que foram escolhidas, não de forma aleatória, mas, sim, após a permissão do comitê de ética, para a obtenção dos dados, e tomando por importante, acompanhar as oficinas do início até a sua finalização.

Ao decorrer das análises, perceberemos que ocorreram as três categorias de reflexão, antes durante e após a prática, transcritas em nosso referencial teórico. Além da importância de se pensar sobre a prática, característica discutida e embasada por Schön (2000), como fator intrínseco na vida de um professor em exercício.

Nos tópicos a seguir, descreveremos as oficinas Memórias Literárias e Oficina do poema, momentos amplos para a reflexão antes, durante e após a prática pedagógica.

4.1 Oficina Memórias Literárias

Na subseção a seguir, apresentaremos os tipos de reflexões recorrentes na oficina Memórias Literárias, que nos proporcionaram momentos de reflexão da prática pedagógica.

4.1.1 Reflexão antes da prática

De acordo com Schön (2000), refletir sobre e na prática pedagógica deveria ser um processo contínuo. Poderemos perceber nos excertos abaixo, situações que fizeram as Pep refletirem as suas ações, dentro do contexto do Pibid. Assim, podemos destacar resposta para a pergunta sobre a contribuição do Pibid nesse contexto da investigação. A seguir, trazemos as transcrições, de acordo com o objetivo: observar e descrever o processo de formação docente por meio das práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid. E, também, retomando os objetivos específicos de descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las, de acordo com os momentos de reflexão expostos nos diários reflexivos-dialogados das professoras pré-serviço, tendo como contexto de trabalho, o uso dos gêneros textuais, para o ensino de LP.

Ressaltamos que foi realizada a junção das categorias de todas as professoras em pré-serviço em blocos, por reflexões antes, durante e após a prática que ocorreram em cada oficina. Essa organização se justifica uma vez que as reflexões aconteceram, em momentos distintos, e em mais de uma

professora em pré-serviço. Para tanto, começaremos pela reflexão antes da ação pedagógica, em seguida, perpassando pelas outras reflexões, em cada uma das oficinas trabalhadas.

No excerto abaixo, quadro 1, no trecho negrito, podemos perceber a reflexão a partir do relato da prática antes da ação, mas que foi proporcionada por uma reflexão sobre a reflexão-na-ação. Esses são processos contínuos, embora separados aqui, em nosso estudo, de acordo com momentos nos quais aconteceram.

“No 4º horário reiniciamos e finalizamos do 8º ano e iniciamos as correções do 9º ano a fim de que terminássemos antes do sinal de término da aula, **ficamos entretidas comentando as observações uma com a outra e já tendo ideias para trabalharmos os erros numa possível oficina de intervenção com os alunos, terminamos o 9º ano**, já se faltava 10min para o término do 5º horário fomos até a sala da supervisora entregar as produções que havíamos corrigido e fomos embora” (Pep1, 11/09/2013).

Quadro 1 Trecho do diário reflexivo-dialogado de Pep1, 11/09/2013.

A interação entre os sujeitos da pesquisa, na execução dessa atividade, pode ter acrescentado formação docente a partir do processo reflexivo de discutirem a prática pedagógica. Neste momento, é possível perceber indícios para se discutir uma das perguntas de pesquisa, ou seja, se o Pibid apresenta contribuições para o processo de formação docente, quando executado por meio de oficinas pedagógicas. A interação entre os sujeitos de pesquisa ocasionou a reflexão, no que tange a avaliarem as dificuldades ocorridas durante a prática de correção dos textos. Fez com que Pep1 e suas companheiras, nessa atividade, já pensassem na próxima prática, a partir da ação executada.

Após análise desse trecho, observamos um possível movimento de Pep1, juntamente com as outras Pep que a acompanhavam, pensarem nas intervenções, além de discutirem entre os pares, a nova prática sobre a experiência. Houve a

reflexão sobre a reflexão-na-ação. Percebemos, também, o movimento de reflexão antes da ação, mas que proporcionou a reflexão posterior à prática, por parte da Pep2, na oficina Memórias Literárias.

Continuando a discussão da reflexão, na oficina Memórias Literárias, no excerto a seguir, quadro 2, notamos a reflexão antes da prática pedagógica, e isso é possível em função de o conhecer-se-na-ação, ou seja, em decorrência das dificuldades já apresentadas em determinadas atividades. Aqui, ao sentir dificuldade na elaboração da oficina, Pep2 pediu auxílio à supervisora, denotando como a interação é um fator importante em sua formação.

Nos dividimos e nos organizamos para as montagens dos slides e dos exercícios. Fiquei responsável por fazer os slides de paragrafação, e de todos os materiais encontrados, que, por sinal, eram muito parecidos, achei complexa a explicação de paragrafação para os alunos. **Fiquei até tarde da noite de terça-feira elaborando os slides, e achei que não ficou muito boa a apresentação. Pedi então para a supervisora que nos “aparasse” na apresentação pelo fato de não estar segura (e o grupo também) sobre o conteúdo. Sem dúvidas, as orientações que recebemos do supervisor em relação aos conteúdos enriquece nossa formação. Muitas vezes não temos segurança, ou realmente não sabemos sobre o assunto e o supervisor intervém , orienta, “nos acode” na hora que precisamos.** (Pep2, 21/10/2013).

Quadro 2 Trecho do diário reflexivo – dialogado Pep2, 21/10/2013

No excerto acima, temos duas reflexões, uma antes da ação quanto à dificuldade de preparar a prática docente, e a reflexão após o pedido de auxílio à supervisora no que tange “acudir” nos momentos de necessidade. É possível observar, a partir dos registros, que o auxílio da supervisão e as orientações em relação ao conteúdo são valorizados pelas Pep. E esses aspectos poderiam favorecer a formação inicial das professoras em pré-serviço. É possível observar movimentos da dialogicidade defendida Freire (1996) entre professoras em pré-serviço e supervisora, uma possível característica de formação docente.

4.2 Gênero Poema

Na subseção a seguir, discorreremos sobre os tipos de reflexão que ocorreram na oficina do gênero poema, na qual nos possibilitou observar os aspectos de formação docente.

4.2.1 Reflexão-na-ação

No excerto seguir, quadro 3, nos trechos em negrito, poderemos observar a possibilidade de interação, ao se discutir em grupo, as dificuldades apresentadas. É possível perceber nos trechos que, embora haja a reflexão na ação, o fator do ensino tradicional aparece em contraponto ao que deveria ser interacionista, no momento em que elas procuram tabelar erros dos alunos. Entretanto, na fala de uma das Pep, implicitamente, vamos perceber que havia tido uma conversa com a professora supervisora, de acordo com registros da supervisora, a conversa estava pautada em respeitar o que o aluno havia adquirido em relação ao gênero, e não tabelar os erros ortográficos e gramaticais, mas, sim, observar a partir dos “erros” o que deveria ser trabalhado para sanar a dificuldade do aluno. Cabe destacar que a tabulação seria para que as professoras em pré-serviço se orientassem quanto à prática pedagógica para as oficinas e não à rotulação do erro no texto do aluno.

Eu e Pep 3 começamos a corrigir as produções do 1º ano e encontramos muitos textos em que as letras estavam quase impossíveis de serem lidas, **então tivemos que pedir ajuda umas das outras**. Esse tipo de trabalho requer muita atenção, pois cada aluno tem uma dificuldade a ser apontada e corrigi-la é algo que exige muita complexidade e tempo. Posteriormente Eu e Pep3 fomos para a cantina pegar “merenda” enquanto as outras meninas saíram da escola para ir até uma padaria próxima comprar algo para comer. **No 5º horário voltamos para a biblioteca eu e Pep3 retomamos as correções do 1º ano, assim que terminamos, fomos discutir as ideias e tabelar os erros, porém a Pep2, nos lembrou de algo que eu havia me esquecido, sobre marcar como “erro” os alunos que não haviam colocado título, então tivemos que voltar checando as correções que já havíamos feito.** (PEP1, 12/09/2013)

Quadro 3 trecho do diário reflexivo–dialogado Pep1, 12/09/2013

Portanto, observamos, na reflexão coletiva, o significado de levar em consideração os conhecimentos do outro, o que poderia possibilitar a formação docente de ambos os envolvidos no processo de reflexão da prática pedagógica. E, também, depois da leitura do diário reflexivo-dialogado, foi possível perceber que certas orientações sobre a prática pedagógica, por parte da supervisora não foram compreendidas, de forma a possibilitar o ensino não de forma interacionista, mas, sim, no estilo tradicional, no qual as oficinas não eram pautadas.

Outro momento de reflexão-na-ação, vivenciada na oficina Memórias Literárias, é possível perceber no quadro 4, quando Pep2 reflete no momento da prática, o fato de se sentir invisível.

Neste horário, os alunos estavam em uma palestra, ficaram lá até dez pras cinco mais ou menos. Depois disso fomos para a sala. Novamente eles fizeram hora pra entrar. **Eu me senti praticamente invisível, porque os mandava voltarem para sala e eles continuavam conversando, como se não tivesse ninguém falando, a sensação de ser invisível é horrível.** (Pep2, 21/11/2013)

Quadro 4 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 21/11/2013

No trecho acima, percebemos a reflexão na prática, mas Pep2 não usou de estratégias nesse momento que está embasada na relação do conhecer-se-na-ação, o que possibilita criar no momento da prática, estratégias para solucionar o problema. Temos que refletir junto à Pep de que esse problema está inserido em um plano maior, que vai além da criação de estratégias, mas também da valorização do docente, do respeito. Cabe refletir, também, com base em Freire (1987) sobre o ensino bancário, o que deveria ter sido feito aqui para que os alunos ficassem atentos à aula? E não ficassem à margem da proposta pedagógica para o ensino de LP com um ensino depositado e sem reflexão, ensino imposto sem articulação Freire (1987), pois a Pep, ainda, possui uma perspectiva tradicional do ensino, aspecto refutado em teoria, na prática docente, mas que às vezes acontece de forma involuntária, para conter problemas como indisciplina. E, na maioria dos casos, como percebemos no excerto acima, não é refletido pelo professor na sua prática.

4.2.2 Reflexão-na-ação & conhecer-se na ação

Avaliando o próximo trecho do diário reflexivo-dialogado, de Pep1, quadro 5, notamos a reflexão na prática, no momento em que ela improvisou a atividade. Ela usou estratégias Schön (2000), que, ao decorrer do processo, foi possibilitada pelo conhecer-se-na-ação. A reflexão pode ter proporcionado à formação docente, ao rever constantemente as formas de ensino. Buscando - se assim, soluções para cada situação surgida, pois, por mais que se imaginem as dificuldades, novas possibilidades podem aparecer. Retomando a Schön (2000), ao afirmar que é na prática da ação de inventar procedimentos que se resolve o problema, mais surpresas incertas podem ser descobertas. Isto leva a produzir mais invenções corretivas, as quais podem ser de menos importância, entretanto, indispensáveis para se concretizar a ideia proposta na ação.

A respeito da reflexão-na-ação, notamos o fato de criarmos estratégias. Dentro da teoria da reflexão na ação, de acordo com Schön (2000), isto implica o fato de refletir na ação e ter a possibilidade de rever a ação, modificando-a no exato momento em que acontece. Neste contexto investigativo, a Pep1 utilizou-se da improvisação, para resolver um impasse, após refletir dentro da prática, no momento da execução da atividade. O conhecer-se-na-ação, fator intrínseco da reflexão, está implicado na situação de Pep1 ter usado de seus conhecimentos tácitos, para resolver a questão problemática. Segundo Schön (2000), os momentos de conhecer-se na ação e refletir na ação não são tão claros. Eles se completam, possibilitando, assim, rever a prática, pois o saber tácito sugere conhecimentos adquiridos no decorrer da prática docente.

Posteriormente, fizemos o ensaio para a apresentação musical na Casa do Vovô¹² para a culminância. Fizemos as escalas das músicas, dos violeiros e de quem iria cantar, qual seria o repertório. Nesse dia o ensaio ficou um pouco comprometido, pois como havia chovido, muitos alunos faltaram, ninguém havia levado violão, **o jeito foi improvisar passando as músicas sem acompanhamento virando isso, um ponto positivo, pois os próprios alunos atentaram para o comprometimento com o trabalho desenvolvido durante os ensaios.**(Pep1, 14/11/2013)

Quadro 5 Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep1, 14/11/2013

Assim, no quadro 5, Pep1 reflete sobre a interação, cooperação e a socialização dos alunos, na execução das atividades. Isso é fator preponderante para um resultado positivo de acordo com Pep1. Observamos, também, que Pep1 busca, baseada em suas reflexões, estratégias para melhorar a sua prática, encara com desenvoltura a improvisação da prática pedagógica, além de levar em consideração a participação dos alunos no ensino de LP nas oficinas realizadas.

¹² Casa do Vovô situada na cidade de Lavras Minas Gerais. Abriga idosos da cidade e região. Mantida com a aposentadoria dos idosos e doações em geral.

Assim, percebemos acerca desse trecho, que correu um trabalho diferenciado a partir da reflexão e uso de estratégia para um ensino dinâmico.

Essa reflexão sobre a ação que é conferida, depois de sua escrita no diário reflexivo-dialogado, possibilita pensar que a reflexão sobre as práticas pedagógicas poderia proporcionar formação docente, quando analisarmos as situações, que tendem a ser positivas ou não, dadas ao contexto em que elas acontecem e, principalmente, em função dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Posteriormente, quando se faz essa reflexão sobre a prática, apropriamos de conhecimento voltado à formação docente.

Nos excertos nos quadros 6, 7 e 8 percebemos a relação de pensar e o quanto o conhecer-se na ação possibilita a criação de novas formas para o ensino, modifica a prática para atender a situação. Notamos que Pep1, no quadro 6, utilizou-se de seus conhecimentos tácitos, além de criar as estratégias para a solução do problema.

Nos excertos 7 e 8, na reflexão-na-ação, Pep4 e Pep3 preparam um plano B, pois o que haviam pensado para a prática pedagógica não dera certo. Ao refletir sobre os aspectos positivos e/ou negativos, temos a possibilidade de aprimorar a próxima prática.

No terceiro horário iniciamos o ensaio, senti os alunos um pouco desafinados, considerando que muitos haviam faltado na semana passado, **devido à chuva, aproveitei umas dicas de vocalização, da estagiária X, e fizemos um breve aquecimento vocal, mas, infelizmente, eles estavam sem ritmo e desafinados, passávamos várias vezes, e não dava certo eles não conseguiam se harmonizar. Mas eu sempre os incentivava e dava uma palavra de apoio.** (Pep1, 14/11/2013)

Quadro 6 Trecho do diário reflexivo dialogado Pep 1, 14/11/2013

Hoje, antes de começar a aula fomos pedir para a direção imprimir uma cópia do texto que íamos passar no quadro para os alunos. Mas o computador não aceita pen drive, então mandei por e-mail, porém, deu problema e eles não receberam nenhum dos que eu mandei. **Por isso tivemos que pensar em um plano B. Então Eu e Pep5 resolvemos fazer o seguinte: Dar o início de um texto e pedir para eles dessem continuidade de acordo com o gênero Memórias.** (Pep4, 21/11/2013)

Quadro 7 Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep4, 21/11/2013

Essa nova estratégia deu certo e todos os alunos fizeram e foram bons os resultados. Tínhamos preparado a aula de um jeito, mas cada turma é **uma turma, para o 7º A deu certo e para o 7º B não, então ficou bem claro para mim que sempre terei que ter um plano b em mãos, caso ocorra uma eventualidade como essa do 7º B.**(Pep3, 21/10/2014)

Quadro 8 Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep 3, 21/10/2014

A reflexão na ação, implicada com o conhecer-se- na-ação, traz aspectos importantes para se pensar na ação ao detectar um problema no exato momento da execução da atividade, possibilitando rever a prática e modificá-la para atender aos objetivos propostos sempre adequados aos estudantes em cada sala.

A partir das descrições sobre a Reflexão- na-ação & conhecer-se na ação, nos trechos acima, podemos observar, de acordo com o nosso referencial teórico, a importância da continuidade da reflexão em nossa prática diária, que pode proporcionar a formação docente. De acordo com Brasil (1998), é nesse sentido que se tem a formação de professores como necessária e essencial na transformação do ensino, quando a prática reflexiva não é algo mecânico, mas de cunho também teórico e organizado, temos um movimento de mudanças.

4.2.3 Reflexão sobre a reflexão-na-ação

Neste tópico, nos excertos que se seguem, cabe mencionar que houve a reflexão após a ação em diferentes aspectos, porém, não foi intuito da pesquisa fazer subcategorias desses aspectos presentes na reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A dialogicidade, aspecto importante na prática docente, no sentido de possibilitar a interação entre quem ensina e quem aprende se apresenta no excerto a seguir, quadro 9. Podemos destacar a dialogicidade de Freire (1996) percebida na interação dos alunos com as professoras em pré-serviço, pois se aprende ensinando. Nesse momento, também, observamos as contribuições das oficinas do Pibid para as práticas pedagógicas. Isso se refere ao pensar sobre as dificuldades expostas, nos momentos de execução da prática docente e que foram relatadas posteriormente. Além de perceber que as dificuldades também representam um aprendizado.

Essa atividade foi bastante produtiva, pois, pude observar o interesse de cada um e a curiosidade deles despertada em forma de saber onde **erraram, e interagindo com a gente para ajudá-los a sanar esse “erro”, é muito gratificante saber que você pode ajudar o aluno a tirar uma dúvida. “Saber que você depende do aluno e não só eles dependem de você, creio para mim, que isso sim, é aprendizado.”** (Pep1, 31/10/2013)

Quadro 9 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 31/10/2013

Nas conversas após as práticas pedagógicas, a dialogicidade foi sempre um aspecto importante presente nas discussões entre a professora-pesquisadora e as professoras em pré-serviço, pois tínhamos concepção de que a formação docente se dá na relação com o outro, em nosso contexto com o aluno e entre os docentes.

Já nos excertos abaixo, quadro 10 e quadro 11, respectivamente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação, nota-se que o uso do verbo “observei” trouxe a percepção da Pep1 em relação à atividade ter sido bem sucedida com os alunos. Apesar das dificuldades, a reflexão da Pep1 foi de ter alcançado resultados gratificantes na realização da atividade, a observação se dá no momento da prática, e a reflexão, no que tange a pensar nas estratégias de interação e socialização dos alunos para um ensino eficaz. Notamos esta reflexão, depois da prática pedagógica, no que se refere a refletir as particularidades que cada aluno tem ao aprender e que, dentro da prática docente, devem ser levadas em consideração. Temos um movimento interessante da reflexão-na-prática para a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A partir do 2º horário, começamos a trabalhar com os alunos do 8º e 9º ano, na digitação dos textos. Os próprios alunos faziam suas digitações, não houve tumulto, todos se comportaram bem, **observei que eles gostaram muito dessa atividade fora do espaço da sala de aula. Cada aluno foi respeitado em sua particularidade desde aquele que tinha mais habilidade com a digitação, e o que possuía menos habilidade também.** Eles se sentiam felizes em poder estar em contato real, para a finalização do que haviam produzido. **Essa atividade demandou tempo, mas foi muito gratificante ver os primeiros resultados.** (Pep1, 07/11/2013).

Quadro 10 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 07/11/2013

Fazer essa atividade artesanal foi muito divertida e prazerosa me envolvi e aprendi muito com nossa cooperação, enquanto uma colava, outra amarrava os barbantes, na verdade pude concluir que para que se chegue a um resultado positivo tem de haver muita cooperação, respeito e responsabilidade entre todos do grupo e muita harmonia, cada um respeitando as particularidades do outro. **Isso me fez refletir que como futura professora, devemos levar em conta essa interação e socialização pra as práticas de ensino desenvolvidas com os alunos.** (Pep1, 14/11/2013)

Quadro 11 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 14/11/2013

Pep1, também observou que o ensino, fora do espaço formal da sala de aula, agrega valores à aprendizagem, no sentido de possibilitar mais interesse por parte dos alunos. E que a reflexão, após a sua prática, traz a percepção sobre os aspectos positivos e/ou negativos, com possibilidade de aprimorar a próxima prática.

Outro fator observado, nos trechos da Pep1, quadro 12, foi a decorrência da aprendizagem dos alunos acontecer de forma autônoma. Assim, houve reflexão depois da ação por parte de Pep1, na execução das práticas pedagógicas, ou seja, o aluno é capaz de agir autonomamente sem a intervenção do professor. É um aspecto positivo ao se pensar na atitude dessa professora, em respeitar a posição dos alunos, envolvidos no processo de ensino, mediante forma como absorvem a aprendizagem.

Posteriormente, nos últimos horários eles já se mostraram mais no ritmo das músicas, o ensaio conseguiu fluir de maneira, como estava antes, de muitos deles terem faltado à aula na semana passada, todos estavam compenetrados e estimulados se erravam em algo eles mesmos retomavam, **não precisando muito de minha intervenção o que me deixou muito feliz, pois isso me demonstrou responsabilidade e comprometimento e acima de tudo o prazer em desenvolver um pouco a habilidade artística e linguística dos alunos.** (Pep1, 14/11/2013).

Quadro 12 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 14/11/2013

É importante ressaltar, retomando Tardif (2012), os saberes docentes, inseridos no contexto da formação do professor no qual acontece, principalmente, quando se agregam conhecimentos ao longo da vida. É perceptível que Pep1, nesses momentos de reflexão da prática, poderá levar para o seu contexto de aula, quando docente, a importância desses conhecimentos adquiridos com a interação do aluno e da capacidade de respeitar a autonomia do aprendiz.

No trecho abaixo, quadro 13, é possível perceber em todo o excerto em destaque, a importância que Pep2 dá ao apoio recebido por parte da supervisora, o que mostra um aspecto significativo para a sua formação. E, no quadro 14, Pep2 reflete sobre a formação docente, por meio das intervenções da supervisora, e que foi uma questão de reflexão para ela, no que se refere a avaliar a sua própria postura. Assim, de forma a modificar, repetir, acrescentar ou simplesmente pensar sobre, pois as informações e as inferências feitas pela supervisora fornecem subsídios para a reflexão da prática pedagógica.

Pep2 ainda reflete no decorrer das atividades, o fato dos alunos se mostrarem disciplinados e participativos. Cabe pensar, juntamente com a Pep2, que disciplina nem sempre quer dizer aprendizagem e vice versa, mas entender porque essas situações acontecem e de que forma podem influenciar a aprendizagem. A reflexão de Pep2 em relação a isso advém do ciclo de aprendizagem nas oficinas anteriores, que possibilitaram a adaptação, quanto aos objetivos propostos em cada turma. Abaixo seguem os trechos quadro 13 e 14.

Em todas as apresentações a supervisora nos deu apoio, complementando as informações (coisa que muitas vezes aprendo na hora, que não entendemos muito bem/falta de segurança, ou que nós esquecemos.), fazendo inferências, e outros. Isso contribui muito tanto para nossa postura, quanto para nossa sensibilidade crítica, pois quando ela faz as inferências, nós podemos refletir modificar, acrescentar, enfim, vamos amadurecendo, melhorando. (Pep2, 16/10/2013)

Quadro 13 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 16/10/2013

Hoje, foi interessante como os alunos estavam disciplinados, quando estávamos apresentando, em todas as turmas. Eles participaram um pouco da aula. Utilizamos a mesma apresentação nas turmas, fazendo as adaptações necessárias. A oficina foi mais com uma revisão para os alunos poderem corrigir seus próprios textos (especialmente os textos da oficina de memórias). A tranquilidade que tivemos nas turmas, não é sempre que acontece. Aliás, ela é rara, e com a participação dos alunos então... Penso que neste dia possa ter a ver com o ritmo contínuo que havíamos fazendo, com poucas pausas (foi um trabalho que rendeu), e os alunos estavam envolvidos nas atividades, e também pode ser porque a supervisora havia chamado atenção dos alunos para mais comprometimento e respeito com as meninas e as atividades do Pibid.[...] **O apoio que recebemos da supervisora é muito importante para a complementação da apresentação¹³, a gente aprende, reflete, e depois escolhe se faz igual, se não faz, ou se aprimora.** (Pep2, D 23/10/2013).

Quadro 14 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2,23/10/2013

O apoio foi um aspecto recorrente nos relatos, por isso, acreditamos ter sido de relevância para a formação docente das professoras em pré- serviço, pois se mostrou como um aspecto importante para a formação da Pep2, pois ele aparece em momentos distintos, repetindo-se, além de ser percebido em mais de uma Pep. Observamos a valorização que as Pep dão ao apoio recebido da supervisora nos trechos: quadro 13 e 14 Pep2 e, posteriormente, no quadro 15, Pep 3 e, também, quadro 16, com Pep5. Embora a palavra apoio não tenha sido utilizada, percebemos implicitamente que as orientações e as intervenções da supervisora tinham um teor de apoio para a Pep5. A seguir, as percepções de apoio em Pep3 e Pep5.

¹³ Apresentação em multimídia

Em todas essas atividades tivemos o apoio da Supervisora, que foi complementando a aula. O apoio da supervisora nas aulas, pelo menos para mim é muito positivo, porque quando tenho certa dificuldade em sala, como por exemplo, de algum conteúdo ela auxilia. (Pep3, 21/10/2013)

Quadro 15 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 21/10/2013

[...] chamei a supervisora e pedi uma orientação para ela a respeito disso. [...] disse-me que eu deveria sim, falar mais pausadamente e olhar na direção de todos os alunos ao explicar, pois corria o risco de eles pensarem que eu estava explicando somente para um grupo pequeno. Particularmente, adorei essa dica da supervisora, pois na apresentação seguinte, acredito eu, que melhorei um pouco, a turma recebeu melhor a explicação, nos intervindo com perguntas e comentários, demos bastante suporte para eles ao realizar os exercícios, gostei também quando a supervisora via que nossa explicação estava meio vaga e intervinha com comentários mais eficazes.(Pep5, 23/10/2013)

Quadro 16 Trecho do diário reflexivo-dialógico Pep5, 23/10/2013

Nos trechos acima do diário, destacamos a reflexão após a execução da prática e o aprimoramento da atividade. Bem como o fato de se perceber que Pep2, Pep3 e Pep5 veem no apoio dado pela supervisora, um fator importante para a sua formação inicial.

É importante destacar, ainda, como esse momento de reflexão das Pep, vem ao encontro do que discutíamos em nosso referencial teórico sobre a formação continuada de professores quanto à concepção de que a formação de um professor e de sua prática pedagógica deveria ser para uma prática docente crítica reflexiva, Magalhães (2004). Temos aqui, nestes excertos, a reflexão crítica da prática em relação à postura da supervisora, além da interação entre professores, na qual foi observada a possível formação docente, a partir do apoio dado à formação inicial.

No excerto a seguir, quadro 17 e quadro 18, nos trechos em negrito, as professoras em pré-serviço, Pep3 e Pep4, refletiram sobre a sua prática docente após a atividade. A primeira quanto ao seu domínio em sala de aula, e a segunda, nas dificuldades enfrentadas na execução da atividade, o que ocasionou uma determinada frustração.

Depois do recreio fiquei no 8º ano pra supervisora para ela levar alguns alunos para ensaiar para o desfile, a turma estava muito agitada foi muito difícil controlá-los, pedia silêncio a todo o momento e poucos atendiam, passei ao texto que a supervisora havia deixado, mas poucos copiaram. **Foi um momento difícil, mas é o que gosto de fazer, com um pouco mais de experiência e persistência, arrumarei uma maneira de interagir e fazer com que os alunos se interessem pelas aulas de Português.** (Pep3, 13/11/2013).

Quadro 17 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 13/11/2013

No trecho a seguir, quadro 18, notamos a reflexão depois da ação e, como a professora em pré-serviço, faz um chamativo para si mesma, quando inicia o trecho com a palavra “observação”. Neste momento, ficou a dúvida, se a observação seria para si mesma, ou para a supervisora, que leria o diário posteriormente. Percebemos momentos difíceis para a professora em pré-serviço, pois houve um momento da prática em que a frustração se mostrou em evidência.

Observação: É frustrante quando a aula não sai da forma planejada, mas reconheço que esses momentos servem para aprendermos a nos preparar para agir em situações como essa e não “jogar fora” o horário de aula caso ocorra algum imprevisto. (Pep4, 22/08/2013)

Quadro 18 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep4, 22/08/2013

A frustração ocasionada em Pep4, quadro 18 tornou-se a repetir no decorrer das transcrições dos diários, pois percebemos que isto, também aconteceu em outros momentos descritos por Pep4, conforme os quadros 19 e 20.

Nós fizemos os mesmos procedimentos que foram utilizados na aula com o 7° A, porém, os alunos reagiram de forma completamente diferente, **o que me deixou muito frustrada, pois, nós perguntávamos e toda a turma estava paralisada, ou melhor, desinteressada, fiquei chateada com o distanciamento dos alunos, eu não sabia mais o que falar para que eles reagissem, foi uma sensação muito ruim, ficar na frente falando, explicando, tentando chamar a atenção e os alunos “boiando”, praticamente todos estavam pensando em outras coisas, estavam pensando em tudo, menos na aula que estávamos dando.** (Pep4, 24/10/2013)

Quadro 19 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep4, 24/10/2013

Hoje, Nos dois primeiros horários nós passamos um texto no quadro negro para que os alunos copiassem. **Enquanto passávamos o X e outro aluno ficou andando pela sala e conversando sem parar, chamei a atenção deles várias vezes, isso me deixou frustrada.** (Pep4, 07/11/2013).

Quadro 20 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep4, 07/11/2013

A reflexão após a prática docente possibilitou às professoras em pré-serviço, a compararem a sua prática docente e a repensarem, além de pensar em novas estratégias para prender a atenção dos alunos. No decorrer da prática diária em sala de aula, percebemos que as dificuldades vivenciadas por Pep4, fazem com que ela reveja sua prática e pense em novas estratégias. Este procedimento é discutido no referencial teórico, baseado em Schön (2000), no que tange à criação de estratégias, de acordo com os problemas que vão surgindo.

No quadro 21, Pep5 faz uma reflexão após a prática, sentindo-se inútil e com vontade de desistir do curso, pelo fato da experiência em sala de aula ter se mostrado difícil.

[...] os alunos não ficaram quietos por nenhum segundo, dois deles já até haviam sido expulsos e dois ficaram andando pela sala toda. **Não consegui controlá-los por quase tempo nenhum e me senti inútil dentro da sala de aula, isso me fez até cogitar a possibilidade de deixar o curso pela primeira vez [...]**

[...] **Eu realmente tive grandes experiências durante todo este dia a respeito de desistir ou não do curso, decidi não desistir, pois desistir é para os fracos e acredito que meu amor pela profissão supera todos esses maus momentos.** (Pep5, 21/11/2013).

Quadro 21 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep5, 21/11/2013

Ao refletir posteriormente a prática, Pep5 pensa na experiência vivenciada e pela crença na profissão docente, acredita na superação. Refletindo sobre a experiência vivenciada, tem a possibilidade de compará-la com as suas crenças adquiridas ao decorrer de sua formação docente. Isso é possível com base nas primeiras práticas pedagógicas executadas no âmbito do Pibid, quanto as que, possivelmente, irá ter ao decorrer de sua carreira docente.

4.2.4 Culminância da Oficina Memórias Literárias

Na subseção a seguir, apresentaremos os tipos de reflexões recorrentes na Culminância oficina Memórias Literárias, que nos proporcionaram momentos de reflexão da prática pedagógica.

4.2.4.1 Reflexão sobre a reflexão-na-ação

Podemos articular a respeito da reflexão sobre a reflexão-na-ação nos excertos dos quadros 22 e 23, acerca do que houve após a prática, em relação à metodologia utilizada, no caso a culminância do projeto, com o gênero Memórias Literárias ter proporcionado interação e a criatividade no uso do gênero musical como recurso metodológico. Além do aspecto do uso da tecnologia ter se mostrado como um instrumento também didático para o ensino de LP.

No primeiro horário fui organizar as músicas para o Baile da culminância no dia 28/11/13, na casa do Vovô. No segundo horário junto com a Tânia na sala de vídeo fomos baixar as músicas cifradas que os alunos escolheram para tocar no Baile da culminância. Foram selecionadas 17 músicas pelos alunos do 9º ano e 1ºano, clássicas sertanejas e anos sessenta. Ficamos até o último horário ensaiando o repertório e organizando quem iria tocar e cantar. Os alunos selecionados se mostraram empolgados e sérios para a apresentação, cantei com eles um pouco deixei que escolhessem o máximo de música que eles sabiam e gostavam de tocar, ficando pra próxima semana ensaiar de novo e também as dos anos 60. Fiquei muito motivada em trabalhar com eles musicalmente. **Além de a música ter um sentido muito amplo ela proporciona ao aluno interatividade, criatividade e criticidade além de ser um excelente recurso metodológico.** Gostei muito dessa iniciativa da supervisora, a escola deve sem dúvida desenvolver atividades culturais, pois isso desperta o interesse dos alunos e estimula o seu aprendizado”. (Pep1, 24/10/2013)

Quadro 22 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep1, 24/10/2013

O posicionamento de Pep1, no trecho acima, a partir de sua própria análise, faz com que retomemos a teoria do saberes docentes, pelos quais o professor agrega os conhecimentos ao longo de sua vida, e que a prática diferenciada, no decorrer da ação pedagógica, pode proporcionar formação docente.

No excerto abaixo, quadro 23, encontram-se a reflexão dos instrumentos utilizados e exposição das dificuldades enfrentadas.

Chegou o dia da culminância, fomos (Pep2 e eu) para a casa do vovô às 13 h para enfeitarmos o ambiente, decoramos as mesas, penduramos o painel com as produções dos alunos, tivemos a colaboração do pessoal da casa do vovô e da professora de Educação Física. Assim que terminamos a decoração fomos nos vestir (modelo anos 60). Em seguida os alunos com a supervisora e as discentes Pep4, Pep1 (com seu grupo musical) e Pep5 chegaram, fomos ajudar os idosos a se acomodarem no ambiente que seria a culminância, para assim darmos início às atividades. A supervisora e Pep1 fizeram a abertura, lemos algumas produções (memórias) e começamos o “bailinho”. **Fiquei muito satisfeita podendo ver que o nosso trabalho deu certo, a culminância foi um sucesso, e que, com determinação, podemos chegar longe, e o mais gratificante foi poder ver que os idosos adoraram a nossa presença. Fiquei muito feliz de ver que os alunos participaram e ajudaram muito para que essa atividade ocorresse. E tudo que utilizamos para essa oficina ocorresse, foi de grande valia, o uso das tecnologias, por exemplo, foi um dos momentos que os alunos se entusiasmaram mais, foram para um ambiente diferente daquele da sala de aula comum, e puderam eles mesmos dar o “acabamento” em seus textos. Foi um trabalho que demandou tempo e esforço, mas teve toda uma preparação para ser o sucesso que foi apenas, posso dizer que valeu a pena.** (Pep3, 28/11/2013)

Quadro 23 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep3, 28/11/2013

As discussões, presentes no quadro 24, entre os grupos, é uma forma de possibilitar a formação docente e reflexão depois da ação. Na organização da culminância, percebemos a importância da interação a partir do diálogo. Essa interação com o outro, que perpassa a pesquisa em outros momentos, é possível considerar um aspecto formativo.

Foi necessária uma reunião para definirmos os últimos detalhes da culminância, então nos encontramos na biblioteca e discutimos o que cada uma do grupo iria fazer. Primeiro relatamos para supervisora o que havia acontecido na última semana, pois ela não estava presente. Relatamos que alguns alunos não fizeram as atividades, que foi difícil controlá-los devido muita conversa, ela disse que iria tomar algumas atitudes em relação ao comportamento deles. **Esse momento de expormos os problemas e dificuldades é muito importante, pois uma aprende com o outro o que se pode fazer em determinadas situações em sala de aula, como essa que acabei de explicar.** Em seguida discutimos o que ainda era preciso ser feito para a culminância [...] (Pep3, 25/11/2013)

Quadro 24 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep3, 25/11/2013

Nos excertos acima, percebemos a reflexão após a prática pedagógica na reflexão sobre-a-ação, de acordo com Schön (2000), ou seja, a reflexão após a prática docente, quando as Pep pensam sobre as experiências, e essa prática reflexiva vai tornando-se mais intensa no decorrer dos diários reflexivos-dialogados.

De acordo com Zabalza (2004, p. 17),

os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal, que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas do trabalho.

Acerca dos trechos dos diários, em concordância com a teoria de Schön (2000) e o postulado de Zabalza (2004), podemos perceber que a reflexão da prática pedagógica, por meio do registro no diário, possibilita distanciamento do momento que acontece a prática, portanto, possibilita a formação docente do sujeito com base na reflexão posterior ao relato. Ao distanciar do momento da ação, baseada na leitura do diário, outros aspectos podem aclarar as reflexões, até mesmo o tempo maior para análise do que se desejava para aquela ação pedagógica, e o que foi possível alcançar com ela e como o processo se deu,

assim, de acordo com Reichmann (2007), a narrativa permite (re) elaborar crenças e práticas.

Em suma, foi possível perceber que, na oficina do gênero Memórias Literárias, houve a ocorrência das categorias de reflexão antes, durante e após a prática. Em síntese, temos a seguir primeiro quadro **de frequência e ocorrência, dos tipos de reflexões**, (Quadro 25) que explana a ocorrência dos tipos de reflexões.

Frequência/Ocorrência das categorias

Oficina do Gênero Memórias Literárias					
Reflexão antes da prática	Pep1 1	Pep2 1			
Reflexão-na-ação	Pep1 1	Pep2 1			
Reflexão- na-ação & conhecer-se na ação	Pep1 2		Pep3 1	Pep4 1	
Reflexão sobre a reflexão-na-ação	Pep1 5	Pep2 2	Pep3 4	Pep4 3	Pep5 2

Quadro 25 Frequência ocorrência dos tipos de reflexões

Percebemos, então, no quadro acima, que a ocorrência e a frequência da reflexão antes da ação ocorrem somente Pep1 e Pep2, tendo somente uma frequência, o que ocorre também com a reflexão-na-ação. Já a reflexão-na-ação

& conhecer-se na ação acontece somente com Pep1, Pe3 e Pe4, tendo a frequência de 2:1:1.

Com a reflexão sobre a reflexão-na-ação, a ocorrência se dá em Pep1, Pep2, Pep3, Pep4 e Pep5, tendo a frequência na respectiva ordem de 5:2:4:3:2. Tendo em Pep1, a maior incidência de reflexão após a prática, cabe ressaltar que essa Pep, mostrou-se inteiramente envolvida na atividade de modificar a sua prática pedagógica, a partir da criação de estratégias que pudessem melhorar as suas ações como docente. Além de que a prática reflexiva de Pep1 transitou em todos os tipos de reflexões abordadas neste contexto investigativo, na oficina Memórias Literárias.

A ocorrência maior de reflexão acontece nos momentos após a prática pedagógica. Acerca disso, podemos observar que, nessa oficina, foram propiciadas em maior coeficiente de situações que permitiram a reflexão das práticas pedagógicas após as suas execuções. Entretanto, os outros momentos foram importantes para a formação docente dos sujeitos envolvidos nesse contexto investigativo, no sentido de que, no decorrer da pesquisa, os momentos se mesclam, mostrando um contínuo da prática reflexiva, situações de dificuldades no exercício da prática docente, nas quais as Pep tiveram angústias e frustrações, sentimentos que nos levam a pensar o como e o porquê do não êxito de uma atividade pedagógica.

No tópico a seguir, iremos transcrever trechos do diário reflexivo-dialogado da oficina o gênero poema, escolhida no intuito de abordar as categorias de reflexão que permearam essa prática pedagógica.

4.2.5 Reflexão-na-ação

Nesta oficina foi possível verificar a ocorrência somente de duas categorias, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Essas

categorias serão explanadas e exemplificadas a partir dos trechos escolhidos mediante as ocorrências supracitadas.

Isso posto, cabe mencionar que, depois das discussões no tópico anterior, das categorias surgidas, nota-se o movimento de reflexão contínuo, que passa a oscilar entre antes, durante e depois da prática. E que o conhecer-se na ação possibilitou que as professoras em pré-serviço usassem ou não, das estratégias das quais se dispunham para que alcançassem o objetivo da oficina. No trecho a seguir, quadro 26, percebemos o uso de uma determinada estratégia que possibilitou a execução eficaz da oficina, que partiu da improvisação.

Tentamos fazer uso do áudio do notebook, mas infelizmente este não carregava então em alguns poemas cantei e solicitei aos alunos que me ajudassem eles participaram positivamente favorecendo uma interação entre nós e eles o que pra mim foi de suma importância, pois acredito que quando o aluno é estimulado e motivado ele participa mais. “Ao final a supervisora solicitou aos alunos que escrevessem poesias com temas que remetessem ao poeta. (Pep1, 16/10/2013)

Quadro 26 Trecho diário reflexivo-dialogado Pep1, 16/10/2013

De acordo com Tardif (2012) complementando Schön (2000), a experiência, a reflexão da prática docente e os saberes docentes possibilitam o aperfeiçoamento da prática. No decorrer da vivência, os processos em formação vão agregando saberes, conforme o movimento do fazer, as leituras e as pesquisas também acrescentam a formação do sujeito na prática inicial da docência. Além desses momentos de aplicar o saber tácito nas oficinas, outros aspectos também vigoraram subjacentes a estas práticas, tais como estudos e pesquisas sobre assuntos que envolviam as oficinas que, embora não relatados nos diários, aconteciam no contexto do Pibid.

No quadro 27, observamos que Pep5 refletiu sobre a sua prática, no momento que ela aconteceu, aprendeu com a oficina do Gênero Poema, de que a

interação, possibilitada pela dialogicidade, entre os pares, é um dos fatores importantes para a formação do professor inicial.

Levamos uma oficina de Vinícius de Moraes [...] **Aprendi muito com essa oficina, pois pude adquirir mais conhecimentos históricos, graças à participação dos alunos e ao trabalharmos juntas, uma supriu a necessidade da outra, ou seja, o que uma não sabia a outra complementava.** (Pep5, 16/10/2013)

Quadro 27 Trecho diário reflexivo-dialogado – Pep5, 16/10/2013

Percebe-se que a dialogicidade também aconteceu em momentos distintos, E que Pep5 refletiu após a prática, aprendeu com os alunos, interagiu com as outras Pep, assim, a dialogicidade aconteceu em dois contextos.

No tópico a seguir passaremos para a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

4.2.6 Reflexão sobre a reflexão –na- ação

No excerto abaixo, quadro 28, o fato de Pep1 observar a motivação dos alunos, mostra o quanto a prática do pensar, nas ações executadas, começa a ser um aspecto contínuo em sua prática docente, e uma consequência observada na formação inicial dessa docente.

Todos estavam motivados a escrever pelo que observei, até alunos que enrolavam para escrever (aluno1 e aluno2) entre outros me mostraram orgulhosos suas produções e elas ficaram boas, tive um prazer enorme em ver este pequeno avanço e mudança, acontecer com esses alunos. Acho 90 % da turma participou ativamente das atividades neste dia tanto da oficina quanto na produção textual, foi muito proveitosa essa oficina no 8ºano. (Pep1, 16/10/2013).

Quadro 28 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep1, 16/10/2013

No excerto acima, no trecho negritado, percebemos a reflexão sobre a ação, os alunos se sentiram motivados à escrita, e acerca disso houve a reflexão sobre o avanço dos alunos, mostrando amadurecimento como docente, da Pep1.

Já no quadro 29, a dialogicidade apresentada no tópico anterior, na categoria a reflexão-na-ação, surge novamente. O diálogo é um fator marcante na formação docente neste contexto investigativo.

No último horário fomos para o 1º ano os alunos a princípio os alunos estavam com os ânimos exaltados foi preciso à intervenção da supervisora várias vezes, boa parte dos alunos conheciam as obras de Vinícius e foi muito rica essa socialização e interação, falamos sobre as músicas de Vinícius, curiosidades sobre o poeta, mas um ponto que observei que eles mais gostaram foi saber do poema “Rosa de Hiroshima” como e por que ele foi escrito, falamos sobre isso e solicitamos que eles pesquisassem também sobre esse assunto. Ao final a supervisora pediu que eles escrevessem poemas baseado na obra do “Poetinha” **Gostei muito dessa oficina, pois acho que ela propiciou uma troca de conhecimento tanto dos alunos quanto nosso, eles estavam bastante envolvidos e participativos quando solicitados, trabalhar uma só oficina para todas as turmas atingiu positivamente as diferentes séries, pois cada uma trabalhamos de acordo com suas especificidades, trabalhamos o conceito de interdisciplinaridade, pois até conteúdo de História conseguimos relacionar nesta oficina**”. (Pep1, 16/10/2013).

Quadro 29 Trecho do diário reflexivo – dialogado Pep1, 16/10/2013

No excerto acima, a reflexão da prática pedagógica foi com base na dialogicidade de Freire (1996), aprendemos ensinando, há troca de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende. A seguir, no quadro 30, é possível perceber a reflexão sobre a reflexão-na-ação no contexto de se utilizar diferentes espaços físicos.

A professora em pré-serviço pensa sobre a proposta de se trabalhar em espaços externos à sala de aula, propõe uma reflexão nas formas tradicionais de ensino, que ela deve ter tido contato ao decorrer de sua formação docente.

No 4º horário no refeitório com alunos do 8º ano escolhidos pela supervisora, eu e Pep4 fomos fazer a decoração e pintura dos moldes que foram cortados. Muitos alunos nos pediram pra ajudar, mas infelizmente não dava pra todo mundo. As meninas demonstraram muita habilidade e criatividade nesse processo artístico. Fizemos pintura e colagens todo mundo se divertiu e participou positivamente sem fazer bagunça. Ao final quando acabamos solicitando aos alunos que nos ajudassem na organização e limpeza do refeitório eu limpei as mesas, a Pep4 retirou os ciscos do chão. Deixamos tudo limpo e organizado. Foi legal fazer essa atividade com os alunos, observei que apesar de ser uma turma do 8º ano de adolescente todo mundo voltou a ser criança, adoraram sair do espaço físico da sala de aula. **“Acho interessante essa proposta da supervisora como docente, desde que entrei no projeto, ela sempre que pode, faz uso de diferentes espaços físicos aqui na escola, e os alunos gostam muito, quando as atividades não são restritas à sala de aula”.** (Pep1, 16/10/2013).

Quadro 30 Trecho do diário reflexivo – dialogado Pep1, 16/10/2013

De acordo com Tardif, (2012), os saberes docentes são agregados em toda a nossa vida acadêmica, desde quando ainda éramos alunos. Isso pode ter levado a Pep1 a comparar as práticas propostas pelo Pibid, com as que ela já havia vivenciado.

No excerto a seguir, quadro 31, observamos a preocupação da Pep2 no que se refere à percepção de formação docente, ao entender os ganhos com a oficina executada e o fato da prática ser constante refletiu na facilidade propiciada de que a interação é um fator importante no ensino. Além do que, no decorrer da prática, houve a reflexão após a prática pedagógica, o que ocorreu também com as outras Pep na execução dessa mesma atividade.

Hoje retomamos as atividades na escola (volta às aulas e semana do “saco cheio”). Aplicamos a oficina “Poesias de Vinícius de Moraes” (slides feitos pela Pep3 nas férias. Quem aplicou: Pep1, Pep3, Pep6 e eu, Pep2), e após, propomos a criação ou retextualização de poemas inspirados em Vinícius de Moraes. Os poemas produzidos irão ser digitados e expostos na biblioteca da UFLA, na semana seguinte, em homenagem ao poeta. **Foi muito produtiva a oficina. Usamos o mesmo material em todas as turmas (8º, 9º e 1º). O fato de utilizar o mesmo material nas turmas facilitou nosso trabalho. Primeiro porque na falta de tempo, excepcionalmente pela grande carga de atividades acadêmicas, podemos cooperar umas com as outras com as atividades realizadas em casa, como por exemplo, de revezamentos. Segundo porque estive pensando nos arquivos que temos que enviar e anexar para os relatórios finais do Pibid, os quais dão muito trabalho e tendo um menor número de slides, pode facilitar um pouco. Terceiro porque senti que o uso do mesmo material fez com que tivéssemos mais segurança para apresentar, foi reflexivo no sentido de poder comparar o que funciona em uma turma e em outra não, pudemos observar melhor os conhecimentos dos alunos. Pudemos fazer as adaptações de acordo com as turmas.** (Pep2, 16/10/2013)

Quadro 31 Trecho do diário reflexivo–dialogado Pep2, 16/10/2013

No excerto abaixo, quadro 32, no trecho negrito, temos outro fator importante para se pensar na pesquisa, o fato de que a universidade deveria ser a base para a formação inicial do professor, pois é nesse contexto que o futuro professor tem contato com as teorias, que utilizará na prática pedagógica para o ensino. Isso aparece na reflexão de Pep2 na escrita de seu diário.

No 9º ano, houve mais interação na aula. Os alunos se mostraram interessados e envolvidos na atividade. **O fato de termos levado um poema relacionado a um acontecimento histórico, me fez pensar como que leituras realizadas no curso relacionado às práticas interdisciplinares, foram importantes e como um melhor conhecimento sobre elas poderiam melhorar as aulas e atividades realizadas na escola, na aula de português. Tivemos também ótimas produções, e grande participação.** Achei positivo, e fiquei satisfeita com o resultado, pois como os alunos estão quase no final de ano letivo, tal participação poderia ter sido bem inferior. (Pep2, 16/10/2013)

Quadro 32 Trecho do diário reflexivo dialogado Pep2, 16/10/2013

No trecho acima, temos também a reflexão sobre a ação, Pep2, ao pensar como os conhecimentos no curso de Letras auxiliaram a sua prática, percebemos indícios da formação docente inicial, a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade e que poderiam ter proporcionado a formação inicial dessas professoras em pré-serviço.

Podemos reiterar algumas hipóteses, após as descrições dos diários reflexivos-dialogados, sobre o nosso objetivo específico de pesquisa, que versa sobre categorizar o processo de formação docente, a partir da perspectiva teórica da Schön (2000) que está pautada nos conceitos de professor reflexivo.

Nesse sentido, compete mencionar que as reflexões sobre a prática podem estar implicadas nas atividades pedagógicas para o ensino de LP, tendo os gêneros textuais como contexto de trabalho no âmbito do Pibid. Isso após análise dos trechos dos diários. E, as dificuldades e experiências registradas nos diários reflexivo-dialogados foram momentos importantes para se pensar na prática não como algo acabado, mas, sim, um processo contínuo de se refletir diariamente sobre o que fazemos nas salas de aula quando nos propomos a ensinar.

Cabe, em síntese, retomar as ocorrências e frequências com que as reflexões aconteceram. Assim, temos a possibilidade de observar evidências de

formação docente, a partir de determinada incidência dos tipos de reflexão, antes durante e depois da prática. Para tanto, a seguir, apresentamos um quadro de **Frequência/ocorrência dos tipos de reflexões** surgidas na oficina do gênero poema (Quadro 33).

Frequência/Ocorrência das categorias

Oficina do Gênero Poemas					
Reflexão antes da prática					
Reflexão-na-ação	Pep1 1				
Reflexão- na-ação & conhecer-se na ação					
Reflexão sobre a reflexão-na-ação	Pep1 3	Pep2 2			

Quadro 33 Frequência ocorrência dos tipos de reflexões

Percebemos, em resumo, acerca do quadro acima, que, na oficina do gênero poema, a reflexão antes da ação e reflexão-na-ação & conhecer-se na-ação não ocorreram em nenhuma das Pep. Já, a reflexão-na-ação ocorre em Pep1, uma única vez. E a reflexão sobre a reflexão-na-ação ocorreu em Pep1 e Pep2, além de se repetir, em uma frequência de 3:2.

Podemos observar, a partir dos dados do quadro, uma hipótese para a evidência de formação docente. Uma vez que a prática de se pensar, após a execução da atividade pedagógica tornou-se contínua e, principalmente, após

percalços, nos quais as professoras em pré-serviço foram submetidas. Isso fez com que pensassem com maior frequência, depois da execução da prática pedagógica. Nesse sentido, refletir não é algo fragmentado, mas, sim, sucessivo, a partir do contexto e das situações vividas.

4.3 A importância da utilização da tecnologia digital como ferramenta de ensino

Embora não seja foco desta pesquisa, discutiremos o uso e benefícios da tecnologia digital, pois esta apareceu nos relatos das professoras em pré-serviço.

Na reflexão sobre a reflexão-na-ação, no quadro 34, Pep2 reflete sobre o uso das tecnologias, pelo fato de ser algo que os alunos gostam, mas que faltam estrutura e pessoas qualificadas para auxiliar o professor no uso do laboratório. Esta foi a visão crítica da professora em pré-serviço, numa realidade atual da escola pública, a falta de políticas públicas para o uso da tecnologia.

No 1º ano, também foi produtiva a oficina. Gostei muito quando alguns alunos participaram na hora de explicar sobre o fato histórico. Pedi para que se alguém soubesse sobre, que nos ajudasse, então houve a participação. Eles começaram a lembrar da aula de história. Alguns disseram que não sabiam sobre o acontecimento e ficaram curiosos, então, a Rejane falou que era pra eles pesquisarem sobre. **A prática de pesquisar em casa assuntos de interesse dos alunos é bastante importante, já que assim os estimulam a pesquisar, aguçar o senso crítico e ver o lado bom da internet. “No caso, o uso da internet em casa para fins escolares é legal, pois quase nunca o laboratório de informática da escola pode ser utilizado, ou falta um profissional para acompanhá-los. (Pep2, 16/10/2013)**

Quadro 34 Trecho do diário reflexivo dialogado Pep2, 16/10/2013

No quadro 35, em continuidade da oficina Memórias Literárias, a partir da escrita do diário de Pep2, a tecnologia ainda se mostra como um fator de

dificuldade dentro da escola em estudo e a reflexão sobre esse aspecto se faz necessária.

Fomos digitar os textos dos alunos no laboratório de informática da escola (Pep6, Pep1, Pep3, Pep4, Pep5 e eu). **Os textos foram divididos equilibradamente. Tivemos dificuldade com o “digitador” de textos dos computadores, que era o “Broffice”. Nós demoramos a descobrir onde ficavam as ferramentas, as pastas e quando salvávamos os arquivos, esses se perdiam no computador.** Com isso, ficamos um bom tempo na atividade de digitar, formatar e salvar. **Ao mesmo tempo, a dificuldade tem um lado positivo, pois aprendemos um pouco mais com as ferramentas não atualizadas, já que muitas vezes iremos nos deparar com situações assim.** (Pep2, 17/10/2013)

Quadro 35 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 17/10/2013

Nesse momento, percebemos a reflexão-na-ação sobre o uso da tecnologia, ao se fazer necessário o teste das ferramentas, assim utilizaram de uma estratégia para conseguir executar a atividade. Nesses momentos, observamos indícios de formação, pela possibilidade de repensar mediante a dificuldade e refletir após a prática.

No excerto abaixo, quadro 36, destacamos a reflexão da prática após sua execução, e que o uso da tecnologia mostrou-nos como um aspecto positivo para o ensino de LP. Pep2 faz uma reflexão da importância do uso da TIC's (Tecnologia de Informação e Comunicação), para o ensino formal e direcionado de LP, não somente para uso social como jogos e redes sociais.

Digitação dos textos na sala de informática: os alunos apresentaram pouca dificuldade, ou melhor, dificuldades simples, com a parte de digitação. Deixei-os à vontade para que chamassem caso houvesse necessidade. Dificuldades em: dar parágrafo, dar espaços, formatar (tamanho da letra, centralização de título, justificação). Não identificaram que o PC acusa erro de ortografia, e não souberam e explorar tal ferramenta. Senti que os alunos gostaram da atividade realizada. Perguntaram se haveriam mais atividades como essa, relataram raramente usar a sala de informática. **Acredito que foi muito importante o uso da tecnologia para o ensino de Língua Portuguesa de modo geral. Hoje em dia vemos que o uso do computador utilizando a internet e redes sociais só aumenta, e isso é muito bom, porém, muitas vezes vejo o uso deste apenas como passatempo, para comunicação informal em redes sociais e jogos. Apesar desse uso mais frequente, percebo dificuldades com a escrita que vão do simples ao complexo. Utilizando o computador nas aulas de língua portuguesa, o aluno é orientado para o “conserto” ortográfico, manias de escrita, abreviação correta etc; são dadas dicas não só de português, como também de uso da ferramenta, aguçando o interesse e habilidade para a escrita.** Do que observei, acho interessante ressaltar que nenhum aluno sabia noção alguma sobre normas de digitação (espaço entre linhas, tamanho da fonte, parágrafo, justificação, centralização, etc. **Achei importante passar o pouco que eu sabia para os alunos.**), e também, como já citei acima, **muitos alunos não sabiam sobre a correção ortográfica do Word. Todas essas questões entram no conteúdo de Língua Portuguesa, o que muda é a ferramenta utilizada, que ao invés de ser no caderno, é no computador.** (Pep2, 17/10/2013)

Quadro 36 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep2, 17/10/2013

Podemos observar que o uso da TIC's, também, foi um aspecto importante na construção da formação docente, notado nos quadros 35 e 36. A reflexão do uso do computador aconteceu de forma crítica, e não meramente como uma substituição de métodos tradicionais, como o quadro, giz e o caderno.

Há a reflexão por parte das professoras em pré-serviço, ao perceber a motivação por parte dos alunos ao fazerem uso da tecnologia para o próprio aprendizado, além dos percalços encontrados na escola, quando se resolve fazer

uso da tecnologia digital. Perceberemos essas questões nos excertos seguintes (quadros 37 e 38).

Nos dois primeiros horários iniciamos a correção dos textos dos alunos do 9º ano, a correção foi feita da mesma maneira da semana passada, atendemos os alunos individualmente, ajudando-os a corrigir seus textos, principalmente na parte de pontuação. Enquanto as correções aconteciam pude perceber que os alunos aprenderam muito bem a essência do gênero memórias e que eles sabem escrever, o que falta é um pouco mais de esforço. Com isso, pude perceber que não basta aprender a gramática, o importante é o aluno entender o gênero e como ele funciona. [...]No terceiro e quarto horário levamos os alunos do 8º ano para a sala de informática para eles começarem a digitar seus textos que já estavam corrigidos, levamos os alunos de 3 em 3, porque são poucos os computadores que estavam funcionando. **A escola, ou melhor, o governo deveria chamar um técnico para auxiliar nos problemas dos computadores porque não basta dar a “tecnologia”, tem que oferecer recursos para a manutenção. A única dificuldade que particularmente encontrei foi em relação ao programa do computador de digitar textos, é um programa desconhecido.** Nessa etapa da oficina pude ver que os alunos ficaram entusiasmados em poder ir à sala de informática e digitarem seus textos. **O uso da tecnologia ajudou bastante nas oficinas [...].** Os alunos têm muita habilidade quando se trata de computador, todos sabiam pelo menos o básico na hora de digitar. (Pep3, 06/11/2014)

Quadro 37 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 06/11/2014

No terceiro e quarto horário fui para a sala de informática ajudar os alunos do 8º ano a fazerem o e-mail, Pep2 ficou na sala passando a atividade, optamos fazer o e-mail no g-mail, como eram poucos os computadores funcionando iam 3 alunos de cada vez, o que facilitava o atendimento caso houvesse alguma dúvida. **Foi tranquilo fazer os e-mails todos os alunos dominam pelo menos o básico do computador e da internet. É interessante utilizar tecnologias no ensino de Língua Português, pois os alunos ficam mais interessados.** (Pep3, 20/11/2013)

Quadro 38 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep3, 20/11/2013

Outro aspecto referente ao uso da tecnologia foi a dificuldade com a ferramenta disponibilizada do BrOffice, discutido por Pep4, e que ela, na figura de professora, não sabia como dominar essa tecnologia digital, conforme quadro 39.

No quarto horário fomos para a sala de informática preparar um guia para de como utilizar o BrOffice dos computadores da escola para que os alunos do 7º, que irão digitar os seus textos na semana que vem consigam usar a ferramenta com maior facilidade, assim que terminamos fomos para a sala dos professores fazer este relatório. **Eu achei um pouco complicado trabalhar com esse programa, mas acho que é porque eu estou muito acostumada com o Word.** (Pep4, 31/10/2013)

Quadro 39 Trecho do diário reflexivo-dialogado Pep4, 31/10/2013

Outro aspecto que aparece na fala de Pep4 é o problema de frustração quando uma atividade não dá certo, ou não ocorre como o esperado. Percebemos que embora o uso da tecnologia seja aspecto discutido no âmbito escolar básico e também no universitário, ainda há lacunas para o seu uso efetivo que vai desde infraestrutura a falta de formação dos professores para o uso tecnológico digital.

Após transcrevermos as categorias de Reflexão antes da ação, reflexão na ação & conhecer-se -na- ação, bem como a reflexão sobre a reflexão-na-ação é possível observar os indícios a respeito dos nossos objetivos de pesquisa. Pois percebemos alguns indicativos de formação docente como, por exemplo, as estratégias criadas dentro desse contexto para melhorar a prática, o grupo ser composto por mais pessoas (discentes de Letras). Além do apoio e supervisão da professora do ensino básico, orientação por professores do meio universitário, além do contexto de trabalho com os gêneros textuais, aspectos e situações proporcionadas pelo contexto do Pibid.

Dessa forma, observamos que o programa contribui para a formação docente inicial e continuada das professoras envolvidas neste processo

investigativo. Isso ocorreu quando utilizamos as oficinas pedagógicas para o ensino de LP. Em suma, segue a síntese no quadro frequência/ocorrência, Quadro 40 dos tipos de reflexões que incidiram nas ações pedagógicas envolvendo a tecnologia digital.

Frequência/Ocorrência das categorias

Utilização da tecnologia digital como ferramenta de Ensino					
Reflexão antes da prática					
Reflexão-na-ação		Pep2 1			
Reflexão- na-ação & conhecer-se na ação					
Reflexão sobre a reflexão-na-ação		Pep2 2	Pep3 2	Pep4 1	

Quadro 40 Frequência ocorrência dos tipos de reflexões

Considerando o quadro de frequência/ocorrência dos tipos de reflexões (Quadro 40), observamos nos dados acima, que a reflexão sobre o uso da tecnologia digital não ocorre antes da prática e nem na reflexão-na-ação & conhecer-se-na-ação, em nenhuma das Pep. Já na reflexão-na-ação, ocorre somente em Pep2, com uma frequência. A reflexão sobre a reflexão-na-ação ocorre em Pep2, Pep3 e Pep4, tendo a frequência respectiva de 2:2:1. Com esses dados, podemos observar que o índice de reflexão sobre as dificuldades no uso

da tecnologia digital, ainda, mostra-se pouco, mesmo tendo ocorrido dificuldades nas oficinas em que houve a utilização tecnológica digital.

Em outras palavras, os momentos de reflexão na prática das oficinas, analisadas em nosso contexto investigativo, aconteceram em todos os tipos, antes, durante de depois da prática pedagógica, embasadas nas proposições teóricas de (SCHÖN, 2000). Ressaltamos que alguns tipos de reflexão apareceram em coeficiente maior. Temos assim, que a reflexão, as tomadas de decisões, mesmo que implícitas, fizeram parte desses momentos de se pensar na prática, não como algo rotineiro, sem transformação do sujeito que a executa, mas sim como crescimento de formação docente, capaz de acrescentar de forma crítica reflexiva a prática do professor no exercício da docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a observar as práticas pedagógicas para o ensino de LP de professoras em seu estágio inicial de formação docente. Essas práticas descritas em diários reflexivos-dialogados foram analisadas, buscando perceber e descrever o processo de formação inicial e continuado dos professores envolvidos nas práticas pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, estabelecendo relações teóricas e práticas sobre as ações didáticas pedagógicas em um contexto de atuação, teve como pano de fundo o Pibid.

Com os resultados apresentados, observamos a necessidade do professor se formar, não só para ensinar conteúdos, mas para formar cidadãos críticos e reflexivos. Assim, percebemos a importância de aprofundar as discussões das práticas docentes em sala de aula, não somente em um momento que seria o anterior à execução da aula, mas também e, principalmente, durante e depois de se ter vivenciado a docência.

A partir dos relatos analisados nesta investigação, pudemos observar que foi de extrema importância a reflexão da prática pedagógica do professor, em vários momentos distintos, tais como: nas interações, na dialogicidade dos diários reflexivos e no apoio dado pela supervisora.

Após a observação, pudemos perceber um aprimoramento da formação docente na execução das suas práticas diárias, dentro do contexto de atuação previsto no Pibid. Este aprimoramento ficou visível a partir das análises das falas das Pep, nos diários reflexivo-dialogados após as atividades aplicadas.

Nesses momentos foi possível observar, então, o crescimento progressivo da reflexão nas práticas executadas. Reflexões essas que não apresentavam apenas elucidações positivas a respeito da prática, mas momentos de angústias e frustrações sobre todo o processo de ensino-aprendizagem de LP.

Com isso, cabe uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelas Pep quanto à indisciplina em sala de aula, o que veio impossibilitar a esperada “perfeita”, execução da atividade. Embora com uma proposta do ensino de LP de forma interacionista em nossas práticas, percebemos que nem sempre a interação aconteceu de forma teorizada e planejada.

A partir do exposto, pensamos que a proposta deveria ter sido definida não somente entre a professora-supervisora, discentes e professoras universitárias, mas, sim, com a participação efetiva dos alunos, abrangendo, assim, o contexto e interesses dos aprendizes. Em outras palavras, a proposta de ensino deveria ter sido articulada e discutida com eles, talvez, assim, as cenas retratadas nos diários reflexivos-dialogados, nas quais o desinteresse e a indisciplina foram constantes, por parte dos alunos, pudessem ter sido mais escassas ou talvez nem surgissem.

Enxergar essa dificuldade e a própria falha na elaboração das nossas práticas foi para nós o maior aprendizado no processo da nossa pesquisa. Nossos diários reflexivos-dialogados nos fez perceber que o aluno precisa ser participativo no seu processo de aprender, E, para isso, o professor deveria estar aberto à discussão entre seus pares e com seus alunos, de qual a melhor forma de ensinar, considerando as suas reflexões com base em sua prática diária em sala de aula.

Cabe ressaltar, também, que embora tivéssemos a concepção sobre como utilizar metodologias diferenciadas, ainda assim, utilizamos de métodos tradicionais para ensinar a LP. E isto trouxe frustrações para as Pep durante a execução das práticas pedagógicas.

Importante se faz ressaltar que, durante o meu processo de reflexão-nação, como professora-pesquisadora, senti a necessidade de interferir na prática docente das Pep, quando percebia que as aulas não aconteciam da forma planejada e esperada, entretanto, tinha a percepção da necessidade de deixar que

as Pep enxergassem o que deveria ser feito em situações de conflitos e dificuldades durante algumas atividades. Percebo que houve momentos de intervenção que foram vistos como apoio, e momentos em que não houve intervenção, mas que tinham como objetivo promover o crescimento formativo das Pep.

Após essas reflexões, ressaltamos o diário reflexivo-dialogado, como uma ferramenta válida para possibilitar o pensar da prática pedagógica. Ao registrarmos nossas aflições, angústias, dificuldades nos momentos de execução da prática diária em sala de aula e, depois a retomarmos, já com certo amadurecimento, temos, assim, a possibilidade de uma leitura crítica de nossas ações.

Observamos que a prática pedagógica executada no âmbito do Pibid, repensada a partir da leitura dos diários reflexivos-dialogados, pôde acrescentar formação docente para as professoras em pré-serviço e, também, para a professora supervisora. Sem a pretensão de esgotar o assunto, espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de pesquisas posteriores, com outros intuitos de investigação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. V. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira**: uma investigação baseada na teoria da atividade. 2006. 42 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 2013. 184 p.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003. 183 p.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2011. 176 p.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. cap. 2, p. 37-46.

BRASIL. Decreto-lei nº5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 38 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013. Aprova novo regulamento do PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 82 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília MEC/SEF, 2002. 177 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2014.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. 2. ed. 2.reimp. São Paulo: EDUC, 2012. 353 p.

CERVO, A. L. et al. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 164 p.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul.2008.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 184 p.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 168 p.

LIMA, A. Recordar para contar. **Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 22-23, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.downloads.cooperativacec.com/memorias.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

LIMA, P. G. **Formação de professores**: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados: UFGD, 2010. 115 p.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAGALHÃES, M. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional reflexivo**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 200 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995. 216 p. (Ciência e Educação).

REICHMANN, C. L. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signum Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 109-126, jul. 2007.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. 252 p.

SABOTA, B. A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de inglês: um convite à reflexão. **Polyphonia**, Goiania, v. 21, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 240p.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissionais de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 317 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 323 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookmen, 2010. 284 p.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gêneros textuais e TICs: abordagens de formação inicial e continuada com o PIBID de Letras

Pesquisador: Patrícia Vasconcelos Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17891313.9.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 320.236

Data da Relatoria: 28/06/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisa consiste em observar e analisar a prática docente de um professor/pesquisador e seus bolsistas PIBID (programa institucional de bolsa de iniciação à docência) durante os encontros teóricos e didático-pedagógicos, bem como a prática pedagógica de cada um dos bolsistas quando trabalham com gêneros textuais incorporando as Tecnologias de informação e comunicação durante todo o processo afim de analisar a formação dos sujeitos envolvidos na investigação.

A pesquisa envolverá um grupo composto por uma (01) supervisora professora pesquisadora, professora de Língua Portuguesa em exercício numa Escola Estadual e seis (06) graduandas de Letras num contexto que se deseja averiguar se o PIBID contribui com a formação

continuada deste supervisor, e a formação inicial desses bolsistas. A coleta de dados dar-se-á a partir da observação das oficinas que permearão as escolhas e a preparação do material didático a ser utilizado nas aulas de língua portuguesa, bem como a observação da prática pedagógica destes bolsistas durante aplicação deste material nas aulas; aplicação de questionários para os bolsistas envolvidos nas oficinas e nas aulas práticas e

análise de diários que serão escritos pelos bolsistas durante todo o processo, bem como o diário da supervisora/pesquisadora em questão. Estes instrumentos de pesquisa foram escolhidos com a

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 320.236

finalidade de averiguar de que forma a prática dos professores em formação (bolsistas) e do professor do ensino básico (supervisor/pesquisadora) se constitui frente às abordagens teóricas e didático-pedagógicas propostas pelo programa, ancorados nos trabalhos com os gêneros textuais levando-se em consideração a inserção das TICs. Para a análise e interpretação dos dados, será utilizado o método de análise e interpretações de diários de aula, ancorado nas teorias de Zabalza (1994), além dos questionários para classificação do perfil de cada participante.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este projeto tem como objetivo geral, compreender a contribuição do PIBID para a formação continuada e inicial do docente na área de Língua Portuguesa.

Objetivo Secundário:

O objetivo específico é descrever e discutir de que forma a prática dos professores se constitui frente às abordagens teóricas e didático-pedagógicas propostas pelo programa, ancorados nos trabalhos com os gêneros textuais levando-se em consideração a inserção das TICs.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

ok

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está adequada, apresentando todos os requisitos necessários para aprovação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: adequado.

QUESTIONÁRIO: adequado.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO: adequados.

CRONOGRAMA: adequado.

CARTAS DE AUTORIZAÇÃO QUANDO NECESSÁRIO: apresentada.

Não menciona o nome da instituição nem da escola.

FOLHA DE ROSTO ok

Recomendações:

Nenhuma.

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 320.238

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

LAVRAS, 28 de Junho de 2013

Assinador por:
Luciano José Pereira
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

UF: MG

Município: LAVRAS

CEP: 37.200-000

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br