

FRUTOS DO PIBID: O PAPEL DO PROJETO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

Alyne Raíssa Belarmino Gomes¹; Rafael Cabral Paulino²

(Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Universidade Federal da Paraíba – alyne.raissa@hotmail.com¹;
Universidade Federal da Paraíba – rafacabral21@hotmail.com²)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar a formação inicial de três professores em formação continuada por meio de seus diários de leitura dialogados escritos no primeiro semestre de 2017 na disciplina de Fundamentos em Linguística Aplicada do curso de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os autores deste trabalho, ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Letras- Inglês da UFPB entre 2015 e 2016 e alunos da turma, perceberam a forma recorrente com que o PIBID era citado em seus diários e resolveram verificar o que seus diários e de outro colega de turma que participou do projeto entre 2014 e 2016 nos dizem sobre o papel do PIBID na formação (inicial e continuada) e na prática desses professores. Para tanto, foi feita a leitura dos diários dialogados e selecionados os excertos que trazem à tona os aspectos relacionados à formação e à prática dos professores em formação continuada e trechos que evidenciam as contribuições em decorrência da participação no subprojeto para a formação inicial. A análise dos dados evidencia que o PIBID contribuiu na formação inicial dos professores ao contribuir para o letramento acadêmico dos professores e ao conceder vozes aos alunos e aos próprios professores em formação inicial a partir da escrita de diários e possibilitar o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva e ética, bem como por terem tido a oportunidade de experimentar a realidade da inclusão ainda durante a graduação.

Palavras-chave: Formação inicial, PIBID, diários dialogados, Linguística Aplicada.

Introdução

Nas últimas décadas, tem-se discutido bastante acerca da formação de professores na tentativa de contemplar as necessidades decorrentes dos desafios do mundo globalizado e das particularidades vivenciadas na educação atualmente. Dentre as metodologias utilizadas para este feito, está a análise de diários reflexivos, considerado um espaço de concessão de vozes dos professores em formação.

Visando otimizar a formação inicial, existem programas criados na tentativa de preencher as lacunas existentes e já apontadas na literatura. Um desses programas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual os autores da pesquisa participaram entre 2015 e 2016.

De acordo com a Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009, o PIBID visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas das instituições federais buscando aprimorar a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação básica. Dentre suas funções estão: integrar Educação Superior e Educação Básica; qualificar a formação inicial de professores; fomentar práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador e tornar a escola pública um

espaço para reflexão e crescimento na construção do conhecimento promovendo uma articulação entre a dicotomia entre a teoria e a prática escolar, estimulando a permanência de estudantes em cursos de licenciatura. (BRASIL, 2009).

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o PIBID tem, aproximadamente, quinhentos bolsistas de vinte cursos de licenciatura. O Subprojeto Letras-Inglês contava com 23 bolsistas no ano de 2015 e 2016 (MAIA; DOURADO, 2015) que atuavam em escolas públicas do ensino fundamental e médio. Neste subprojeto, uma das práticas desenvolvidas é a reflexão acerca da atividade docente proporcionada pela escrita de diários mensais.

Face ao exposto, buscaremos investigar as contribuições do PIBID na formação inicial de três professores de inglês em formação continuada, ex-bolsistas do PIBID, por meio da análise de seus diários escritos em uma disciplina da Pós-Graduação em Linguística da UFPB.

Fundamentação Teórica

A formação de professores de línguas sofreu várias mudanças durante o tempo, indo de uma concepção de treinamento docente voltada para a eficiência pautada na execução de abordagens e métodos à uma concepção de educação, formação, trabalho e desenvolvimento docente na época do “pós método”, cujo objetivo passa a ser formar professores críticos e éticos, que é oportunizado pela pesquisa reflexiva, entendida como “mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p. 115).

Com relação à pesquisa, passou a ser realizada em conjunto por pesquisadores e professores por meio da qual “[...] (futuros) professores, alunos e formadores, [...], pode[m] desenvolver suas vozes para expressar suas próprias questões” (p. 121) buscando “entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula, na escola ou em outros contextos” (MILLER, 2013, p. 111), o que é oportunizado por meio da reflexão a respeito de suas próprias práticas.

Dessa maneira, as pesquisas, na contemporaneidade, passam a levar em consideração a voz do professor e a reconhecer que seu trabalho abrange muito mais do que o trabalho em sala de aula e envolvem “uma série de outros aspectos que também compõem o seu trabalho [...]” (LOUSADA, 2004, p. 273-274).

O trabalho do professor é composto pelas dimensões dos trabalhos prescrito; realizado e real (Cf. LOUSADA, 2004). O primeiro refere-se ao conjunto de normas e regras prescritas pelas instituições, o segundo, tem a ver com a atividade realizada

efetivamente pelo professor e o terceiro “compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (op. cit. p. 275).

Portanto, “o trabalho do professor vai além do planejamento de aulas, regulação de abordagens metodológicas ou domínio de técnicas de ensino” (MEDRADO, 2011, p. 22), uma vez que ele precisa mobilizar-se integralmente em diferentes situações, visando oportunizar a aprendizagem dos alunos com o auxílio de instrumentos e seguindo prescrições de instâncias superiores à medida que interage com os outros envolvidos na situação direta ou indiretamente (MACHADO, 2007, p. 93).

O trabalho docente só é acessível a partir de suas representações sobre sua própria atividade por meio de seu “agir linguageiro” (MACHADO, 2009, p. 137), ou seja, quando o professor fala sobre seu trabalho. Para tanto, torna-se imprescindível instrumentos que possibilitem aos professores refletirem sobre sua prática, como os diários, por exemplo.

Segundo Machado (2009 apud RAMOS, 2015), o diário de leitura é um gênero textual cuja produção implica o estabelecimento de um diálogo e uma escrita reflexiva acerca de um texto. Corroborando essa ideia, Reichmann (2011) ressalta a relevância dos diários reflexivos em contextos de formação docente, onde o professor em formação inicial pode documentar suas preocupações e reflexões a partir da “retextualização de *práticas*, de *vozes*, de *histórias* e de *trajetórias* de formação” (REICHMANN, 2009 apud DIAS, 2013, p. 67).

Zabalza (2004 apud RAMOS, 2015, p. 228), por sua vez, evidencia que a escrita de diários viabiliza um processo de aprendizagem envolvendo a conscientização sobre a própria atuação e a recodificação da atuação.

Dessa forma, considerado como um espaço de concessão de vozes, os diários oportunizam que as vozes das minorias, nesse caso dos professores em formação inicial, sejam levadas em consideração alinhando-se ao compromisso da Linguística Aplicada contemporânea com esse novo sujeito (vozes do sul) e com a questão ética (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 2005), visando “pensar o mundo criticamente que vá além do caráter linguístico discursivo” (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015, p. 14).

No PIBID Letras-Inglês da UFPB, isso se dava através da perspectiva de letramento crítico, entendido como uma postura ou atitude filosófica que possibilita o agenciamento crítico, a transformação do entorno e o exercício crítico de problematização ao promover a heterogeneidade, subjetividade, contextualização e

problematização (DUBOC, 2014) em sala de aula por meio da reflexão crítica acerca de textos da contemporaneidade a partir de um processo de leitura em que o aluno pode “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011 apud JORDÃO, 2013, p. 76). Portanto, no século XXI há uma preocupação em formar professores crítico-reflexivos e éticos, assim como investigar sua formação e “tornam-se vitais questões como o cuidado, o respeito, a inclusão, a responsabilidade e a metarreflexão constante sobre as experiências de formação inicial e continuada [...]” (MILLER, 2013, p. 103).

Aspectos Metodológicos

A presente pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba no primeiro semestre de 2017. O contexto de geração dos dados, mais especificamente, foi a disciplina de Fundamentos em Linguística Aplicada na qual os alunos eram solicitados a produzir diários individuais de leitura dos textos teóricos lidos na disciplina.

Durante as aulas, os diários eram compartilhados com pelo menos um colega que, funcionava como interlocutor, dialogando por meio de comentários acerca do que foi escrito.

O *corpus* utilizado nesse trabalho foram os diários produzidos por três alunos que são ex-bolsistas do PIBID, dois deles autores deste trabalho, referenciados por seus nomes próprios, Alyne, Giuseppe e Rafael, que atuavam como professores de inglês da rede pública, curso de idiomas e rede privada, respectivamente, quando da geração dos dados. Os diários foram analisados por meio de leituras e seleção de excertos relacionados ao PIBID.

Na seção a seguir, nos concentraremos sobre os diários dos alunos enfocando as contribuições do PIBID na formação inicial dos participantes.

Contribuições do PIBID para concessão de vozes e desenvolvimento de criticidade

Uma das contribuições decorrentes do PIBID para os professores tem a ver com o projeto conceder vozes aos alunos, como pode ser visto no excerto de Giuseppe a seguir:

[...] Esse texto **me fez refletir sobre minha experiência no PIBID**. Lá desenvolvemos projetos que iam [ao] encontro ao letramento crítico [...] [que] diz respeito ao aluno e como este **lê o mundo**, como [...] se ler de acordo com seus valores ideológicos [...]. [...] **Nossa preocupação [...] levava consideração o contexto do aluno, a leitura, a escrita e a reescrita de textos que retratam a sociedade atual, dando voz para os alunos e suas necessidades**, [...] (Giuseppe – grifo nosso).

O excerto de Giuseppe demonstra que as vozes das minorias (CAVALCANTI, 2006), no caso dos alunos, como já mencionado anteriormente, são

ouvidas no PIBID a partir da perspectiva do letramento crítico à medida que são incentivados a refletirem acerca de temas relevantes por meio de um processo de leitura em que o aluno pode “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296 apud JORDÃO, 2013, p. 76).

Essa prática citada por Giuseppe é reiterada por Alyne e Rafael que retratam suas ações no PIBID para com os alunos com deficiências:

[...] é mais ou menos o que fizemos no PIBID [...] com os alunos com deficiência ao permiti-los se expressarem por meio de gestos ou apontando devido à limitações na fala e levando em conta suas práticas diárias em casa [...], mas novamente nos deparamos com questões formais da escola que acabam barrando isso, muitas vezes nem é por exigências/prescrições exatamente, mas pela **crença da pessoa no nível hierárquico mais elevado** que você que esbarra na sua prática (Alyne – grifo nosso).

[...] concordo com você [...] sobre **nossa prática no PIBID quando para elaborarmos nossas aulas ouvíamos e buscávamos informações que fossem relevantes e do interesse dos mesmos. [...] sem dúvidas vi muito a nossa prática no PIBID com os alunos com deficiência [...]** (Comentário de Rafael em diário de Alyne – grifo nosso).

Percebemos nos excertos acima que, no PIBID, as vozes dos alunos eram ouvidas à medida que seus gostos e habilidades eram levadas em consideração para que a acessibilidade pedagógica, ou seja, a eliminação das barreiras “para a construção do conhecimento no conhecimento no âmbito da escola” (MIRANDA, 2015, p. 294), pudesse ser realizada. Alyne ainda menciona os impedimentos ao trabalho docente, causados por prescrições externas (“pessoa nível hierárquico mais elevado”), exemplificando que o trabalho do professor envolve outros elementos que influenciam sua atividade (MACHADO, 2007).

Reforçando os posicionamentos acerca do PIBID, Alyne resume relacionando o trabalho desenvolvido pelo projeto com o trabalho do linguista aplicado:

[...] percebi que **muito do que era dito do linguista aplicado aparece em meus interesses de pesquisa e em nossas aulas no PIBID e em minhas aulas agora como professora da educação básica. [...], costumamos dar voz aos participantes (alunos) e às questões que não são tematizadas, [...], buscando causar conflitos e levar a uma reflexão,** possibilitando ver o mundo com um outro olhar, ampliar perspectivas e pensando de outra forma (MOITA LOPES, 2009). Isso porque **nos preocupamos com o social ao focar em problemas do mundo real [...]** “pensar o mundo criticamente que vá além do caráter linguístico discursivo [...]” (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015, p. 14). (Alyne – grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que a prática do PIBID está alinhada à agenda da Linguística Aplicada contemporânea à medida que leva em conta, de forma ética (CELANI, 2005), a vida social e os olhares e “vozes do Sul” (BOAVENTURA SANTOS, 2004 apud MOITA LOPES, 2006, p. 94) que, assim como em nossa prática no projeto, é o sujeito central.

Contribuições do PIBID para a formação em termos de Inclusão

O foco principal do subgrupo do ensino fundamental do PIBID Letras-Inglês da UFPB é a elaboração e adaptação de materiais para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência e foi citado pelos professores como uma das contribuições em sua formação:

Defendo e acredito ser uma das soluções para a formação inicial que “desde o início da formação, o futuro professor, deve estar mais próximo do seu contexto real de atuação” (p. 152) logo por exemplo, **penso sobre a realidade dos alunos com deficiência, se houvesse essa aproximação muitos professores não se valeriam mais do descaso de que não foram preparados para essa realidade, a da Inclusão. Falo isso porque essa problemática precisa ser solucionada, muitos alunos estão tendo seu direito negligenciado** (Rafael – grifo nosso).

Concordo com você também sobre a **necessidade de estar em contato com o contexto de atuação e sua reflexão com relação à inclusão, me remeteu ao PIBID. Tudo que sei / aprendi sobre isso foi no PIBID, na prática do dia a dia, [...]. E isso foi essencial em minha formação. [...]. Mas o que será que pode ser feito em termos práticos para que isso ocorra? O que nós podemos fazer já que a formação inicial não dá conta? Será que não seria o caso de socialização? Para além de artigos, talvez!** [...] (Alyne em comentário para Rafael – grifo nosso)

No excerto de Rafael percebemos a voz de Medrado (2012) ao posicionar-se sobre a necessidade de aproximação do professor em formação inicial de seu contexto de atuação desde o início. Para Rafael, essa aproximação viabilizaria o processo de inclusão por parte dos professores, uma vez que eles vivenciariam a realidade da vida escolar e aprenderiam na prática como incluir os alunos com deficiência.

Alyne, por sua vez, considera o PIBID como esse espaço que possibilita ao professor em formação inicial ter contato com seu contexto de atuação ainda durante a graduação e, ainda, reconhece que a formação inicial não a preparou para lidar com alunos com deficiência como o PIBID o fez, corroborando uma pesquisa recente realizada por Paulino, Maia e Sousa (2017) com os concluintes do curso de Letras-Inglês na UFPB. Portanto, percebe-se que o PIBID promoveu uma construção de conhecimento acerca da inclusão para Alyne e Rafael.

Ainda sobre a inclusão, acreditamos que “é preciso formar professores para incluir” (MEDRADO, 2016, p. 263) afinal, o quantitativo de alunos com deficiência tem aumentado e o professor não pode se valer do discurso repetitivo de que não foi preparado. E a formação inicial precisa considerar essa realidade que clama por soluções.

Autoras que se dedicam à temática da inclusão na UFPB, como Medrado (2012; 2014; 2016) e Dantas (2010; 2014), têm insistido na tentativa de que a inclusão possa ser abordada na formação inicial visto que “[...] é necessário empreender ações para promover a preparação dos professores” (VITALIANO, 2007, p.400). Para Rafael, isso só acontecerá quando os professores formadores vivenciarem a realidade da sala de aula das escolas:

Acredito que a socialização é extremamente importante e que deve acontecer sempre, mas acho que a Academia precisa se situar na realidade das escolas públicas e privadas e aproximar os professores formadores dessa realidade

para que estes percebam o que acontece e assim pensar em leituras e discussões que promovam conhecimentos significativos para os professores em formação inicial (Rafael – grifo nosso).

Sobre as funções que competem à Universidade, as quais Rafael reforça no excerto acima, concordamos com Vioto e Vitaliano (2013) ao afirmarem que escolas inclusivas não se constituem isoladamente, pois são as universidades que formam professores que atuarão com alunos com deficiência e, portanto, não devem se eximir de sua responsabilidade.

Nesse sentido, acreditamos que, “temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo” (RAJAGOPALAN, 2011 apud MILLER, 2013, p. 99) e, como podemos depreender dos excertos de Alyne e Rafael, o PIBID contribuiu para isto ao aproximar não apenas os professores em formação inicial da escola, mas também seus professores formadores como é um dos objetivos previstos pelo projeto (BRASIL, 2013).

Contribuições do PIBID para a ampliação da concepção do trabalho docente

Outra contribuição do PIBID apontada pelos participantes refere-se a uma mudança de concepção do trabalho do professor no que tange os impedimentos:

O que mais chama a minha atenção nessas metodologias de investigação do trabalho do professor é o cuidado e a sensibilidade, ou seja, o comportamento ético, ao olhar para o agir docente, [...]. Lembro que eu ficava desesperada só em pensar que uma professora da universidade iria me “avaliar” na escola. [...] na minha cabeça **iriam criticar e apontar todos os meus erros. Para minha surpresa, tive sorte de estudar com professoras éticas no estágio e ter tido coordenadoras muito éticas também que sentavam conosco e davam feedback, conversavam conosco e tentavam entender porque algo não funcionou, porque não fizemos algo que estava no plano ou porque fizemos outra coisa que não estava lá. O objetivo era entender mesmo o trabalho e nos fazer pensar, refletir sobre nossa prática[...].** (Alyne – grifo nosso).

[...], **sem dúvidas a posição das professoras de estágio e a nossa participação no PIBID ampliaram bastante o nosso ponto de vista em relação ao que foi prescrito e o que será realizado. Acredito que o processo de reflexão a partir dos nossos relatos no PIBID foram ferramentas que corroboraram para entendermos a realidade da educação brasileira e nos tornarmos tão sensíveis acerca [...] da realidade vivenciada nas nossas escolas** que sempre extrapolam o prescrito e modifica de forma significativa o realizado. **O bom de tudo é que conseguimos entender essa realidade a partir da vivência no PIBID e eu particularmente não me sinto angustiado em decorrência do real na minha sala de aula** (Rafael em comentário em diário de Alyne – grifo nosso).

Torna-se evidente, no excerto de Alyne que houve uma mudança de concepção em relação à observação realizada pelas professoras em formação inicial que vai de um julgamento à busca por entendimentos da prática docente. De certa maneira, essas concepções remetem às tendências na formação inicial e na prática de pesquisa acerca da atividade docente no decorrer do tempo (MILLER, 2013), em que antes o ensino se resumia ao emprego de métodos e abordagens, sendo o que não saiu conforme o plano considerado como “erro”, como apontado por Alyne. Contudo, atualmente, os

professores têm mais voz e há uma integração entre estes e os pesquisadores na busca por entendimentos, como mencionado por Alyne como uma preocupação de suas professoras.

Alyne ainda atribui essa ampliação à postura ética das professoras do estágio e dos projetos dos quais fez parte. Rafael, por sua vez, além de atribuir isso à postura das professoras, atribui ao processo de reflexão acerca da prática docente oportunizada pela escrita de diários no âmbito do PIBID. Ele pontua, ainda, em resposta ao comentário de Alyne sobre os “erros” e o que não ocorreu como previsto no plano de aula, que a reflexão oportunizou uma consciência em relação ao trabalho real do professor que envolve também as atividades não realizadas e os impedimentos (LOUSADA, 2004).

Contribuições do PIBID para o letramento acadêmico dos professores

Para Alyne e Rafael, outra contribuição advinda da participação deles no PIBID tem a ver com seu processo de iniciação à pesquisa, como verificamos nos excertos abaixo:

[...], lembrei-me muito do meu processo de iniciação à pesquisa durante a graduação e, principalmente, nos projetos que participei. Sempre ouvi falar nessas questões éticas, [...]. De forma inconsciente, pelo que eu ouvia das professoras das disciplinas e de minhas coordenadoras nos projetos, eu sabia o que era adequado ou não adequado ao fazer pesquisa. Lembro muito do cuidado de não expor os participantes; do cuidado com os dados tanto para não alterá-los de forma alguma quanto para ter sensibilidade para ver o que eles contam, para não forçar a afirmação de uma hipótese, do respeito com o contexto de pesquisa e com os participantes e das modalidades utilizadas. [...] sobre a importância de dar um retorno aos participantes, [...] (Alyne – grifo nosso).

Realmente os pontos levantados por você são muito pertinentes principalmente se considerarmos a utilidade da pesquisa para outros além de nós. É muito forte a relação dessa construção de conhecimento dentro do PIBID, onde aprendemos bastante acerca do ambiente acadêmico (Comentário de Rafael – grifo nosso).

Os excertos demonstram o desenvolvimento de uma postura ética ao fazer pesquisa, alinhando-se à Celani (2005) em relação à questão da ética na Linguística Aplicada à medida que há a preocupação de suas professoras durante a formação inicial em relação aos danos aos participantes e considerar que as pessoas não são objetos e as pesquisas precisam ter utilidade para os colaboradores, cujos dados pertencem ao pesquisador e aos participantes, portanto, devem ser acessíveis tanto em relação à estar disponível para os envolvidos, como em termos linguísticos. Para Alyne, o desenvolvimento dessa postura ética deve-se à própria postura das professoras das disciplinas e dos projetos e por isso o PIBID é considerado por Rafael como um espaço em que eles aprendem “bastante acerca do ambiente acadêmico”, alinhando-se à Celani (2005), pois, de acordo com a autora, “ensinar a refletir sobre questões sociais certamente se encontra dentre os temas que devem fazer parte da formação do iniciante, em

relação a suas obrigações para com a sociedade” (p. 113-114), sendo responsabilidade do professor formador.

Contribuições do PIBID para a formação de professores reflexivos e éticos

Face ao exposto, uma contribuição visível nos excertos dos professores é o papel do PIBID para formação de professores reflexivos, críticos e éticos:

[...] cabe ao **professor refletir acerca de sua formação e atuação** [...]. E sem dúvidas esse **processo de reflexão é herança da nossa participação no PIBID** que **contribuiu de forma significativa nesse processo de maturação** (Comentário de Rafael em diário de Giuseppe – grifo nosso).

Lembrei muito de você e do seu trabalho no PIBID juntamente com [a coordenadora] e os outros bolsistas quando li esse texto. Acho que **você é a própria reflexão ‘ambulante’ a respeito das minorias** [...] estou começando a perceber que **a escola pode ser mais excludente do que percebemos. As vozes dos alunos não são levadas em consideração, e fica muito pior quando pensamos no caso dos alunos com deficiência. Acho que isso precisa chegar na escola, mas infelizmente acho que isso só pode/consegue chegar lá por iniciativa pessoal dos professores** [...]. Não dá para ficar esperando. Quando à pesquisa, [...] **Acho que você está com uma boa inquietação e quem sabe você não será essa pessoa que possibilitará que seus colaboradores tenham voz e possam ser ouvidos? Seria um cenário ideal se todos fizessem isso, mas [...], pode-se começar aos poucos! Acho que suas pesquisas, que refletem sua prática, já trazem contribuições inúmeras para seus alunos, mas acho que agora você [...] poderá contribuir ainda mais com as pessoas com deficiência!** (Comentário de Alyne para Rafael – grifo nosso).

Rafael atribui ao PIBID o desenvolvimento da prática de reflexão por parte dos professores em formação inicial acerca da prática docente que os torna mais reflexivos, críticos e conscientes de sua atividade. E Alyne aponta para a postura reflexiva de Rafael em relação às minorias, no caso os alunos com deficiência, que já evidencia uma postura ética, da mesma forma como quando Alyne reflete a respeito do caráter excludente das escolas e da falta de voz dos alunos e quando traz a responsabilidade de mudança para si (acho que isso precisa chegar na escola, [...] por iniciativa pessoal dos professores [...]. Não dá para ficar esperando), afinal, acreditamos que os professores são ‘agentes de mudança’ (KALANTZIS; COPE, 2008 apud DUBOC, 2014, p. 209). Além disso, a ética ainda aparece no excerto de Alyne quando ela se refere às possíveis pesquisas de Rafael que poderão levar em consideração as vozes das pessoas com deficiência visando trazer contribuições para os colaboradores (CELANI, 2005).

Nesse sentido, podemos afirmar que o PIBID alinha-se e contribui para atender às demandas do século XXI no que se refere à formação inicial, como apontado por Miller (2013), à medida que possibilita a formação de professores crítico-reflexivos e éticos levando em consideração o respeito e a inclusão.

Considerações Finais

Os resultados encontrados neste trabalho demonstram as contribuições do PIBID para os professores, frutos do PIBID, em termos de letramento acadêmico, desenvolvimento de uma postura ética, crítico-reflexiva, capaz de refletir sobre sua prática e seu contexto de atuação a partir da escrita de diários, que “[ê]m por função primeira a de dar voz ao professor enquanto profissional (SIGNORINI, 2000 apud FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 92), e é um espaço no qual “[...] o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos – enfim, documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar crenças e práticas” (REICHMANN, 2007 apud FREITAS; MEDRADO, 2013, 93). E isso ficou visível nos excertos dos diários de Alyne, Giuseppe e Rafael.

O PIBID contribui ao passo que oportuniza um espaço de concessão de vozes e um trabalho em conjunto, bem como aproxima não apenas os professores em formação inicial, mas, sobretudo, o professor formador, pois acreditamos que “precisamos investigar mais os espaços e os processos de formação do aluno-pesquisador em geral e, mais especificamente, do licenciando-pesquisador” (MILLER, 2013, p. 115) na busca por entendimentos.

Referências

BRASIL. **Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009**. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2088.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatororio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em 09 set. 2017.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CELANI, M. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. *Linguística & Ensino*, vol. 8, n.1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>>. Acesso em: 09 set. 2017.

DANTAS, R. **“A gente vive num mundo normal”**: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. 2010. 58f. (monografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

_____. **Ensinar a alunos com deficiência visual**: conflitos e desenvolvimento. 2014. 313f. (Dissertação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

DIAS, S. M. A. O trabalho de professores de língua inglesa representado em diários reflexivos. In.: REICHMANN, C. L. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In.: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FREITAS, A. C. M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In.: REICHMANN, C. L. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In.: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 33. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 69-90.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In.: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In.: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Posfácio Jean-Paul Bronckart. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MAIA, A.; DOURADO, M. **Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa**. *Revista Ao Pé da Letra*, v.17.1, p. 9-28, 2015. Disponível em http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/Volume%2017.1/Volume17-1_Angelica-Araujo-de-Melo_Maia.pdf. Acesso em 07 set. 2017.

MEDRADO, B. P. (Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In.: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 151-169.

_____. Formando professores para incluir: Contribuições da Linguística Aplicada. In:

JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 263-284.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In.: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. SP: Parábola, 2006, p. 85-107.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A. M.; SOUSA, C. L. Formação inicial de professores de inglês na perspectiva da inclusão: um olhar sobre o curso de letras inglês da UFPB. In.: **Jornada itinerante GELNE**, Recife, 2017. Anais (no prelo).

PEREIRA; R. C. M; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. Tecendo a trama: diálogos por entre fios discursivos. In.: PEREIRA; R. C. M; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

RAMOS, Fabiana. **O diário de leitura na formação do aluno-professor**. *Prolingua* v, 10, n. 3, p. 92-104, nov/dez 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28706/15292>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

REICHMANN, Carla Lynn. Ensinar, escrever, refazer(se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

VIOTO, J. B.; VITALIANO, C. R. **Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia**. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5. 2013, p. 353-373. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5671/4565>>. Acesso em: 07 set. 2017.

VITALIANO, C. R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. *Revista Brasileira de Educação Especial* 13(3), 2007, 399-414. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.