

AUTONOMIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: DISCUSSÕES ACERCA DA INDEPENDÊNCIA INFORMADA DOS PIBIDIANOS DO SUBPROJETO LETRAS-INGLÊS DA UEPB

Telma Sueli Farias Ferreira¹

RESUMO

No contexto de formação docente, especificamente sobre formação docente inicial, pesquisas apontam para a importância do desenvolvimento da autonomia dos futuros professores. Este artigo é o resultado de uma breve pesquisa de estudo de caso cujo foco foi investigar e avaliar de que forma o subprojeto de Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba contribui para o desenvolvimento da autonomia dos (futuros) professores de inglês. Embasados no livro ‘Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’ de Silva e Aragão (2013), especificamente no questionamento 7 (sete) e na maioria das respostas a esta pergunta, elaboramos um quadro representativo dos fatores mais sinalizados pelos professores respondentes da referida indagação construindo uma relação com as ações desenvolvidas neste subprojeto. Os dados coletados para análise surgiram de duas fontes: (i) as discussões durante uma reunião de estudo do subprojeto e (ii) os comentários dos pibidianos no nosso *blog*. Nossos resultados apontam uma contribuição expressiva do PIBID para com a independência informada dos pibidianos.

Palavras-chave: Autonomia, Docência, Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

No campo da formação docente, algumas pesquisas apontam para uma preocupação quanto ao desenvolvimento da autonomia do professor em formação inicial². Diante de tal desafio, este artigo propõe discutir o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma das possíveis ações do governo como forma de possibilitar aos futuros professores, especificamente de língua inglesa, a oportunidade de vivenciar experiências ricas que contribuam para a sua independência informada. Para alcançarmos nossos objetivos, nos ancoramos epistemologicamente no livro ‘Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’ de Silva e Aragão (2013), especificamente no questionamento 7 (sete) e na maioria das respostas a esta pergunta.

¹ Professora Mestre do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, proftelmasff@servidor.uepb.edu.br.

² Neste trabalho também faremos uso dos termos ‘licenciando’, ‘futuro professor’, ‘aluno-professor’ quando nos referirmos ao professor em formação inicial.

Nosso texto, além da introdução, encontra-se dividido em três segmentos específicos, a saber: o percurso teórico, a metodologia, a análise de dados no item ‘construção da autonomia dos pibidianos³ e nossas considerações finais.

QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE AUTONOMIA DOCENTE

Nosso embasamento teórico terá como fonte principal os textos dos autores do livro ‘Conversa com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’, especificamente as ideias que circundam as respostas dadas ao questionamento 7 (sete), qual seja: Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? A partir do que os diversos autores comentam, focamos nosso trabalho na ‘autonomia docente’ um fator que instigou a curiosidade investigativa da autora deste artigo, uma vez que ela desenvolvia trabalhos com professores em formação inicial, ou seja, como os pibidianos.

Pautados em um critério seletivo de identificação dos fatores mais recorrentes e destacados pelos autores em resposta ao referido questionamento, apresentamos o quadro a seguir:

Tabela: Fatores Contributivos para o Desenvolvimento da Autonomia Docente

<i>Fatores</i>
01. Estímulo aos estudos teóricos e sua aplicação na prática
02. Contato antecipado e direto entre graduandos e escolas
03. Incentivo à reflexão e à busca de respostas
04. Gravações de aulas
05. Acompanhamento dos licenciandos por professores formadores
06. Trabalho colaborativo
07. Avaliação e produção coletiva de material didático
08. Incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica

Fonte: elaboração da autora

³ Nome que designa os graduandos que participam do PIBID como bolsistas.

Diante desta constatação, apresentaremos, sucintamente, os pontos teóricos principais acerca dos 08 (oito) itens listados na tabela.

Sobre o primeiro fator, Rodrigues-Júnior (20013) indica que para o desenvolvimento da independência informada e da prática reflexiva, inicialmente, se faz importante os estudos teóricos, principalmente aqueles que se encontram na perspectiva do ensino e da aprendizagem, e posteriormente o (futuro) professor deve ser capaz de aplicar este conhecimento a sua própria prática pedagógica. Corroborando essa ideia, Bonini (2013) indica que se faz preponderante as ‘escolhas teóricas’ como elemento importante para a construção da autonomia docente. O autor acrescenta que nesta perspectiva do estudo teórico o sujeito necessita reunir, coerentemente, as teorias estudadas e saber refletir criticamente sobre elas para que haja um aproveitamento consciente de tais epistemologias nas práticas docentes. Oliveira (2013) também acredita que a literatura pedagógica é o suporte fundamental para que o professor saiba explicar sua prática docente. Rodrigues-Júnior (2013, p. 26), Bonini (2013) e Miccoli (2013) indicam que o conhecimento epistemológico terá um valor maior quando utilizado com o propósito de embasar a prática do professor. O primeiro autor comenta que o professor de escola “[...] é um agente de mudanças que demanda constante atenção de formadores experientes.”, e nessa prática de orientação o professor formador pode propiciar experiências através das quais o professor de escola constrói sua autonomia. Para Bonini (2013, p. 38) o saber/conhecimento local se faz a partir da “[...] teorização da própria prática [...]”, e assim o professor em formação continuada contribui para a legalização da escola como uma área de produção de conhecimento. Por fim, Gil (2013, p. 127) apresenta a ideia de que a capacidade de solucionar problemas com base teórica é um fator indicativo de que o professor em formação inicial está construindo (ou já construiu) sua independência informada.

Diante de tal perspectiva, qual seja, o empoderamento epistemológico do aluno-professor para que ele possa teorizar com propriedade sua prática, faz-se necessário que esse sujeito mantenha contato com seu local de trabalho por mais tempo e o quanto antes, visto que os cursos de licenciatura preveem a entrada dos futuros professores em escola apenas durante os períodos que eles estudam os componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Esta prioridade remete ao segundo fator pontuado pelos autores.

O contato antecipado e direto nas escolas, segundo fator a ser analisado, abarca a ideia de que a ação docente não se constrói apenas em carteiras de salas de aulas por meio de discussões teóricas, ao contrário, é imprescindível que o graduando esteja apto a saber vincular

teoria e prática, e distante da realidade das escolas o amadurecimento profissional não será concebido com competência. Nesta perspectiva, Gil (2013, p. 127) afirma que “[...] a participação do aluno-professor em comunidades de prática é necessária para que ele possa construir pontos entre o conhecimento teórico e sua própria prática: realizando pesquisas colaborativas, participando de grupos de reflexão ou projetos de extensão.”, e aqui incluímos a (con)vivência nas escolas. Garcez (2013, p. 221), por sua vez destaca o PIBID como uma oportunidade que o licenciando tem para favorecer-se das diferentes experiências docentes que o programa propicia. De forma geral, Gimenez (2013) pactua com esse mesmo ponto de vista, ou seja, de que os cursos de licenciatura necessitam renovar seus currículos disponibilizando um tempo mais duradouro quanto à experiência prática de sala de aula.

Uma vez que o aluno-professor tem a oportunidade de estar em sala de aula, não apenas observando a prática do professor da escola, mas também ministrando aulas para desenvolver projetos como forma de exercitar sua ação docente iniciante, faz-se necessário que a partir dessa realidade ele também conheça sobre a importância de uma prática reflexiva que o conduza à procura de possíveis soluções para os problemas que surgem em sala de aula.

Assim, o terceiro fator ‘incentivo à reflexão e busca de respostas’ também se faz relevante quanto à questão do desenvolvimento da autonomia docente. Xavier (2013, p. 71), ancorado em Nóvoa e Freire, reconhece que o professor formador tem a responsabilidade de propiciar experiências de “[...] aprimoramento da prática profissional dos formandos [...]” partindo do princípio do exercício da reflexão, embasada teoricamente e direcionada à busca de respostas aos problemas escolares. Figueiredo (2013), por sua vez, sugere a necessidade de uma conduta crítico-reflexiva por parte dos (futuros) professores diante de suas próprias experiências docentes. Para Conforme Fernández (2013, p. 208) não há uma fórmula exata para que os professores de línguas desenvolvam eficazmente sua prática de ensino-aprendizagem, sendo assim, cabe aos professores formadores exercitarem com os graduandos, uma postura ativa que envolva estudos teóricos, aplicação prática de tais teorias sempre considerando o contexto escolar envolvido. Com este exercício, o (futuro) professor prossegue construindo sua autonomia docente, ciente de que para cada realidade há possibilidades múltiplas de caminhos para atender a cada demanda vigente. Ainda em termos de reflexão, Vian (2013, p. 208) comenta sobre a necessidade de não apenas refletir como reflexo condicionado característico do ser humano. Conforme este posicionamento, o autor sugere o termo ‘reflexionar’ que denota um mergulho na ‘própria consciência’, levando o sujeito a tentar responder, de forma cônica e racional, os motivos que lhe fazem realizar sua prática docente da forma como é executada.

Uma das formas mais comuns de se efetivar a prática reflexiva é a comparação entre o trabalho prescrito (plano de aula) e o trabalho realizado (aula aplicada)⁴. Todavia, um outro caminho que pode viabilizar tal ação é a filmagem de aulas, nosso quarto fator a ser analisado. O professor pode gravar suas próprias aulas e, posteriormente, assiste-as incorporando uma posição crítico-reflexiva em que o objetivo é reformar e ampliar sua prática. Pode-se até indicar que esta é uma postura corajosa, visto que não é comum o professor querer se analisar e avaliar sua própria ação pedagógica. Para Oliveira (2013, p. 54) tal postura contribui na busca de soluções para a melhoria do trabalho do professor.

Vale destacar que o ato de assistir as próprias aulas não se resume a um trabalho solitário, ao contrário, no caso do professor em formação inicial, as discussões sobre as aulas filmadas dos licenciandos se enriquecem nas críticas construtivas ocorridas no coletivo, tendo como participantes os próprios colegas em formação inicial partícipes do mesmo grupo, o professor formador e o professor da escola. Neste viés, pontuamos a importância da assistência dos professores em formação inicial pelos professores universitários.

Na sequência, trazemos o quinto fator que contribui para a autonomia do graduando, qual seja, o acompanhamento dos graduandos pelos professores formadores. Este fator é citado por Bonini (2013) e por Rodrigues-Júnior (2013) e para este último, a assistência do professor formador deve ser dirigida ao professor em formação inicial e continuada, abrindo assim espaços laboratoriais onde se operam reflexões, relatos, discussões, avaliações entre outras ações⁵. Neste contexto, incluímos também a importância do professor da escola também exercer a função do professor formador no sentido de que ele, por sua vez, também domina saberes práticos e teóricos que contribuem, de forma significativa, com o desenvolvimento da autonomia do licenciando. Nesta perspectiva, marca-se a necessidade de os professores em formação inicial tomarem uma postura reflexiva direcionada à busca de respostas para os problemas vigentes, item a ser pontuado no parágrafo a seguir.

A assistência do professor formador para com o licenciando, também perpassa pela questão do trabalho colaborativo, como pontuado por Jordão (2013) e Mateus (2013, p. 103) em referência ao sexto fator. A primeira autora reitera que as parcerias entre professor formador, professor de escola e professores em formação inicial são importantes e ela destaca que esta

⁴ Os termos ‘trabalho prescrito’ e ‘trabalho realizado’ originam-se da Ergonomia francesa.

⁵ Corroborando esta importância, o estudo de Ferreira (2016) indica que a ausência do professor e estágio junto ao licenciando compromete seu processo de formação docente.

prática potencializa a construção de saberes diferenciados que poderão validar conhecimentos locais e globais. Na visão de Mateus (*op. cit.*) faz-se necessário compreender a importância de se respeitar as ideias divergentes e de consentir que o outro aja, mesmo que de forma diferenciada da nossa. Neste sentido, essa concessão desvela uma postura de humildade amadurecida, visto que o objetivo não é o mérito individual de um sobre o grupo, mas do encontro de soluções que viabilizem a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no viés do trabalho cooperante, autores pontuam sobre a produção e avaliação de material didático, nosso sétimo fator a ser analisado. Cristovão (2013, p.366-368) declara que tais práticas abrem espaços reflexivos sobre teorias didático-metodológicas e concepções de linguagem, além de possibilitar ao aluno-professor o enriquecimento prático. Dito de outra forma, tal prática, por ser parte constitutiva do fazer docente, apresenta-se de forma marcante durante a formação docente inicial, abrindo um leque de possibilidades de discussões ricas acerca do processo de ensino e aprendizagem. Esta autora também aponta que o trabalho com avaliação e produção de material didático possibilita o desenvolvimento da autonomia informada do licenciando, pois é uma atividade que engloba não só o estudo teórico, mas também a aplicação e avaliação do material elaborado. E neste viés, Cristovão (*op. cit.*) considera a experiência do PIBID, como sendo de grande valia para a efetivação desta prática.

Conforme os 7 (sete) fatores até aqui pontuados (estudos teóricos, contato antecipado nas escolas, incentivo à reflexão e busca de respostas, filmagem de aulas, acompanhamento dos graduandos pelos professores, trabalho colaborativo, produção e avaliação de material didático), identificados como elementos coadjuvantes no desenvolvimento da independência informada do aluno-professor, podemos identificar experiências diversas vivenciados por esses sujeitos, o que nos leva a visualizar um campo vasto de conhecimento que pode oportunizar a participação em pesquisas e, como consequência, em escritas acadêmicas.

Nesta perspectiva, o oitavo e último fator mencionado pelos teóricos remete ao incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica é citado no livro por sete professores formadores, dentre os quais destacamos Menegassi (2013, p. 247) que aponta para a necessidade de oportunizar aos (futuros) professores experiência de iniciação à pesquisa. O autor destaca que a tão desejada independência informada tem início na graduação a partir do desenvolvimento de atividades que compreendam pesquisas, envolvendo os licenciandos com estudos teóricos, discussões em grupo, investigações em escolas e a produção de textos científicos a serem apresentados em eventos acadêmicos. Pessoa (2013, p. 303) também confirma a importância

do desenvolvimento de pesquisas interventivas englobando professor formador e professores em formação inicial e continuada. Tais ideias são divulgadas similarmente por Cristovão (2013) que assevera sobre a relevância das atividades de investigação na formação docente, desenvolvidas nos programas de iniciação à docência, como por exemplo, o PIBID. Quanto à produção acadêmica incluímos aqui a importância do professor formador na orientação desse sujeito, desde o momento de identificação da pergunta de pesquisa, até a finalização da conclusão do trabalho e Cristovão (2013, p. 369) cita, mais uma vez, o PIBID como uma das iniciativas que potencializam a realização de tal ação.

Diante do exposto, conforme apresentamos as ideias dos teóricos acerca dos fatores contributivos para o desenvolvimento da autonomia docente, podemos perceber que a autonomia do professor em formação inicial requer um trabalho contínuo que transita por diferentes esferas do saber e que necessita, além do esforço do próprio graduando, da orientação do professor em formação inicial. Entretanto,

Na sequência deste texto, apresentaremos o percurso metodológico que orienta o leitor sobre os elementos principais constitutivos de nosso estudo.

METODOLOGIA

Nosso estudo ancora-se no campo da Linguística Aplicada, na perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, sendo de natureza etnográfica, visto que a mesma articula aspectos referentes às práticas sociais dos participantes, tendo o pesquisador como agente ativo inserido no contexto pesquisado (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para o desenvolvimento de nosso estudo coletamos os dados a partir de duas fontes. A primeira remete às reflexões produzidas pelos pibidianos em nosso *blog*⁶ sobre assuntos diversos. A segunda refere-se à participação desses (futuros) docente durante uma das nossas reuniões de estudo⁷.

Nesta reunião, ocorrida em 30 de setembro de 2015 em uma sala de aula da escola pública PREMEN na cidade de Campina Grande, discutimos, com base no questionamento 7

⁶ Para visitar o *blog* acesse: <http://pidibenglishuepb.blogspot.com.br/>

⁷ Nosso subprojeto realizava semanalmente reuniões durante todo o ano letivo. Tais momentos eram destinados a atividades diferenciadas, quais sejam: estudos/discussões teóricas; orientações e elaboração de projetos com base em sequências didáticas; workshops; organização e realização de eventos, dentre outros.

(sete) do livro “Conversa com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios” (SILVA e ARAGÃO, 2013) a questão da independência informada dos professores em formação inicial e continuada. Na discussão usamos slides para apresentar 13 (treze) fatores, mencionados pelos respondentes da questão 7, que podem contribuir para que tais sujeitos possam desenvolver sua autonomia docente. Neste trabalho, por uma questão de espaço, apresentamos apenas 8 (oito) fatores. Ao final da discussão, foi lançada a proposta de que os participantes, incluindo os supervisores e a coordenadora do subprojeto, divididos em grupos, procederiam na formulação de uma resposta para o questionamento, elemento não inserido neste texto.

Em referência aos participantes da pesquisa, sabendo-se que nosso grupo é composto por 13 pessoas⁸, selecionamos a participação de alguns para compor nosso corpus. Com o intuito de resguardar a privacidade dos colaboradores, segue a denominação de cada um, qual seja: coordenadora, supervisor, pibidianos A, B, C, D, E, F, G e H.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

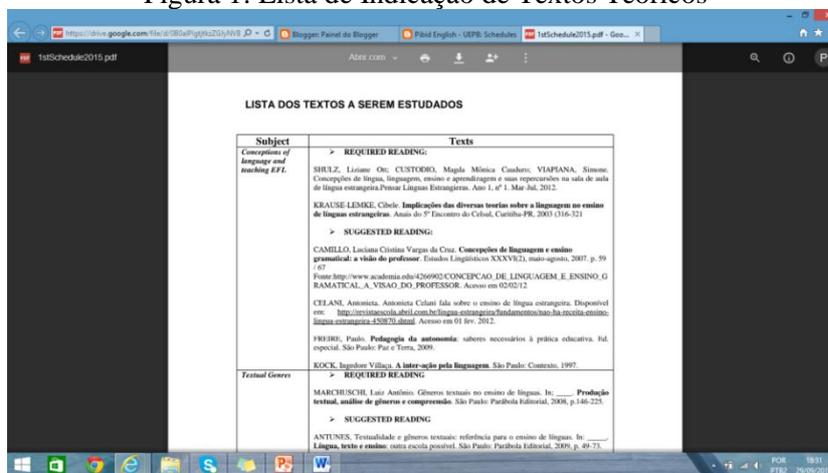
Nosso estudo tem como objetivo principal, investigar e avaliar de que forma o subprojeto de Letras-Inglês do PIBID/UEPB contribui para o desenvolvimento da independência informada dos pibidianos participantes, e este item de nosso trabalho apresentará, de forma sucinta, a análise e o resultado de nossa pesquisa. Para uma melhor compreensão deste tópico dividimos os pontos a serem analisados em 8 (oito) itens que remetem aos fatores, apresentados pelos autores do livro ‘Conversa com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’, como sendo elementos contributivos para o desenvolvimento da autonomia docente, quais sejam: (i) estímulo aos estudos teóricos e sua aplicação na prática; (ii) contato antecipado e direto entre graduandos e escolas; (iii) incentivo à reflexão e à busca de respostas; (iv) gravações de aulas; (v) acompanhamento dos licenciandos por professores formadores; (vi) trabalho colaborativo; (vii) avaliação e produção coletiva de material didático e (viii) incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica.

⁸ Os componentes do subprojeto de Letras-Inglês PIBID/UEPB eram: uma coordenadora de área (a autora deste texto), dois supervisores que são os professores das escolas nas quais os projetos foram desenvolvidos e dez graduandos, que aqui estamos denominando de pibidianos.

ESTÍMULO AOS ESTUDOS TEÓRICOS E SUA APLICAÇÃO NA PRÁTICA

Eis um fator mencionado pela maioria dos autores do livro ‘Conversa com Formadores de Professores de Línguas’ e que é indicado pelo nosso subprojeto como elemento primordial para que as ações planejadas sejam desenvolvidas com embasamento teórico. No início de cada ano letivo, todos os pibidianos são informados das teorias a serem estudadas, discutidas, aplicada e avaliadas, e no decorrer de cada semestre, as práticas dos bolsistas têm como base reflexiva as ideias dos autores estudados, como também daqueles que permeia os estudos dos componentes curriculares do curso de licenciatura. A Fig.1 a seguir, desvela, com brevidade, um *link* do nosso *blog* que contém a lista de temas a serem estudados.

Figura 1: Lista de Indicação de Textos Teóricos



Subject	Texts
Concepts of language and teaching EFL	> REQUIRED READING: SHULZ, Liziane. On CUSTODIO, Magda Mônica Casabero; VIAPIANA, Simone. Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de línguas estrangeiras. <i>Prosa Línguas Estrangeiras</i> , Ano 1, nº 1, Mar. 2012.
	KRAUSE-LEMKE, Cibele. Implicações das diversas teorias sobre a linguagem no ensino de línguas estrangeiras. <i>Anais do 3º Encontro do Cebral, Curitiba-PR</i> , 2003 (116-121)
	> SUGGESTED READING: CAMILLO, Luciana Cristina Vargas da Cruz. <i>Concepções de Linguagem e ensino gramatical: a visão do professor</i> . Estudos Linguísticos XXXV(2), maio-agosto, 2007, p. 39-62. Fonte: http://www.academia.edu/426992/CONCEPCAO_DE_LINGUAGEM_E_ENSINO_GRAMATICAL_A_VISAO_DO_PROFESSOR . Acesso em 02/02/12.
CELANI, Antonietta Antonietta Celani fala sobre o ensino de línguas estrangeiras. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/iao-ha-revista-ensino-lingua-estrangeira-450973.shtml . Acesso em 01/09/2012.	
Textual Genres	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . Ed. especial. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
	KOCK, Ingridson Villici. <i>A interação pela linguagem</i> . São Paulo: Contexto, 1997.
Linguistic theory and didactics	> REQUIRED READING: MARCHUSCHI, Luiz Antônio. <i>Gêneros textuais no ensino de línguas</i> . In: _____. <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.
	> SUGGESTED READING: ANTUNES, Teófilo. <i>Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas</i> . In: _____. <i>Língua, texto e ensino: entre escrita e oralidade</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 49-73.

Fonte: <http://pidibenglishuepb.blogspot.com.br/>

Conforme mencionam Rodrigues-Júnior (2013), Bonnini (2013) e Oliveira (2013), a relação entre o desenvolvimento da independência informada e os estudos teóricos está na aplicação das epistemologias na prática docente, ou seja, na teorização da própria prática, no dizer de Bonnini (*op. cit.*), o que, conseqüentemente, conduz o sujeito a um empoderamento epistemológico e a um fortalecimento de sua ação docente, já que ele se sente capaz de explicar suas ações à luz das teorias. Trazemos como exemplificação deste processo e autonomia, a reflexão do pibidiano A. Tal escritura foi postada no dia 03 de setembro de 2015 sobre um dos dias de aplicação da sequência didática.

Excerto 1: Pibidiano A - Gebhard (1996) destaca 5 fatores que tornam uma aula [...] interativa, dentre esses fatores pelos menos 3 eu pude perceber com clareza durante essa aula, o primeiro é a redução da centralidade do professor. Isso foi mais do que visível, pois quem basicamente conduziu o primeiro momento da aula foram os próprios alunos [...]. Segundo fator é o dar chances aos alunos para que eles expressem em contextos significativos. Tanto ter deixado eles livres para agirem durante a dinâmica, como também deixar que todos usassem seus celulares e tablets [...], realizar o teste vocacional e discutir a respeito dos resultados, pra mim se

encaixa nesse fator mencionado por Gebhard. O terceiro fator que notei foi o de oferecer oportunidades para os alunos negociarem resultados com os colegas e com os professores.

Diante de sua fala, o aluno-professor expõe com clareza um momento ímpar de sua prática, ou seja, aquele em que ele consegue aplicar e analisar a teoria em sua ação docente, e a isso, podemos reconhecer como uma formação que lhe proporciona oportunidades para a construção de sua independência informada.

Na sequência, observa-se a importância do contato prévio do graduando com a escola para que essa autonomia continue a ser construída.

CONTATO ANTECIPADO E DIRETO ENTRE OS GRADUANDOS E A ESCOLA

Conforme aponta Garcez (2013), um contato maior do licenciando com a realidade de seu trabalho, ou seja, com a sala de aula, certamente promove a autonomia docente com mais presteza, visto que o constante convívio com as escolas lhe proporcionará experiências docentes produtivas. Em nossa vivência no PIBID, destacamos a fala de dois pibidianos, B e C, como prova desta realidade. Uma vez que ambos os pibidianos encontrava-se no segundo e terceiro períodos do curso respectivamente, esta vivência precoce na escola certamente lhes proporcionou um crescimento profissional ímpar, visto que apenas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, eles teriam o primeiro contato, o que ocorre a partir do sexto período do curso.

Excerto 2: Pibidiano B (15/05/15) - A aula do dia 13/05 foi o primeiro momento que tive oportunidade de reger a turma por mais de 15 minutos. Naquele momento fui de fato o professor daqueles meninos e meninas e pude perceber que eles realmente assumiram que tanto eu quanto minhas colegas do Pibid somos seus professores.

Excerto 3: Pibidiano C (13/05/15) - Bem, até então nunca ministrei aula e nunca tive nenhuma experiência como professor, essa foi a minha primeira vez como discente. No início eu não estava muito “nervoso” mais sim preocupado se conseguiria ter a atenção dos alunos e dar uma boa aula. [...] Achei muito proveitoso a parte da atividade, porque a partir dela tive a oportunidade de dar atenção a todos e também tive a comprovação de que eles conseguiram entender bem o tema. Nesse momento aproveitei para conhecer e interagir mais com eles, sempre que eles tinham alguma dúvida não hesitavam em nós[sic] chamar. Enfim, foi uma grande experiência que nunca esquecerei e com certeza irei melhorar o máximo possível para que possa fazer um bom trabalho futuramente.

INCENTIVO À REFLEXÃO E BUSCA DE SUAS PRÓPRIAS RESPOSTAS

Uma das práticas mais estimuladas e requisitadas, pela coordenadora, aos pibidianos é a reflexão antes, durante e após a ação. Acreditamos que sem o ‘reflexionar’, no dizer de Vian (2013), o professor, seja ela formador, em formação continuada ou inicial, não desenvolve sua docência com decência. Nosso *blog* abarca listas de textos teóricos, fotos dos componentes do

grupo desenvolvendo diferentes atividades (participação em eventos, atuação em sala de aula etc), pautas de reuniões, entre outros, todavia, uma das sessões de postagens mais relevantes é a que arquiva as reflexões dos pibidianos. Tais reflexões são escritas em língua inglesa ou portuguesa e remetem a qualquer tipo de atividade desenvolvida durante o ano letivo.

Acreditamos que um licenciando reflexivo é o futuro docente capaz de questionar os outros e a si mesmo, buscar respostas diferenciadas para situações distintas, compartilhar experiências positivas ou não e querer inovar-se sempre. Para o pibidiano D a ação reflexiva promove no docente uma ruptura com a acomodação de perceber uma prática sem avanço e nada fazer para mudar o que está estagnado.

Excerto 4: Pibidiano D (27/07/15) - Depois de algumas semanas retornarmos a sala com a proposta de trabalharmos Study Skills, pois percebemos que a turma é muito dispersa em questão de organização de estudo e também não tem incentivo para estudar fora da sala de aula.

As semanas que antecederam a proposta do trabalho com *Study Skills* foram suficientes para que o pibidiano refletisse sobre o que fazer para mudar a situação de dispersão da turma e a atitude de desorganização quanto aos estudos, fatores que o incomodava sempre que se encontrava atuando em sala de aula.

Como suporte para uma postura reflexiva, os teóricos pontuam a ação de gravar aulas, e, posteriormente, o assistir e refletir sobre o que é observado. Neste sentido, vejamos de que forma o PIBID possibilita tal experiência no item a seguir.

GRAVAÇÃO DE AULAS

A prática de gravação de aulas por meio de filmagens é uma constante do nosso subprojeto. As visualizações, observações e comentários posteriores funcionam como fonte de crescimento profissional entre os membros do nosso grupo. Incluímos nessa prática não só a filmagem da ação dos licenciandos, mas também a da própria coordenadora, como podemos constatar no excerto 5 a seguir.

Excerto 5: Coordenadora (16/09/15) - Boa tarde pessoal. Agradeço a participação de todos na discussão de hoje. Acabo de me assistir, e já vou tentar, para o próximo estudo, me corrigir. Acredito que o se ver é muito importante para refletirmos sobre nossa performance na lida docente.

Corroborando Oliveira (2013), a coordenadora acredita que sua prática, mesmo que como professora formadora, mas sem deixar de ser professora em formação continuada,

necessita de melhoria constante, fato é que ela decide por filmar sua própria ação, durante as discussões de grupos de estudo para que, a partir de sua própria visualização, ela possa perceber quais pontos faz-se necessário mudar.

Retomando a questão da visualização das filmagens em conjunto com o pibidiano e com a professora formadora, destacamos a importância e a necessidade deste trabalho em conjunto, visto que o licenciando precisa de uma orientação mais próxima para seu crescimento profissional, o que veremos no item a seguir.

ACOMPANHAMENTO DOS GRADUANDOS PELOS PROFESSORES FORMADORES

Não há como conceber um orientando sem orientador. As experiências vivenciadas pela autora deste texto, como professora das disciplinas de Estágio Supervisionado e como coordenadora do subprojeto PIBID/UEPB Letra-Inglês, desvelam, com clareza, a importância da parceria entre esses dois sujeitos. E nesse escopo, como já mencionamos, achamos adequado incluir também a colaboração do supervisor (professor de escola), com suas experiências teóricas e práticas cooperada de forma significativa para o desenvolvimento da independência informada do graduando.

As falas a seguir, representam um recorte desta ação orientadora, seja da coordenação como da supervisão. O primeiro excerto, da coordenadora, comenta sobre a reflexão que um pibidiano fez acerca de um momento de aula, por ele ministrada, e que se fez necessário parar a explicação para chamar a atenção dos alunos em referência ao comportamento não adequado que estavam tendo.

Excerto 6: Coordenadora (15/11/15) - Às vezes, uma tomada de atitude séria se faz muito necessária, principalmente quando implica na realização de atividades em grupo em que há exclusão de alguns colegas, mesmo que por motivos justos, como por exemplo, a questão de alunos que, na maioria das vezes, literalmente se "escoram" em outros. Acredito que a postura séria, como já tínhamos comentado em alguma postagem anterior, se faz necessária, até porque essa é uma forma de delimitar a autoridade (e não o autoritarismo) mencionada por Freire em Pedagogia da Autonomia. Ou seja, a liberdade do outro acaba quando a minha inicia, e se a tomada de atitude de alguns alunos estava comprometendo o andamento da aula, nada mais justo que uma conversa franca e séria no sentido de falar para eles da responsabilidade de realizar a tarefa. Parabéns pela postura do grupo.

Diante do posicionamento da professora formadora podemos perceber que a mesma, com base em teorias e experiências vividas, concorda com a postura do pibidiano em ter que tomar a decisão de conversar seriamente com os alunos. O retorno dado pela coordenadora

reafirma que a ação do licenciando foi positiva, o que contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento de sua autonomia docente, uma vez que ele percebe que suas ações, além de serem compartilhadas por quem lhe orienta, tem também um respaldo teórico.

O excerto 3 (três) é o retorno do supervisor do projeto quanto a uma reflexão de um pibidiano em referência à necessidade de modificar a organização das carteiras na sala de aula e à escolha do tema discutido com os alunos. A aprovação da disposição das carteiras e o elogio sobre o tema estudado, certamente, eleva a autoestima do futuro professor, e essa concordância torna o pibidiano mais seguro quanto as suas futuras ações, o que, pode concorrer para fortalecer sua autonomia.

Excerto 7: Supervisor (11/05/16) - [...] Concordo plenamente com você em relação que a "nova" disposição das carteiras modificou a dinâmica na sala. Creio que outro ponto importante para isso ocorrer foi o tema que vocês trabalharam. Além de criativo, muito próximo da realidade deles. Inclusive, percebi que muitos que não participavam nas minhas aulas estavam super atentos e interagindo com vocês.

Ainda em referência à ação de acompanhar o aluno-professor, destacamos o valor do trabalho colaborativo, item a ser destacado a seguir.

TRABALHO COLABORATIVO

Os grupos de licenciados de nosso subprojeto (compostos por dois ou três graduandos) têm como meta a produção de um projeto para a turma que lhe é destinada, focando na produção de uma sequência didática que se baseia em três pontos principais: a identificação de um tema, a escolha de um gênero textual e a elaboração de um objetivo a ser alcançado ao final da aplicação do projeto. Esse desafio, para os professores em formação inicial, amplia-se por ser um trabalho a ser desenvolvido em parceria com outros pibidianos e tendo a assessoria da coordenação e da supervisão. Para esses futuros professores, após vivenciar o trabalho colaborativo, o resultado é uma compreensão acerca da divisão de tarefas, do respeito pela ideia/opinião do outro, do conhecimento que se adquire no convívio com seus parceiros e das possibilidades de se encontrar soluções com mais facilidade. É o que podemos constatar na fala das pibidiana E e F nos excertos a seguir.

Excerto 8: Pibidiana E (21/05/15) - My group and I, after some discussion, decided to work with the genre "autobiography" [...]. Sincerely, I was not feeling really confident about the genre, but talking with my group answered many questions. [...] We also talked with the supervisor and she suggested to us work by the perspective of the students' families, which inspired us to think of a "family tree". [...] To me, the moment was very productive since we could talk about many aspects before we develop our DS.

Excerto 9: Pibidiana F (29/05/15) - In my opinion, the feedback session was very significant and important because with the coordinator's idea we could mature our ideas and unite all of our ideas in a more clear way. I liked the coordinator's suggestion about the Fanzine genre because (1) it's not a well-known genre by the people I think (2) because stimulate the students to be creative (3) it will help them to develop their self-esteem (4) permits other kinds of genres inside, like music, comic stories and etc. (5) Correspond to the students' realities because is a fanatic magazine which seems to match perfectly with teenagers.

Para a pibidiana E o compartilhamento de dúvidas e incertezas é um ponto positivo no trabalho colaborativo, visto que ela não se sentia confiante quanto a primeira escolha do gênero, qual seja, a autobiografia. A pibidiana F, por sua vez, desvela uma maturidade ao concordar com a sugestão da coordenadora, ou seja, aplicar o gênero Fanzine, visto que durante as discussões presenciais o grupo define as características que o gênero possui, como elencadas pela pibidiana, e que, possivelmente poderá contribuir para o sucesso do projeto⁹.

A produção da sequência didática encontra-se inserida no âmbito da produção e avaliação de material didático, elemento destacado pelos teóricos como significativo no contexto do desenvolvimento da independência informada do futuro docente e que é analisado no item a seguir.

AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO COLETIVA DE MATERIAL DIDÁTICO

Quanto ao material didático, apontamos dois momentos distintos vivenciados pelos pibidianos: a análise e uso do livro didático utilizado pelo supervisor da escola e a produção e aplicação de sequências didáticas. Os dois momentos são vivenciados de forma coletiva, o que permite, aos componentes de cada grupo, experimentar a oportunidade de discutir pontos de vista diferenciados e de compartilhar experiências.

Para a produção das sequências didáticas¹⁰ há todo um processo de reconhecimento da turma (na qual o material didático será aplicado), de estudo teórico (acerca da sequência didática) e de análise de outras sequências, para que, só depois, os pibidianos iniciem o processo de elaboração de tal material. A fala da pibidiana G marca o momento de produção da sequência, e ela deixa claro a relevância do trabalho colaborativo para esta ação.

Excerto 10: Pibidiana G (16/05/15) – O diálogo pibidianos/supervisor/coordenadora foi de extrema importância nessa construção, além de nos orientar na escolha do tema e gênero, tanto o supervisor como a coordenadora estão nos auxiliando a adequa-los [sic] ao nível e perfil da turma.

⁹ Como a reflexão, obviamente, foi postada em maio de 2015, e este texto foi produzido em janeiro de 2016, podemos informar que o resultado do projeto com o gênero textual Fanzine foi positivo, uma vez que os pontos elencados pela pibidiana foram alcançados de forma satisfatória.

¹⁰ Para visualizar as sequências didáticas produzidas em 2015, acesse o link 'Didactic Sequence' do nosso blog: <http://pidibenglishuepb.blogspot.com.br/>.

Por fim, após analisar 7 (sete) itens da tabela, chegamos ao último, que se refere ao estímulo do graduando em participar de pesquisas e em escrever textos científicos sobre suas próprias experiências. O tópico a seguir desvela sobre a contribuição do PIBID para a realização de tal proposta.

INCENTIVO À INICIAÇÃO, PESQUISA E PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Para Menegasse (2013), Pessoa (2013) e Cristovão, oportunizar aos professores em formação inicial experiências que podem estimular o desenvolvimento de pesquisas com o objetivo de contribuir para a ampliação dos saberes locais, é um dos fatores importantes para o desenvolvimento da independência informada. Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2015, nosso grupo vivenciou um momento de experiência de monitoria e posteriormente um período de aplicação de aulas em algumas turmas dos supervisores. A partir dessas duas experiências, os alunos tiveram a oportunidade de produzir textos acadêmicos (um pôster e seis artigos científicos) objetivando socializar suas experiências de pesquisa no V Encontro de Iniciação à Docência na UEPB, ocorrido em agosto de 2015¹¹.

Vejamos no excerto 11 a importância que os pibidianos atribuem à prática da pesquisa durante a participação no PIBID.

Excerto 11: Pibidiana H (29/09/15) - Essa foi a minha segunda participação do ENID e pela segunda vez participei apresentando um relato de experiência. Essa experiência além de contribuir para a minha formação profissional como experiência no lattes, por exemplo, é para mim uma oportunidade de compartilhar as minhas experiências, receber crítica e incentivo e me preparar para enfrentar o mercado de trabalho, onde os mais bem preparados estarão sempre em vantagem.

Diante do exposto, podemos apontar que o subprojeto de Letras-Inglês do PIBID/UEPB, tem trazido contribuições significativas para o desenvolvimento da independência informada do futuro professor de língua inglesa.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Nosso trabalho objetivou investigar e avaliar até que ponto o PIBID/UEPB de Letras-Inglês contribui para o desenvolvimento da autonomia dos (futuros) professores de inglês, tendo como base teórica o livro ‘Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e

¹¹ Para acessar os trabalhos dos alunos, visite o site <http://www.enid.com.br/>.

desafios' organizado por Silva e Aragão (2013) com a participação de diferentes professores formadores como respondentes da questão basilar de nosso texto, qual seja: Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?

Como resultado de nossa investigação, dentre os vários fatores contributivos para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores mencionados pelos professores formadores autores do livro, a grande maioria está presente na prática de nosso subprojeto, entretanto, por questão de espaço, destacamos apenas oito, quais sejam: (i) estímulo aos estudos teóricos e sua aplicação na prática; (ii) contato antecipado e direto entre graduandos e escolas; (iii) incentivo à reflexão e à busca de respostas; (iv) gravações de aulas; (v) acompanhamento dos licenciandos por professores formadores; (vi) trabalho colaborativo; (vii) avaliação e produção coletiva de material didático e (viii) incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica.

Assim, conforme nossa análise, constatamos que tais fatores estão constantemente presentes em nosso subprojeto, o que nos leva a concluir que, sem sombra de dúvidas, nossa prática docente é permeada por uma preocupação constante em oferecer aos professores em formação inicial possibilidades de vivenciar experiências que os ajudem a desenvolver sua independência informada, contribuindo assim para a construção de saberes locais tendo como base sua própria prática docente.

REFERÊNCIAS

BONINI, Adair. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 33-42.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 361-374.

FERNANDEZ, Gretel Maria Eres. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 131-144.

FERREIRA, Telma Sueli Farias Ferreira. 'Até Hoje espero um *Feedback* da minha Professora Formadora': representações de uma docente sobre a sua experiência na disciplina de Estágio

Supervisionado. In: NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo (Org.). **Múltiplos Olhares para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 156-186.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 113-122.

GARCEZ, Pedro de Moraes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 215-228.

GIL, Glória. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 123-130.

GIMENEZ, Telma. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 349-359.

JORDÃO, Clarissa Menezes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 77-91.

MATEUS, Elaine. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 93-111.

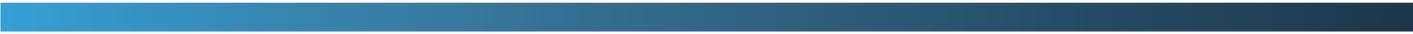
MEGASSI, Renilson José. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 241-250.

MICCOLI, Laura. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 145-173.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 175-186.

PESSOA, Rosane Rocha. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 299-306.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-32.



SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2013. **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013,

VIAN, Orlando. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 201-213.

XAVIER, Antonio Carlos. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 63-76.