



ALINE FERNANDES MELO

**ANÁLISE DE AUTOAVALIAÇÕES DE
LICENCIANDOS DO PIBID-INGLÊS**

LAVRAS - MG

2016

ALINE FERNANDES MELO

**ANÁLISE DE AUTOAVALIAÇÕES DE LICENCIANDOS DO
PIBID-INGLÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de interesse Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Dra. Tânia Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS - MG
2016**

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

Melo, Aline Fernandes.

Análise de autoavaliações de licenciandos do Pibid-Inglês/
Aline Fernandes Melo. – Lavras: UFLA, 2016.
146 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.
Bibliografia.

1. LA. 2. LSF. 3. Pesquisa Qualitativa. 4. Reflexão Crítica.
5. Identidade. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

ALINE FERNANDES MELO

**ANÁLISE DE AUTOAVALIAÇÕES DE LICENCIANDOS DO
PIBID-INGLÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de interesse Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 14 de junho de 2016.

Dra. Fabíola Ap. Sartin Dutra Parreira Almeida UFG

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida UFLA

Dra. Tânia Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS - MG
2016**

A minha mãe, pelas orações e incentivo...

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ouvir sempre!

A minha mãe Lena, por me fazer acreditar na eternidade. Esse pensamento me leva a agir com discernimento, bondade e sem medo. Sou o seu reflexo.

Ao meu pai Melo, que mesmo do jeito dele, me ensinou a ter coragem.

As minhas irmãs Lilian e Isis, com as quais aprendi as maiores lições de convivência. Vocês são o melhor de mim. Amo vocês!

À Giovanna, grande companheira. Pelos momentos vividos, pela paciência, pelo amor e pela dedicação e também pelas batalhas intelectuais.

Ao Paulo César, amigo, exemplo de humildade e persistência.

À Ana Laura, minha doçura e motivação!

Ao Luís Octávio, príncipe do meu coração!

A minha família e aos amigos da jornada da vida... peço desculpas pela ausência. Agradeço toda torcida, oração, pensamentos positivos, sorrisos, lágrimas, baladas, diálogos-cabeça, por vocês permanecerem ao meu lado!

Aos Professores do MPE DED/UFLA que se dedicam para a evolução da educação, em especial, à Professora Dra. Tania Regina de Souza Romero, exemplo de profissional e de pessoa, obrigada pela oportunidade, pela confiança, pela dedicação e pelo carinho. O seu trabalho é transformador. Agradeço imensamente por me ajudar a reconhecer a mim mesma. Ao amigo e professor Dr. Ronei Ximenes Martins, um exemplo a ser seguido, você tem a minha admiração e respeito. Seu trabalho e conduta são exemplares. As suas atitudes me ensinaram e me encorajaram a agir. Obrigada pela confiança e pelas oportunidades.

Aos membros da banca avaliadora, pela disponibilidade e pela colaboração.

Aos Professores Dr. José Maria de Lima e Dr. Renato Paiva, por me incentivarem a escolher o caminho do Mestrado.

À Universidade Federal de Lavras, pela acolhida e pela bolsa institucional.

MUITO OBRIGADA!

“A voz do inconsciente é sutil, mas ela não descansa até ser ouvida”.

Sigmund Freud

RESUMO

Neste estudo o objetivo principal foi investigar como os professores em formação inicial avaliam sua própria experiência e desenvolvimento acadêmico-profissional no âmbito de um programa educativo criado pelo governo, denominado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Além disso, buscou-se refletir sobre transformações identitárias de professores em formação inicial. Para a realização deste estudo, o *corpus* de análise é composto por autoavaliações feitas por licenciandos do curso de Letras de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, participantes do subprojeto Pibid-Inglês. Nessas produções textuais, os professores em formação inicial avaliam sua relação com o Pibid e a relação do Pibid na escola. A análise dos dados é fundamentada em conceitos sobre Linguística Aplicada; Formação de professores e Avaliação; Reflexão Crítica e Identidade. Esses temas contribuem para melhor compreensão da identidade do futuro professor. O *corpus* foi, também, analisado à luz da Gramática Sistêmico-Funcional com foco no Sistema da Avaliatividade, para se entender os significados construídos por meio da linguagem e referendar as interpretações. Este trabalho é um estudo de caso, de natureza básica, com objetivos exploratório-descritivos, de abordagem qualitativa, e procedimento documental. Os dados para análise foram cedidos pela Coordenação do subprojeto Pibid-Inglês. Os resultados desta pesquisa sinalizam que o Pibid proporciona condições para a ressignificação da identidade docente. Esta dissertação também pode ser lida como material de aporte para a reflexão crítica de textos de natureza autoavaliativa.

Palavras-chave: LA. LSF. Pesquisa qualitativa. Reflexão crítica. Identidade.

ABSTRACT

In this study the main objective is to investigate how pre-service teachers in initial education understand their own experience, academic and professional development within an educational program created by the government, called Institutional Scholarship Program for teaching initiation – Pibid. In addition, it sought to reflect on identity transformations of teachers in initial education. For this study, the *corpus* of analysis consists of self-assessment made by undergraduates from Languages course of a public university in *Minas Gerais* state - Pibid-English subproject participants. In these written productions, teachers in initial education evaluate their relation with Pibid and Pibid relation at school. Data analysis is based on concepts about Applied Linguistics; Teacher education and Evaluation; Critical reflection and Identity. These issues contribute to better understanding of the teacher's future identity. The *corpus* is further analyzed with the support of Systemic Functional Grammar focused on Appraisal System to understand the meanings constructed in language and endorse the interpretations. This work is a case study of a basic nature with exploratory and descriptive purposes, a qualitative approach and documentary procedure. The data for analysis were provided by Pibid-English Project Coordination. The results of this research indicate that Pibid provides conditions for the resignification of teaching identity. This work can also be read as support material for critical reflection of the texts of self-evaluative nature.

Keywords: AL. SFG. Qualitative research. Critical reflection. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Do contexto de cultura às metafunções da linguagem.....	49
Figura 2	Fluxograma que sintetiza o subsistema atitude.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1A	Ocorrências referentes à atitude de Afeto (LP).....	92
Gráfico 1B	Ocorrências referentes às atitudes de Apreciação (LP).....	92
Gráfico 2A	Ocorrências referentes à atitude de Afeto (PE).....	93
Gráfico 2B	Ocorrências referentes à atitude de Apreciação (PE).....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação das concepções de letramento frente às dimensões pedagógica, política e cultural.....	27
Quadro 2	Relação entre as variáveis de contexto, as metafunções e as realizações linguísticas.....	51
Quadro 3	Resumo do Sistema da Avaliatividade.....	53
Quadro 4	Sistematização dos elementos da GSF correlacionados com os elementos de pesquisa.....	66
Quadro 5	Correlação de perguntas de pesquisa e principais aportes teóricos.....	71
Quadro 6	Primeira interpretação após a leitura de aproximação dos dados.....	73
Quadro 7	Refinamento das categorias.....	76
Quadro 8	Ocorrências referentes à pergunta 1 de pesquisa - Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Ínglês?.....	81
Quadro 9	Ocorrências referentes a pergunta 2 de pesquisa - Como o licenciando avalia o trabalho do PIBID na escola?.....	83

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	A Linguística Aplicada.....	16
2.2	Formação de professores e a avaliação.....	21
2.3	Reflexão Crítica.....	33
2.4	Identidade Docente.....	39
2.5	Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).....	45
2.5.1	Sistema de Avaliatividade.....	52
3	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	63
3.1	Metodologia de Pesquisa.....	63
3.2	Contexto sócio-histórico das autoavaliações.....	66
3.3	Participantes.....	67
3.4	Procedimento de análise.....	68
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	102
	ANEXOS.....	108

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Após atuar como tutora e professora na educação a distância (EaD) e trabalhar com revisão de textos variados em língua materna, como exemplo, teses e dissertações, livros, poemas, entre outros gêneros, percebi como as pessoas deixam muito delas em seus textos, mesmo se apoiando em outros autores. Esse “deixar um pouco de si” fica estampado pelas escolhas linguísticas dos autores, as quais talvez possam apontar sobre a sua cultura e seu entendimento de mundo.

Na tentativa de compreender melhor os significados deixados nos textos por esses autores e o que essas podem demonstrar de forma implícita e/ou explícita, foi possível buscar, diante da oportunidade oferecida pelo Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras, na área de interesse Linguística Aplicada, especificamente no projeto Linguagem na Constituição do Educador, uma oportunidade de aprender como se dá o processo de reconhecimento dessas marcas linguísticas.

Optei em tentar compreender essas marcas, por meio de textos produzidos por futuros professores, como uma forma de me engajar em um projeto maior de desenvolvimento humano, o de refletir e contribuir sobre e para o processo educativo. Sendo assim, abarcar o processo de formação de um professor é uma maneira de me posicionar politicamente quanto às transformações que a educação vem sofrendo.

1 INTRODUÇÃO

Entre as transformações do processo educacional existem questões que requerem maior investigação, entre essas é possível destacar: como o professor em formação inicial¹ entende seu próprio processo de formação, assim como os anseios que irão permear sua vida profissional e sua percepção do próprio desenvolvimento acadêmico e profissional. Essas questões deveriam compor o cerne da vida do professor em formação inicial, assim como refletir em sua atuação futura em sala de aula.

Nesse contexto, o objetivo principal nesta pesquisa foi investigar como os professores em formação inicial avaliam sua própria experiência e desenvolvimento acadêmico-profissional no âmbito de um programa educativo criado pelo governo, denominado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante Pibid. Além disso, buscou-se refletir sobre transformações identitárias de professores em formação inicial.

Para este estudo, foram analisados textos autoavaliativos produzidos por futuros professores. Como forma de guiar a leitura dos dados, três perguntas norteadoras foram elaboradas. A elaboração das perguntas se deu de acordo com o objetivo traçado e após a primeira leitura dos dados. Abaixo estão as questões:

Pergunta 1 – Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês?

Pergunta 2 – Como o licenciando avalia o trabalho do Pibid na escola?

Pergunta 3 – Quais são as marcas avaliativas de maior ocorrência e o que elas indicam nos textos produzidos pelos pibiders²? Esta questão especifica linguisticamente os recortes resultantes das categorias extraídas nos momentos de análise.

¹Ao longo da dissertação os sujeitos de pesquisas serão denominados das seguintes formas: Pibiders; licenciandos e professores em formação inicial, estudantes-professores.

²Pibiders: pseudônimo dado pela coordenadora do subprojeto investigado Pibid-Inglês, também usado nesta dissertação para preservar a identidade dos participantes.

Nos textos autoavaliativos, os pibiders deixam marcas que demonstram questões que revelam a relação deles com o Pibid e a relação do Pibid na escola, sendo possível observar nessas marcas alguns sinalizadores de transformação identitária. Pesquisas semelhantes podem, também, ser encontradas em Barbosa (2015), cuja coletânea de artigos é sobre “transformar as palavras em ações”, na tentativa de demonstrar que o Pibid pode se tornar uma política estruturante, uma ideia também afirmada por Nóvoa (2015, p. 17). É possível encontrar relatos sobre o Pibid, também, em Gatti et al. (2011), que apresentam um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo: **Introdução, Fundamentação Teórica**, esta é composta por seis seções que discutem: (a) a Linguística Aplicada (LA), nesta seção há a contextualização de como é a LA e como esta trabalha ligada à Educação; (b) Formação de professores e Avaliação, nesta seção estão presentes questões estatísticas, quanto ao foco das pesquisas no âmbito da temática formação de professores, a relevância de se pesquisar a formação inicial, questões que permeiam a carreira docente quanto às angústias e formas de avaliação, além de questões sobre o letramento, mostrando como, por meio deste, o estudante em formação inicial pode se constituir na esfera política, cultural e pedagógica, e a necessidade de uma formação com base na reflexão crítica; (c) Reflexão Crítica e (d) Identidade Docente, nessas duas seções estão descritos como esses conceitos são entendidos e a forma como interferem no processo de desenvolvimento dos estudantes. Esses temas contribuem para melhor compreensão da identidade do futuro professor.

Nas seções sobre a (e) Linguística Sistêmico-Funcional e (f) Sistema da Avaliatividade, há uma explanação desses conceitos e da forma como o *corpus* foi analisado. Após as seis seções expressas na fundamentação teórica

estão presentes, as **Escolhas Metodológicas**, este capítulo é composto por quatro seções, sendo: (a) metodologia de pesquisa, (b) contexto sócio-histórico das autoavaliações, (c) participantes e (d) procedimentos de análise. O capítulo quatro é composto pela **Análise e Discussão** dos dados e no quinto e último capítulo encontra-se as **Considerações Finais**.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo está presente o referencial teórico que permitiu fundamentar as análises e interpretações deste estudo. Está subdividido em seis seções: Linguística Aplicada (LA), (b) Formação de professores e Avaliação, (c) Reflexão Crítica, (d) Identidade Docente, (e) Linguística Sistêmico-Funcional e (f) Sistema da Avaliatividade.

2.1 A Linguística Aplicada

Há mais de 70 anos nasceu a Linguística Aplicada, doravante LA, uma disciplina criada para que as línguas estrangeiras fossem ensinadas. Na Universidade de Michigan estão os registros do primeiro curso de LA, realizado em 1946. Nessa época tanto os Estados Unidos da América quanto a Inglaterra viam nessa disciplina uma abordagem científica para o ensino de línguas. (KLEIMAN, 1995).

Com o passar dos anos, a LA demonstra interesse em assuntos que não somente o ensino de línguas. Kleiman, em 1990, consegue demonstrar que há, na década de 80, ausência de pesquisas que se preocupavam em investigar assuntos os quais, na atualidade, fazem parte dos principais estudos em LA, como:

o impacto da escrita na sociedade e os processos de letramento; o desenvolvimento de currículos e programas bidialetais que fossem culturalmente sensíveis; a interação em sala de aula; a construção de conhecimento na aula de português como língua materna (LM) (textual, linguístico ou metalinguístico) e a educação bidialetal ou bicultural (KLEIMAN, 1992 apud ROJO, 2006).

Outros temas que não foram mencionados, como práticas de linguagem em contextos institucionais diferentes do educacional, tais como a “empresa;

várias clínicas; contextos de aprendizagem não escolares; instituições políticas e estatais; o papel das trocas linguísticas na constituição das identidades (de sexualidade, raça, gênero etc.)” são considerados emergentes e privilegiados pela LA. (KLEIMAN, 1992 apud ROJO, 2006).

De acordo com Oliveira (2009, p.1) a “LA sofre mudanças devido às modificações que a sociedade contemporânea no século XX, principalmente em sua segunda metade e início do século XXI, atravessou e atravessa, em um ritmo cada vez mais acelerado sob a influência da revolução tecnológica e da mídia”.

Na sociedade contemporânea, citada por Oliveira (2009, p.2), as fronteiras não existem e a globalização é vista como o progresso das “áreas relacionadas à vida humana, como avanços genéticos, novos medicamentos, o uso da internet que permite contato em tempo real com pessoas que estão milhares de quilômetros distantes”.

Em outras palavras Kumaravadivelu (2006) elucida que a fase atual da globalização é muito “diferente de seus períodos anteriores em intensidade, mas não em intenção”. Este autor cita o *United Nations on Human Development* (Programa das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Humano), o qual demarca a fase atual que está mudando a paisagem do mundo em três modos distintos:

- a distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas – seus empregos, salários, e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem;
- a distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe;

- as fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores.

Moita Lopes (2006, p. 19) afirma que no Brasil, diferente de outros lugares do mundo, as pesquisas em LA se espalham por contextos diferentes da sala de aula de língua estrangeira (LE), e essa expansão se dá também para além da sala de aula do ensino de língua materna (LM), chegando os estudos linguísticos a lugares como clínicas de saúde, delegacia de mulher e outras empresas, tornando assim a LA um estudo interdisciplinar.

Nesse novo contexto, o linguista aplicado não aconselha mais o que o professor irá trabalhar em sala de aula, pois o professor encontra-se na posição também de pesquisador e deve procurar meios, em sua própria realidade, para desenvolver abordagens mais adequadas para a evolução do seu trabalho. Por isso, hoje em dia, é feito o convite para que os professores reflitam mais sua própria prática e que realizem suas pesquisas em próprias suas salas de aula. (FERNANDES, 2012).

Kumaravadivelu (2006, p. 170) descreve essa condição como pós-método³:

a condição pós-método é um estado sustentável dos assuntos que nos leva a fundamentalmente reestruturar a nossa visão do ensino de línguas e a formação de professores, nos levando a avaliar o caráter e o conteúdo de ensino em sala de aula em todas as suas perspectivas pedagógicas e ideológicas, como também a racionalizar a nossa formação de professores pela reconfiguração da relação entre a teoria e a prática.(tradução nossa).

³The postmethod condition is a sustainable state of affairs that compels us to fundamentally restructure our view of language teaching and teacher education. It urges us to review the character and content of classroom teaching in all its pedagogical and ideological perspectives. It drives us to streamline our teacher education by refiguring the reified relationship between theory and practice.

Sob o mesmo ponto de vista, Fernandes (2012, p.8), considera que a LA “concentra-se nesse momento em preparar o professor e equipá-lo com um repertório de métodos e habilidades para que ele mesmo possa selecionar os mais adequados em cada contexto” e Oliveira (2009, p. 18) destaca a

idéia de pensar uma LA que dê respostas aos desafios da contemporaneidade, com uma agenda voltada para questões que dêem conta de problemáticas não apontadas pela pesquisa canônica, significa olhar para os objetos de estudo da LA, a partir de “outros pontos de vista”, ressignificando esses objetos. Significa ainda, avançar na pesquisa das práticas discursivas que venham a possibilitar mecanismos de ruptura com os preconceitos, orientando para o reconhecimento das diferenças, das desigualdades, entendendo ainda que a própria relação com o conhecimento faz parte da tentativa da busca por uma escola de qualidade.

Ainda para esta autora, a LA deve dar conta do novo cenário em que a sociedade se encontra. Nessa vertente, os estudos relacionados a ensino-aprendizagem de línguas e à formação de professor devem estar voltados para os problemas concretos da vida social, os quais a linguagem possibilita e permite estudo, demonstrando ser uma área comprometida com problemas sociais.

Martin (2000, p. 123-124 apud RAJAGOPALAN, 2006) sustenta que para dar conta do novo cenário do qual nos reportamos é necessário que os linguistas aplicados ressuscitem a linguística como uma disciplina “com o papel mais socialmente responsável a desempenhar em um mundo pós-colonial e pós-moderno”. Para Oliveira (2009, p. 3)

nesse mundo pós-moderno estamos falando de uma LA como uma área de produção de conhecimentos que pretende assumir como objeto de estudo privilegiando a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados, nas esferas públicas e privadas, em universos discursivos os mais diversos. Um modo de produzir conhecimentos de natureza inter/transdisciplinar e que objetiva problematizar e compreender questões de linguagem que respondam a necessidade da sociedade contemporânea.

Moita Lopes (2006) define essa posição como LA transgressora, com estudos que se comprometem com a produção de conhecimentos que tragam benefícios para os seres humanos, orientando-se para compreender as singularidades, eventos e sujeitos, os quais, na vida social, sempre ficaram à margem do canônico, do estabelecido.

Nos estudos deve haver fundamentação problematizadora quanto à concepção de linguagem que se refere às pesquisas sobre o ensino, com o objetivo de verificar se o ponto de vista abordado se compromete ou favorece orientações para um ensino que contribua para a construção de um cidadão capaz de eleger e posicionar-se sobre as “vozes alheias”. (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

A produção de conhecimento em LA pode ser a nível “local”, e por meio dessa, tentar observar problemas que possam ser “globais”, com foco nas “novas tecnologias na linguagem”, por meio de pesquisas que compreendam os sujeitos como constituintes e agentes ativos no mundo por meio do discurso, os quais exploram a língua para dar a possibilidade aos sujeitos de responder às exigências que lhes são postas na contemporaneidade (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Mesmo diante das novas concepções de linguagem, Fernandes (2012, p. 120) ressalta que

os estudos da LA no campo de ensino e aprendizagem de línguas, e seus estudiosos e pesquisadores e/ou professores, sempre estiveram voltados para a prática, para a resolução de problemas oriundos da prática. Ela nunca perdeu sua vocação de saber, conhecimento e ciência aplicada. Seu objetivo de responder às exigências e necessidades do mundo real nunca mudou.

Mas, passadas as últimas sete décadas, a LA modificou sua maneira de abordar sua prática e o mundo real, modificando seu olhar em relação ao contexto, como também a respeito das diferentes visões de linguagem e aquisição vigentes em cada década específica. “Passou-se a enxergar novas

nuances da linguagem e da capacidade do ser humano de adquiri-la, e novas formas de exercer o papel de linguista aplicado, chegando à LA que temos atualmente”. (FERNANDES, 2012).

Sendo assim, o papel do linguista aplicado sofre algumas modificações na área, mesmo tendo mantido seu objetivo principal na resolução de problemas surgidos no mundo real, passando de um “linguista aplicado **consumidor** de teorias linguísticas” e distantes do professor que trabalha com a realidade da sala de aula para um “linguista aplicado **produtor** de teorias”, o qual pesquisa a sala de aula, muitas vezes sua própria sala de aula, buscando transformar a realidade social que o cerca através de um posicionamento crítico e político (FERNANDES, 2012).

Moita Lopes (2006, p. 27) identifica nessa postura crítica e política dos pesquisadores-professores uma chance de a pesquisa considerar histórias a respeito de “quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção as vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.”

Destarte, nesta pesquisa percebo a importância da LA para esta investigação, como uma forma de conscientizar os envolvidos no processo educativo, como agentes ativos no processo de educação, uma vez que no (MOITA LOPES, 2006) “campo da LA todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades de compreender a vida social e outras alternativas sociais”.

2.2 Formação de professores e a avaliação

O estado da arte sobre Políticas Docentes no Brasil desenvolvido por Gatti, Barreto e André (2011) mostra que as pesquisas sobre formação de professores cresceram muito.

Na década de 1990, a média de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 6 ou 7%; no início dos anos 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22% em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos 2000, esse foco se dirige ao professor, seus saberes, práticas, opiniões e representações, chegando a 53% do total de estudos, em 2007 (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Em meio a essa estatística, esta pesquisa se enquadra nas questões de representações, apresentadas pelos professores em formação inicial. Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 15), ouvir os professores para saber sobre o que “dizem, pensam, sentem e fazem” é uma postura positiva, quando se tem como objetivo descobrir, com esses professores, os percursos mais eficazes, para se ter um ensino de qualidade para os estudantes. Porém, as autoras também demonstram uma preocupação quanto a não deixar de averiguar a formação inicial, que necessita do conhecimento sobre como formar professores para atuar na atualidade.

Elas ainda afirmam que as pesquisas não “podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação”, pois existem outras questões com a mesma importância – “como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira”. São várias as questões que não podem ficar de lado, muito menos serem esquecidas ou desconsideradas no que se refere às políticas para os professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

No que se refere à carreira docente, Vaillant (2006, p. 123) afirma que o docente só consegue melhoria salarial quando passa a ser diretor de escola e, daí, a supervisor. Essa situação de tentar subir de posto para melhoria de salário,

destaca a autora, traz como resultado nefário o afastamento do ensino, ou seja, da sala de aula por aqueles que são bons professores. A autora também aponta que a “avaliação dos docentes ao longo da carreira é quase inexistente, e não há incentivos para que os bons professores trabalhem em escolas de contextos socioeconômicos mais desfavorecidos”. Vaillant (2006) enfatiza que a existência de um círculo negativo distancia os professores mais experientes e bem formados das zonas em que mais são necessários.

La evaluación de los docentes es casi inexistente y hay falta de incentivos para que los mejores docentes trabajen en las escuelas de contextos más desfavorecidos. Esta situación confirma la existencia de un círculo negativo que aleja a los docentes más experimentados y formados de aquellas zonas donde más se los necesita (VAILLANT, 2006, p. 130).

Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 18-19) existe também outra questão importante que deve ser levada em conta, a de que a formação inicial dispense de muito cuidado e de muita atenção no âmbito das políticas docentes, pois é o primeiro contato dos estudantes-professores com o desenvolvimento profissional, o qual deverá ser contínuo.

Vaillant (2006, p. 127) demonstra preocupação em relação à diversificação das instituições formativas na América Latina. Os professores são formados em “escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades”. A propagação e a disseminação das instituições são comuns em muitos países da América Latina, o que vai de encontro a sua qualidade, pois muitas não possuem o essencial para a formação de qualidade, como laboratórios e bibliotecas.

Vaillant (2006, p. 130) verifica que a avaliação de docentes não tem sido prioritária na América Latina, “pelo menos em termos de políticas e práticas institucionalizadas”. Depois de estudados os fatores ligados à profissão docente

– “como a falta de valorização social, os fatores que geram satisfação e insatisfação profissional”, Vaillant (2006) destaca quatro grupos de fatores-chave para reflexão quanto às políticas docentes, com a finalidade de atrair e conservar os bons profissionais docentes, sendo:

- valorização social;
- entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho, estrutura, remuneração e incentivos na carreira;
- formação inicial e continuada de qualidade;
- avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar.

Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 19), o alicerce para os programas de formação inicial deveria ser a construção das etapas que contêm os requisitos para o desenvolvimento da carreira docente, assim como sua avaliação para a manutenção da qualidade de ensino. Logo, como forma de avaliação na formação inicial, um instrumento que pode colocar o estudante-professor já em contato com a avaliação, são as autoavaliações reflexivas de seu desenvolvimento.

Os relatos da vivência dos licenciandos no âmbito do Pibid foram apresentados em forma de autoavaliações, sendo essa uma maneira não só de colocar o estudante já frente à avaliação e reflexão sobre sua atuação, como também reforçar o contato com a escrita e o processo de letramento pelo qual um estudante deve passar durante todo o seu período de formação (SILVA, 2012).

Kleiman (2005, p.20) salienta que “o letramento está relacionado com o uso da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. De acordo ainda com esta autora (2005, p. 21), o educador Paulo Freire não utilizou a palavra letramento, mas apesar de não ter usado, ele trouxe o conceito de alfabetização na mesma direção do letramento, uma vez que assinalou uma prática sociocultural de uso da língua escrita que é transformada ao longo do tempo.

Kleiman (2005, p. 21) ainda afirma que a escrita deixa de ser domínio de poucos, passando a ser direito de todos, e devido a esse direito, a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente, na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência, ao longo da história.

Dessa forma, entendemos nesta pesquisa, letramento, como as diversas práticas sociais mediadas pela língua escrita, que podem ocorrer em várias esferas da sociedade, trabalho, família, participação social e na escola, sendo este o lugar onde se trabalha de maneira intencional o processo de desenvolvimento da escrita (KLEIMAN, 2001).

Sendo assim, concordo com Kleiman (2007, p. 21), ao salientar que nos cursos de “Pedagogia e de Letras, os quais têm o letramento profissional como explicitação de modelos ressignificados em projetos”, há o potencial de “formar professores cujo perfil corresponde ao de um agente social”, uma pessoa que sobressai quanto às suas capacidades mobilizadoras dos recursos e conhecimentos sobre as comunidades (os aprendizes).

Essas são capacidades que complementam e podem substituir, a contento, a posse de conteúdos e teorias potencialmente em desuso. O sujeito envolvido com as atividades de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos estudantes, formar e organizar grupos ou comunidades para ações coletivas, contribuir na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outras pessoas (professores, coordenadores, pais e mães da escola) de maneira estratégica e transformar seus planos de ação de acordo com as necessidades em construção do grupo. (KLEIMAN, 2007).

A autora também afirma que a formação de um professor para atuar como “agente de letramento” demonstra novas e diferentes exigências aos professores das universidades; “os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que em contínuo processo de

letramento, aventura-se a experimentar”. Com isso, permanece aprendendo com seus estudantes, por meio das práticas letradas que motivam o grupo todo e acolhem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais, assim, constituem leitores, despertam curiosidades, permite que escritores iniciantes se sintam seguros. Para que o professor aja dessa forma, na prática, é preciso hoje, durante o processo de formação, que os professores universitários proporcionem modelos desse fazer (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Considero, no contexto desta pesquisa, que o Pibid proporciona condições aos seus participantes de vivenciarem experiências de letramento, uma vez que este consegue transitar por diferentes dimensões, como: pedagógica, política, cultural e digital. Na pedagógica, se discute alfabetização e o ensino da leitura e da escrita na escola. Na política, é estimulado o debate sobre políticas públicas relacionadas ao letramento e a formação de leitores no Brasil. Na dimensão cultural, são consideradas as práticas de leitura e escrita, dentro e fora da escola, como expressão da cultura. Na digital, há reflexão sobre as novas práticas de letramento originadas pela cultura letrada digital e propõe seu uso no ambiente virtual (PLATAFORMA..., 2013).

É possível associar as discussões tratadas nesta pesquisa com algumas das dimensões que o letramento transita, apresentadas acima. O objetivo desta pesquisa não está voltado para as questões de letramento, porém é relevante tecer essa relação uma vez que no contexto pesquisado é possível perceber questões que envolvem o processo de letramento, estando este tema, também, entre os principais estudos da LA. No Quadro 1 estão as dimensões do letramento (à direita) e a correlação tecida com as discussões de pesquisa (à esquerda). O letramento digital não foi exposto no quadro devido à ausência de correlação com o contexto de pesquisa.

Quadro 1 Relação das concepções de letramento frente às dimensões pedagógica, política e cultural

Pedagógica	Marcada nesta pesquisa, por estar diretamente relacionada à formação do professor.
Política	Marcada pelos relatos dos pibiders sobre o programa ao qual estão vinculados, assim como pelo estímulo ao debate sobre políticas públicas, o que também é uma abordagem visualizada pela LA.
Cultural	Marcada por considerar as autoavaliações feitas pelos licenciandos como uma prática de leitura e escrita, a qual é uma expressão da cultura.

Fonte: PLATAFORMA... (2013)

Tanto o Letramento quanto o Multiletramentos⁴ não foram o foco nesta pesquisa, mas é relevante colocar essa investigação frente a algumas dimensões que o Letramento pode transitar, pois são coerentes com a Linguística Aplicada. No âmbito político, por se preocupar com o processo de reflexão dos participantes da pesquisa quanto ao seu posicionamento diante do desenvolvimento de um programa criado pelo governo, o qual foi avaliado pelos envolvidos nessa política pública. No âmbito cultural, considerando as autoavaliações feitas pelos licenciandos como uma prática de leitura e escrita, na escola, entendo essa produção como expressão da cultura.

Explicar um pouco do letramento nesta pesquisa é também reforçar e justificar a escolha dos materiais de análise, uma vez que as autoavaliações são produções escritas que revelam a postura pedagógica, política e cultural dos professores em formação.

⁴Multiletramentos de acordo com Rojo (p. 13) o estudo de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO, p. 13).

Kleiman (2001, p. 51) argumenta que

seria apropriado que, assim como aconselhamos às alfabetizadoras a desenvolverem programas fortalecedores, através de uma pedagogia culturalmente sensível às práticas discursivas dos seus alunos, também desenvolvêssemos programas de formação culturalmente sensíveis integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora, admitindo que a sala de aula na universidade também é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural, e identificando as exigências específicas de letramento no local de trabalho, isto é, na sala de aula. Essa opção, com dimensões éticas e políticas importantes, é consoante com os pressupostos dos estudos do letramento.

Voltar o olhar para o sensível é entender que o que se discute na atualidade sobre formação de professores é uma busca por melhorias não apenas para práticas futuras, mas também um anseio em interpretar os diversos contextos presentes no universo escolar.

Assim como afirmam Gatti, Barretto e André (2011, p. 25-26), as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais, das novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais, nas famílias e nos grupos de referência impactam na socialização das pessoas. As crianças entram nas escolas com experiências sociais prévias ou paralelas de formas diversas, com anseios diferenciados de como ocorria há alguns anos. Para essas autoras, dois fatores devem ser levados em consideração:

- primeiro, nem sempre há congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada comunidade, família e escola, podendo estes trazer profundas contradições entre si;

- segundo, os estudantes, seres em desenvolvimento, são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas sociais de comunicação. Os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25-26).

Gatti, Barretto e André (2011, p. 25-26) também afirmam que os professores, cada vez mais, trabalham em uma “complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas”. Assim sendo,

a nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25-26).

São questões subjetivas, mas se formam nas vivências formativas e profissionais concretamente experienciadas e interpretadas de forma representativa, com base em determinado contexto socioprofissional significativo por cada educador. Destacando a subjetividade do desenvolvimento profissional do(a) professor(a), Tedesco (2005 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25-26) recorda que o “sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do(a) professor(a): acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do(a) aluno(a)”.

Com a exigência de exercer uma prática contextualizada o professor poderá refletir sobre os acontecimentos e assumir uma postura crítica para

evoluir no seu desenvolvimento e para isso é necessário ter uma formação inicial reflexiva (ZEICHNER, 2008 apud SILVA, 2012, p. 54).

Uma entre outras formas, de se criar condições para o exercício da reflexão na formação inicial, é a escrita reflexiva profissional, que no contexto desta pesquisa se encaixa nas autoavaliações escritas pelos Pibiders. Nesse contexto podemos repensar a escrita conforme indica Marinho (2010, p. 374 apud SILVA, 2014, p. 51)

qual o lugar da escrita no exercício de sua profissão e na sua vida cotidiana? Sabemos muito pouco sobre o lugar que a escrita ocupa no exercício da profissão docente. (...) o que fazemos ou o que propomos a esses professores nos cursos de formação quando se trata de trabalhar com a leitura e a escrita. (...).

Concordo, assim, com Marinho (2010, p. 374 apud SILVA, 2014, p. 51) em não me ater somente a uma análise e compreensão da escrita dos textos produzidos isoladamente, uma vez que a escrita reflexiva profissional vai para além destas questões, ela pode trazer contribuições significativas para a formação do professor, como exemplo, os seus valores e significados. Para melhor compreender o valor da escrita reflexiva profissional no contexto da formação inicial do professor, Silva (2014, p. 59) alerta que:

no contexto de formação inicial do professor o uso da escrita reflexiva profissional parece mais significativo, quando comparado à acadêmica convencional. Nessa última o mundo representado parece mais distante do autor, seu uso no estágio poderia contribuir para o silenciamento da voz do aluno-mestre, prevalecendo as vozes das teorias acadêmicas de referência. É por meio da escrita reflexiva profissional que o aluno-mestre é capaz de expressar seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações a respeito das experiências vivenciadas.

Tomo, portanto, as autoavaliações (textos produzidos pelos Pibiders) como “escrita reflexiva profissional”, pois, de acordo com Silva (2014, p. 49) essa forma de escrita caracteriza o contexto da formação do professor nas licenciaturas, além da possibilidade de ser elaborada na forma de vários gêneros e com o objeto comum de “proporcionar um olhar crítico a respeito da atuação docente no espaço de trabalho, objetivando o contínuo desenvolvimento da prática profissional”.

Considero que esse olhar crítico demanda reflexão. Nóvoa (2000) ressalta a necessidade do fazer reflexivo do professor universitário, mediante trabalhos de discussão com acompanhamento de grupos, visando instaurar rotinas de partilha no interior dessas instituições. Este autor sinaliza para o caráter da profissão docente no ensino superior, discutindo as novas demandas e os desafios desta atividade em face das mudanças nas universidades, na relação com o conhecimento e no público, dada a heterogeneidade crescente e a tendência à diversidade de interesses.

Destaco nesta afirmação de Nóvoa (2000, p. 131) a “heterogeneidade crescente e a tendência à diversidade de interesses”, considerando a proximidade dessa observação aos propósitos da LA que vem desenvolvendo, por exemplo, investigações de como os professores universitários lidam com essa heterogeneidade e como são as práticas para suscitar no estudante a vontade de exercer a profissão professor.

Nóvoa (2000) aponta que ainda não reconhecemos a "Universidade", e que esta, hoje, não é a mesma do século atrás, os acontecimentos no âmbito desta são velozes. Essa velocidade se mostra também na sociedade atual, trazendo em abundância informações que podem se transformar em conhecimento, ou seja, se antes a Universidade era o lugar onde o conhecimento estava e era disseminado, hoje grande parte deste já não está somente nela, mas também em outros meios de comunicação.

Para Nóvoa (2000), a Universidade deve se reorganizar, deixando de trabalhar na transmissão de conhecimento e pensando em exercer funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento. Este autor revela que algumas grandes universidades estão repensando o sentido das "aulas" e da "presença física" dos estudantes. Os professores têm as lições disponibilizadas via "novas tecnologias de informação", e criam acesso mais fácil por parte dos estudantes.

Mas Nóvoa (2000) alerta que não é possível, via *online*, resolver problemas da relação pedagógica, das dúvidas, da apropriação dos saberes, do trabalho crítico sobre o conhecimento. Na opinião desse autor, “as universidades vão progressivamente conceder uma maior atenção aos processos de acompanhamento dos estudantes, através de formas de orientação e tutoria, de aconselhamento e integração dos estudantes em grupos de pesquisa”, ao passo que um conjunto de atividades pedagógicas e científicas definirá a Universidade do futuro e não as "aulas" propriamente ditas. (NÓVOA, 2000, p. 132).

Nóvoa (2000) também demonstra preocupação sobre os que trabalham na área da educação, apontando que todos devem ser capazes de identificar, com clareza, o que é verdadeiramente formador:

- a capacidade de compreender o saber, o modo como ele se constitui historicamente,
- os momentos de virada de uma determinada disciplina, as vias alternativas que poderia ter seguido etc.

Nóvoa (2000) menciona ser na compreensão do modo como os saberes se organizaram e se reorganizaram, que mora a essência da formação universitária e descreve estarmos perante um processo longo, que tem uma parte "informativa" (de aquisição dos saberes), mas que há também uma “dimensão histórica, crítica e, pelo menos na formação pós-graduada, uma dimensão de participação na própria produção de conhecimento científico” (NÓVOA, 2000, p. 8).

Considero que as autoavaliações são documentos que apontam a capacidade que o sujeito demonstrou ter em relação ao compreender o saber no âmbito do Pibid; o modo como ele se constitui historicamente (as expectativas apontadas antes e após entrar para o programa); os momentos de virada de uma determinada disciplina (a relação entre a teoria vista na universidade e a prática vivenciada nas escolas), as vias que poderia ter seguido (a avaliação feita sobre ele mesmo e sobre o programa do programa). Neste trabalho não há intenção de cessar questões sobre reflexão crítica e/ou modos de atuação de futuros professores, mas sim investigar como esses estudantes-professores se autoavaliam e refletir sobre (trans)formação identitária desses.

Diante do exposto noto que são múltiplas as tarefas do professor em formação inicial, assim como do professor formador de professores e concordo que programas de iniciação que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam do quanto é importante a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional. A reflexão crítica é inerente a esse processo, como veremos a seguir.

2.3 Reflexão Crítica

No processo educativo compreender o conceito de Reflexão Crítica, doravante (RC) passa a ser essencial para os profissionais que almejam desenvolver suas atividades com responsabilidade social, visando a melhores condições de aprendizado.

No desenvolvimento docente, Romero (2004) destaca que a reflexão crítica é uma forma de reorganizar o conhecimento e/ou a prática profissional de forma que dê condições de transformação ao sujeito, favorecendo seu desenvolvimento e fazendo-o corresponsável por sua formação.

A RC, como afirma Celani (2004) é um processo que não acontece de uma só vez, uma vez que (re)pensar em ações docentes visando a transformá-las e melhorá-las poderia e deveria ser um exercício frequente do professor, compondo uma formação continuada.

Assim, entendo que a reflexão crítica proporciona caminhos para que a prática educacional seja transformada, sendo que a capacidade de refletir criticamente possibilita desenvolver a autonomia e a responsabilidade do profissional educador para trabalhar o desenvolvimento intelectual e moral dos seus estudantes.

Pensar em reflexão crítica é envolver participantes em um discurso argumentativo, dirigido a questionar com bases sociais, políticas e culturais, as razões e as ações que as embasam (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003, p. 131).

Algumas dificuldades podem ser encontradas para o desenvolvimento da reflexão crítica, dentre as quais a ausência de práxis, sendo esta a relação entre teoria e prática. Muitas vezes a teoria desassocia-se da prática, de forma que o professor não encontra bases para reflexão em relação a escolhas feitas e aos significados em relação aos objetivos propostos e à aprendizagem dos estudantes. (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

Para Smyth (1992), motivado pelo trabalho de Freire (MAGALHÃES, 2004; ROMERO, 2004a), há formas de ação estruturais para a condução desse processo reflexivo. Para esse autor, são quatro ações: (a) descrever, mediada pela pergunta “O que faço?”; (b) informar, por meio da pergunta “Qual é a fundamentação teórica para minha ação?”; (c) confrontar, orientada pela pergunta “Quero ser assim?” ou “O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e representações sobre o ensino?” e (d) reconstruir, instigada pela pergunta “Como posso agir de forma diferente?” (LIBERALI; ZYNGIER, 2000, p. 11). Essas perguntas poderiam ser usadas como roteiro, de acordo com Liberali (1999, 2004),

Liberali e Zyngier (2000) e Romero (2004a), para a escrita de diários de aula com foco nas práticas do professor e suas reflexões acerca dessas práticas.

É preciso esclarecer que no âmbito da LA, Pennycook (1998, p. 39) elucida que a palavra crítica não deseja se aludir a uma compreensão de criticismo, apenas em termos dos assuntos contra o “cânone do pensamento reconhecido”; ao contrário disso, a expressão crítica é empregada com a finalidade de abranger uma compreensão de crítica (trans)formadora. Isso para os profissionais da educação e intelectuais aponta a necessidade de admitir condutas morais e críticas com o intuito de tentar aprimorar e modificar um “mundo estruturado na desigualdade”. Para Pennycook (1998, p. 39), o estudo crítico da linguagem (ECL) pode “revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter as relações de poder na sociedade”.

No âmbito da educação, para Freire - autor consagrado por realizar intensa reflexão “otimista e crítica” sobre a formação docente ao lado da reflexão crítica sobre a prática educativa, “progressista e democrática” em benefício da autonomia dos estudantes - descreve em sua obra *Pedagogia da Autonomia* que a reflexão crítica é essencial aos professores (COSTA, 2010).

No prefácio de *Pedagogia da Autonomia* descreve que a RC e o “saber-ser da sabedoria, exercitados permanentemente, podem ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização”. Nas “Primeiras Palavras” desse livro Freire descreve que de uma coisa, qualquer texto necessita: “que o leitor ou leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa” (FREIRE, 1996, p. 6). O autor tenta, neste livro, ajustar e debater alguns conhecimentos basilares à prática educativo-crítica ou progressista, que para ele devem ser conteúdos indispensáveis ao arranjo programático da formação docente.

Outro aspecto levantado por este autor é que quanto mais criticamente se pratique a aptidão de aprender, mais se estabelece e se amplia a "curiosidade

epistemológica", sem a qual não "alcançamos o conhecimento cabal do objeto". O exercício docente crítico, "implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 22-23). O conhecimento que o exercício docente natural ou quase natural, "desarmada", incontestavelmente causa é um "saber ingênuo", um "saber de experiência feito", em que está ausente a exatidão metódica que distingue a "curiosidade epistemológica do sujeito". Freire (1996, p. 22-23) afirma ainda que:

Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Isso demonstra que a RC é fundamental no processo de formação constante do professor em relação a sua prática. A RC contribui para o aprimoramento da prática. A teoria deve estar imbricada com a prática, ou seja, ao assumir a forma como nos encontramos, as condições de (trans)formação aumentam, o que provoca, nas palavras de Freire, a saída da "curiosidade ingênua" para "curiosidade epistemológica".

"Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que" os estudantes "em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora" experienciem a intensa reflexão de se assumirem. "Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar" (FREIRE, 1996, p. 22-23).

Este autor contribui para a RC do professor ao chamar a atenção sobre o respeito e a dignidade com que o professor deve se relacionar com o estudante, de forma a relevar a "autonomia e a identidade em processo" desse sujeito. Para

se ter essa postura é necessário refletir criticamente sobre a prática, por meio da qual é possível realizar uma avaliação das próprias atividades com os estudantes. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

A autoavaliação em que os próprios Pibiders descrevem as suas questões remete a um ideal almejado por Freire (1996, p. 39) – “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação”. A oportunidade de se autoavaliarem demonstra que o trabalho do professor universitário de avaliação foi elaborado junto aos estudantes e não de forma isolada. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades, sem as quais não é possível nem a avaliação, nem tampouco o respeito do estudante.

A preocupação de Zeichner (2008, p. 537), no campo da RC, está ligada à tentativa de formar professores mais reflexivos sobre suas práticas. Essa preocupação se iniciou em 1976, quando o autor inicia o trabalho na Universidade de Wisconsin, desenvolvendo suas pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos programas de formação docente. Esse autor apresenta como resultados de pesquisas que muitos dos estudantes, apesar de “tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com passar o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada”. Os estudantes não refletiam bem a respeito de o porquê de realizarem aquilo que realizavam, se o que ensinavam concebia uma “seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática”.

Zeichner (2008, p. 539) elucida que a movimentação da prática reflexiva, inicialmente, abarca a importância de que os professores devem desempenhar, junto às outras pessoas, um papel ativo na elaboração dos desígnios e intenções de seu trabalho e de que devem ter “funções de liderança nas reformas escolares”. A “reflexão também constitui que a produção de conhecimentos sobre ensino não é

papel exclusivo das universidades” e o reconhecimento de que os professores também têm teorias colabora para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

A reflexão como uma legenda de “reforma educacional” demonstra também que, independentemente do que é feito nos programas de formação de professores, e do quão bem é feito, os formadores de professores podem apenas preparar professores para o início da profissão docente. Quando é adotado o conceito de ensino reflexivo, há um comprometimento dos formadores de educadores em contribuir para que os futuros professores internalizem, no momento da formação inicial, as “disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes” (FEIMAN-NEMSER, 2001 apud ZEICHNER, 2008, p. 539).

Do ponto de vista de Zeichner (2008, p. 545), a formação docente reflexiva, que verdadeiramente provoca a ampliação profissional, necessita apenas ser abordada se ela estiver ligada a batalhas mais vastas por justiça social e que colabore para a redução das “lacunas na qualidade da educação” disponível para estudantes de distintos perfis, em todos os países do mundo.

Na mesma direção, Moita Lopes (2006, p. 104) explica que no campo da LA todo “conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades de compreender a vida social e outras alternativas sociais”. Não espanta, assim, que na LA, assim como em diferentes áreas, as “questões identitárias” estejam sendo alvo de interesse para diversos estudiosos e pesquisadores justamente quando se “problematiza a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, o que é o principal projeto político da atualidade”. É o momento de “reinventar a vida social, assim como a LA como forma de compreendê-la, de modo a poder imaginar novas ações políticas”.

Kemmis (1985 apud ZEICHNER, 2008, p. 545) afirmou que a “reflexão” é decisivamente um “ato político” que ou colabora ou bloqueia a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente. Para esse autor, todos os atos de ensino têm uma multiplicidade de implicações, os quais incluem:

- consequências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais;
- consequências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos estudantes; e
- consequências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes.

Dessa forma, entrelaço as questões de LA, os letramentos na formação do professor e a reflexão crítica, que formam a tétrede: formação cultural, pedagógica, digital e política, como fatores fundamentais para o trabalho no período de formação do professor de forma a contribuir para o processo de (trans)formação de sua identidade docente.

2.4 Identidade Docente

De acordo com Hall (2005, p. 8), a teoria social hoje discute largamente o tema “identidade”. Para este autor antigas identidades, que há tempos consolidaram o universo social, estão em decadência, fazendo nascer novas identidades e particionando o sujeito moderno, até então visto como um sujeito único. Hall (2005, p. 8) também identifica as identidades modernas como “descentradas”, isto é, “deslocadas ou fragmentadas”. Para Hall o tema

“identidade” é complicado, assim como pouco desenvolvido e pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser colocado à prova.

Hall (2005, p. 9) entende que as sociedades modernas no final do século XX estão sendo transformadas devido a uma diferente mudança estrutural, a qual está “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade” que antigamente norteavam as localizações como sujeitos sociais. Tais transformações mudam também as identidades pessoais, desestruturando o pensamento que possuímos de nós próprios como seres unificados. Para o autor, essa perda de “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes de “deslocamento ou descentração do sujeito” e esse duplo deslocamento/descentração de um sujeito, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma crise de identidade para o sujeito.

Hall (2005, p. 9) distinguiu três concepções de identidade muito diferentes, sendo: o sujeito do iluminismo, que seria o centro essencial do “eu”, era a identidade de uma pessoa. Depois o sujeito sociológico, que é a identidade formada entre o “eu” e a “sociedade”. Por último, o sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. O processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático quando o sujeito sociológico direcionou-se a ter a identidade de um sujeito pós-moderno.

Assim, a identidade, de acordo com Hall (2005, p. 38), é verdadeiramente constituída, ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e não “inata, existente na consciência no momento do nascimento”.

Para Hall (1998, p. 105, 106, 108) a identidade não aponta uma essência imóvel do “eu” que perpassa do começo ao final, sem qualquer alteração, por todas as instabilidades históricas. Esta visão não tem como alusão aquele segmento do eu que se conserva, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo

ao longo do tempo. Ele também não se refere, pensando agora na “questão da identidade cultural”, ao eu coletivo ou verdadeiro que se oculta “dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos, que um povo com uma história e uma ancestralidade partilhadas mantém em comum”, ou seja, um grupo com a capacidade de “estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente artificiais”. Essa ideia condiz com o pensamento de que as identidades nunca serão “unificadas, que elas são, na modernidade, tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”.

Para Hall (p. 109), as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e ressignificação e são estabelecidas dentro e não fora do discurso, sendo necessário compreendê-la como construídas em “locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas”, e também, “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna”.

Hall (1998, p. 111) utiliza o termo identidade para

significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou fixação do sujeito ao fluxo do

discurso. As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” sempre que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos.

Essas questões orientam pesquisadores na investigação quanto à (trans)formação da identidade docente. De acordo com Silva (2013) as pesquisas sobre a formação reflexiva de professores abarcam o tema identidade com diversas propostas de formação de docentes que surgiram no “início da década de 80 do século passado, tais como a que previa a figura do professor-pesquisador e a pedagogia crítica”.

No que tange às diversas propostas, Romero (2016) examina em seu projeto “Linguagem na Constituição do Educador” a (re)construção da identidade profissional em cursos de graduação de áreas diversas e em contextos educacionais de professores, com ênfase no exame das práticas de linguagem como mediadoras no processo de (re)construção identitária, por acreditar que (ROMERO, 2008, p. 402) a identidade é “entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente” pelo sujeito em interações com os outros.

Essa interação com os outros é dada por meio da comunicação, sendo essa uma função da linguagem. Para Romero (2008, p. 403) a comunicação provoca aprendizagem e desenvolvimento, pois é colaborando, por meio da interação, que seguramente nos estabelecemos parte de nossa espécie, de nosso nicho social e posicionamento ante a sociedade.

Romero (2010, p. 389-390) afirma que em “nossas interações nas diversas esferas sociais como família, escola, igreja, internet e muitas outras, é que nos apropriamos, revozeamos e transformamos os discursos de outrem”,

fazendo com que se tornem parte característica do nosso “pensamento e consciência e, portanto, de nossas identidades”.

Dessa forma, Romero (2008) destaca que a escrita sobre si (autoavaliação) pode constituir um instrumento de aprendizagem-e-desenvolvimento para professores e pesquisadores, onde estes (re)constróem identidades a partir do olhar teoricamente informado e da reflexão crítica sobre a própria história ou sobre as histórias de outros.

Nóvoa (2009) ademais, nas questões de identidade docente, abarca que ser docente é entender os sentidos da escola, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na instituição escolar e na conversa com os outros professores que se aprende a profissão. “O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (p.30). São esses hábitos que fazem progredir a profissão. “No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (p.31).

Esse autor (2009, p. 47) afirma a importância de estimular, junto dos licenciandos e nos primeiros anos de exercício profissional, exercícios de autoformação, “momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. O autor faz referência à necessidade de preparar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de apreender o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Trata-se de uma postura que possa ser indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 27) “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”. A formação deve contribuir para criar nos licenciandos hábitos de

“reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão” que não se acaba em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Nóvoa (2009, p. 34) afirma ser por meio de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, que o sentimento de pertencimento é reforçado e também o de identidade profissional, o que é fundamental para que os “professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”. É a reflexão conjunta que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. Mas Nóvoa (2009, p. 41) adverte que nada será alcançado se as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores não forem alteradas. Este autor afirma que

é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p. 47).

Nóvoa (2009, p. 29) levanta algumas perguntas que ainda se fazem presente, como:

será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”?

Em poucas palavras, não há razões para escrever novamente das intenções que não tenham uma tradução concreta com os compromissos profissionais, sociais e políticos. Há necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. (NÓVOA, 2009).

Repensar a questão da identidade é expandir os horizontes para compreender que as mudanças históricas e sociais (trans)formam o sujeito a todo momento. No contexto desta pesquisa é possível perceber que entre as atividades do formador uma delas é intervir nas representações dos licenciandos para que estes fiquem mais informados e condizentes com os conhecimentos construídos na atualidade, perpassados por uma visão crítica. Isso implica uma intervenção na identidade do licenciando, por meio da interação com outras vozes valorizadas na área.

2.5 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

A vida em comunidade, assim como a forma de se relacionar e da linguagem em uso entre as pessoas é o que o precursor da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Michael Halliday, observou para a construção dessa teoria. A LSF pode ser caracterizada como uma teoria semiótica por dar atenção à linguagem em todas as suas formas, na tentativa de descobrir como, onde, porque e para que a língua é usada. O foco é a linguagem de forma geral e como a sociedade faz uso dessa linguagem. É uma teoria que tem base no significado e não na forma. Visualizando a unidade semântica - o texto, como ponto de partida (e não a oração), apresenta-se, portanto, como uma teoria da comunicação humana.

É possível colocar a LSF em um contexto pós-moderno, de acordo com Barbara e Macêdo (2009, p. 90), pois a interação entre língua, linguagem e sociedade tem um novo conceito no que se refere ao tradicionalmente dado à linguística. De maneira tradicional, nos estudos linguísticos, parte-se da estrutura, da forma, - da língua -, dissociado do uso ou do significado, não da linguagem totalizada. A LSF não deixa de se preocupar com a estrutura, pois o estudo desta é imprescindível para a compreensão dos significados das mensagens originadas na

linguagem. No entanto, nessa teoria tem-se que o significado determina a forma. São as necessidades dos falantes em contextos específicos que selecionam. Elementos essenciais do significado na linguagem são, portanto, elementos funcionais (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 90). É isso que explica o estudo da estrutura da língua, e assim de toda a linguagem; a partir dos significados e não a partir dos elementos estruturais.

Tendo a explicação dessa teoria como um pressuposto, Halliday (apud BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 91) propõe uma divisão da linguagem em metafunções, as quais sintetizam os três tipos de significados que podem ser realizados e que “decorrem dos contextos – social e cultural – em que a interação ocorre”. Esses três grandes grupos de significados são a base para a análise de como os significados são criados e entendidos, pois dão condições de se fazer uma relação entre as funções ou significados e determinados tipos de estrutura.

Para o estudo funcional das ações linguísticas dos escritores/falantes a LSF tem a seu trabalho a Gramática Sistemico-Funcional (GSF). Com o uso dessa gramática é possível descrever e analisar, de forma sistemática e funcional, sem desmerecer as questões sociais e semióticas as atividades correntes da linguagem (ALMEIDA, 2010).

A orientação da GSF é para o significado de forma individual, o seu objetivo é analisar textos falados e escritos, sendo um recurso para a compreensão dos significados que envolvem a língua como uma escolha. Ou seja, observar qual a opção de palavra foi escolhida em detrimento de outra (ALMEIDA, 2010, p. 17).

De acordo com Halliday (1994 apud ALMEIDA, 2010, p. 18) um dos princípios basilares da GSF é o “uso da língua motivado pelas relações sociais, enfocando, como explica Eggins (1994 apud ALMEIDA, 2010), as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes, condicionadas pelo contexto de cultura e pelo contexto de situação”.

Halliday (1985, 1994 apud ALMEIDA, 2010, p. 18) entende a língua como resultado do contexto sociocultural e focaliza seus estudos na linguagem preocupando-se em explorar a forma pela qual a língua é estruturada para o uso em diferentes contextos.

De acordo com Romero (2006), a GSF desenvolve atividades com a linguagem em uso e não uma linguagem idealizada e sua relação é significativa com questões da realidade. Não é a competência linguística o foco dessa gramática, mas sim os desempenhos sociais. Na GSF não há regra, pois ela não trabalha de maneira universal prescritiva e sim leva em consideração o contexto específico, descrevendo-o, pois, tem que contextos são diferentes e determinam diferentes escolhas.

Romero (2006) destaca que a GSF analisa a materialidade do texto, oferecendo suporte a intuições interpretativas. Bloor e Bloor (1995, p. 2 apud ROMERO, 2004, p. 9) afirmam que a abordagem para a construção da gramática que tem possibilidade de ser bem sucedida é a que reconhece o significado e o uso como características centrais da linguagem e entende a gramática desse ponto de vista.

Halliday (1993 apud ROMERO, 2004b, p. 9) aponta com precisão dois reforços da análise linguística, a) possibilita que se possa mostrar como e por que o texto significa o que significa. (...) O nível mais alto de realização é a contribuição para avaliação do texto, b) a análise linguística pode possibilitar descrever por que o texto é, ou não é um texto eficaz em seus próprios objetivos – em que aspectos ele é bem sucedido e em que aspectos falha ou tem menor sucesso.

No que se refere à educação, Eggins, Halliday e Hasan (1989 apud ROMERO, 2004/1994, p. 1) informam que a base da abordagem funcional é utilizada com resultados significativos em cursos para professores e educadores da Austrália desde meados da década de 80.

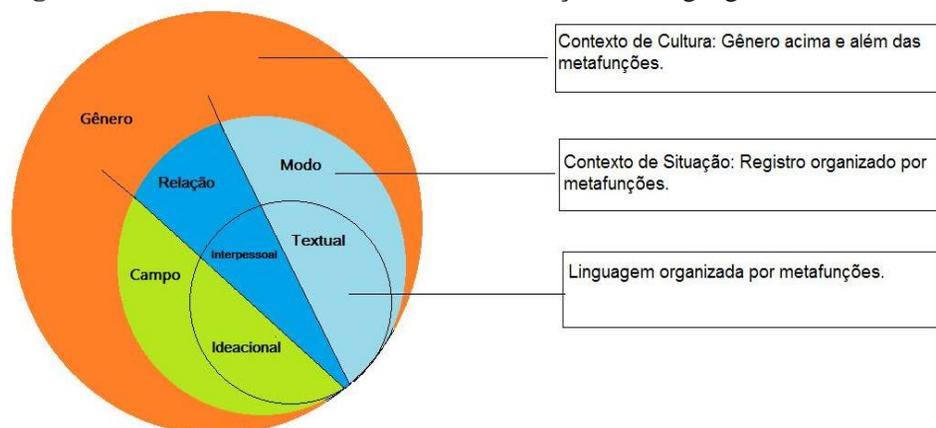
Eggins (1994, p. 10-11 apud ROMERO, 2004) sugere que atenção primeira seja dada a um nível mais alto de contexto – o da ideologia – uma vez que a posição ideológica (valores, preceitos, perspectivas) seguida motivará o uso da linguagem. É necessário ressaltar que todo o texto está carregado de ideologia e por essa razão demonstra/decodifica valores, visões, perspectivas, ou seja, revela uma visão de mundo. O contexto é entendido em dois níveis: o contexto de cultura e o contexto de situação.

- O contexto de cultura é o contexto mais amplo. Define a atividade social de determinada cultura de modo que os significados de um texto tenham uma finalidade.
- O contexto de situação é mais imediato, servindo para interpretar o contexto social do texto, o meio ambiente em que os significados estão sendo trocados. Daí derivam dois conceitos primordiais ao desenvolvimento da ideia de contexto: gênero e registro.
- ✓ O **gênero**, conforme explana Kress (1990, p. 19 apud ROMERO, 2004, p. 11), tem formas e significados específicos decorrentes e dependentes de funções, propósitos e significados de ocasiões sociais. Ele é, no entender de Eggins (1994, p. 29 apud ROMERO, 2004, p. 11) uma noção abstrata manifestada no texto e se relaciona ao contexto de cultura, sendo assim um tipo de atividade subjugada a um evento social cujos significados têm um objetivo próprio. É a função geral de um texto. Alguns exemplos de gênero são: comentário esportivo, sermão, piada, memorando, discurso político, etc. Essa noção refere-se diretamente, portanto, a um dos princípios básicos da gramática sistêmico-funcional, que é a de que usamos a linguagem com vistas a algum propósito específico.
- ✓ O **registro**, de natureza mais concreta, trabalha no nível das características mais imediatas do contexto de situação, ou seja, descreve o contexto

situacional em que o texto foi produzido. A teoria de registro, conforme explanam Halliday e Hasan (1989, p. 12 apud ROMERO, 2004, p. 12) é subdividida em três variáveis fundamentais quanto a seus usos: modo, campo e relações (ROMERO, 2004, p. 12).

- **Modo:** refere-se ao papel atribuído à linguagem, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação, à organização simbólica do texto, seu *status* e função no contexto, incluindo o canal (falado ou escrito, ou combinação dos dois) e também ao modo retórico, ao resultado esperado através do texto, em termos de categorias do tipo persuasivo, expositório, didático, por exemplo.
- **Campo:** refere-se ao tópico ou foco da atividade, a natureza da ação social.
- **Relações:** dizem respeito aos participantes do evento comunicativo, suas posições hierárquicas e papéis, incluindo tipos de relações permanentes ou temporárias e todo o conjunto de relações socialmente significativas em que estão envolvidos.

Figura 1 Do contexto de cultura às metafunções da linguagem



Fonte: Barbara e Macêdo (2009, p. 94) traduzido de Martin (1992).

A partir dessas três variáveis, Halliday desenvolveu três tipos correspondentes de significados que a língua faz em sua estrutura para preencher três funções principais (metafunções):

- a de significados experienciais (ou ideacionais), relacionada a campo e realizada através da gramática de **transitividade**;

- a de significados interpessoais, referente a relações realizadas através da gramática de **modo**.

- e a de significados textuais, relacionada ao modo e relacionada através da gramática de **tema**.

De acordo com Halliday (1989), as duas primeiras metafunções são as mais importantes, e a terceira, a textual, dá relevância às outras duas. Para Barbara e Macêdo (2009, p. 91)

esses três grandes grupos de significados são a base para a análise de como os significados são criados e entendidos, porque permitem o estabelecimento de uma relação entre as funções, ou significados e determinados tipos de estrutura. Nessa perspectiva, a expressão dos três tipos de significados é realizada por certos elementos da lexicogramática.

O significado experiencial é realizado por escolhas feitas no sistema de transitividade. Os processos verbais, assim como os participantes e as circunstâncias do evento comunicativo, conduzem a experiência de mundo do falante. O segundo tipo de significado, o interpessoal, é efetivado por escolhas feitas nos sistemas de modo e modalidade. Em que o modo origina os papéis que os participantes de uma interação representam e atribuem ao seu interlocutor e o sistema de modalidade aponta o posicionamento do falante sobre sua mensagem e de sua relação com seu interlocutor. O terceiro tipo de significado, o textual, é feito por decisões que o falante/escritor adota quanto à distribuição; que componentes de sua mensagem escolhem para ser tema/rema e dado/novo. São escolhas que tem a ver com a construção da mensagem (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 91-92).

Existe uma relação sistemática entre a forma como a língua se organiza, isto é, “entre os três tipos de significados que ela está estruturada para fazer, e os elementos contextuais”. As três variáveis destacadas são: “o contexto; o campo do discurso, ou sobre o que a interação se trata; as relações do discurso, ou os papéis desempenhados, e as relações interpessoais presentes no discurso; o modo do discurso, ou como a língua é organizada para atingir os objetivos aos quais se destina”. As relações linguísticas dialéticas acontecem de acordo com o contexto, em que há possibilidade de uma postura ser previsível a partir de outra. Sendo assim, a identificação de partes do sistema da linguagem que concernem à realização de cada tipo de informação contextual torna-se possível. Cada uma dessas variáveis contextuais está relacionada a uma das metafunções descritas anteriormente (HALLIDAY, 1996 apud BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 92) em que:

- o campo do discurso é expresso pela metafunção ideacional;
- a relação entre os participantes é expressa pela metafunção interpessoal;
- modo do discurso é expresso pela metafunção textual.

A relação entre as variáveis de contexto, as metafunções e as realizações linguísticas podem ser visualizadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 Relação entre as variáveis de contexto, as metafunções e as realizações linguísticas

Variáveis de contexto	Metafunções	Realizações lexicogramaticias
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo e modalidade
Modo	Textual	Tema e rema

Fonte: Barbara e Macêdo (2009, p. 93)

É possível observar no quadro acima que as metafunções, se dão a partir da necessidade da situação, ou seja, daquilo que caracteriza o **contexto de situação** da fala, o **registro**. A situação de fala, por sua vez, está em um **contexto de cultura** específico. “É a partir dos elementos de cultura que o falante seleciona os elementos de seu texto” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 91). Nesse contexto entendo que os elementos de cultura, para esta investigação, dos Pibiders são a escola e o Pibid e que a partir da relação com estes foram feitas as escolhas dos elementos que compuseram suas autoavaliações.

2.5.1 Sistema de Avaliatividade

Segundo White (2004 apud ALMEIDA, 2010, p. 41)

o sistema de avaliatividade é definido como uma abordagem específica que explora, descreve e explica a forma pela qual a língua é utilizada nos processos de avaliação, como por exemplo, adotar uma postura, construir *personas* textuais – termo utilizado por Martin (2000) para referir-se a identidade autoral que o falante constrói para si mesmo no texto – e lidar com posicionamentos interpessoais e com os relacionamentos. Nesse subsistema estuda-se a forma pela qual os falantes e escritores fazem julgamentos sobre as pessoas e acontecimentos em geral.

Quanto aos significados interpessoais e à gramática de modo, Painter (2001, p. 47 apud ALMEIDA, 2010, p. 26), destaca que a metafunção interpessoal mostra percursos na interação, dando ênfase, “a negociação de julgamentos e atitudes entre o falante e seu interlocutor”. Nos anos 1990, as pesquisas sobre significado interpessoal eram voltadas para interação entre os participantes ao invés de focalizar os sentimentos compartilhados entre esses participantes, essas atividades tiveram como resultado discussões sobre “modo e

modalidade e a sua extensão na análise de troca de turnos de fala no diálogo” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7).

Em decorrência dessas discussões, alguns systemicistas deram início a estudos mais baseados no léxico. A princípio, fizeram análises de afeto em narrativas e depois na crítica literária, com atenção voltada para a investigação de categorias que pudessem demonstrar e expandir todo o fenômeno avaliativo. Essas pesquisas originaram o Sistema de Avaliatividade que considera os significados interpessoais, sentimentos e atitudes dos participantes.

O sistema de avaliatividade contempla três subsistemas:

- atitude (julgamento, afeto e apreciação),
- engajamento e
- gradação.

Esses três subsistemas são também chamados de domínios interacionais (atitude, engajamento e gradação). O primeiro diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamento de comportamento e avaliação de objetos e situações; o segundo trata das fontes de atitude e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso; e o terceiro refere-se ao fenômeno gradativo pelo qual os sentimentos são ampliados (ALMEIDA, 2010, p. 39 apud MARTIN; WHITE, 2005, p. 35). Os três subsistemas são correlacionados, pois um ampara e explica o outro; isto é, “a atitude abrange as avaliações; o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a gradação focaliza a intensificação para mais ou para menos das avaliações”. (Quadro 3).

Pensando em meu contexto de pesquisa, em que os participantes demonstram seus posicionamentos interpessoais e como se relacionaram com o Pibid e com a escola, destaco a metafunção interpessoal, com ênfase no sistema de avaliatividade e no subsistema atitude. De acordo com Almeida (2010, p. 39) o sistema de avaliatividade é fundamentalmente utilizado como recurso

semântico-discursivos, pois convém para realizar os significados interpessoais referente à avaliação de coisas, comportamento das pessoas e seus sentimentos. e lidar com posicionamentos interpessoais e com os relacionamentos.

Quadro 3 Resumo do Sistema da Avaliatividade

Sistema da Avaliatividade		
Atitude	Engajamento	Gradação
Afeto Julgamento Apreciação	Monoglossia Heteroglossia ↙ ↘ Contração Expansão - refutar - supor - declarar - atribuir	Força Foco

Hood (2004, p. 76 apud ALMEIDA, 2010, p. 42) destaca que é possível ver a atitude explícita por meio de variadas estruturas gramaticais: “no atributo na oração relacional; no epíteto no grupo nominal; na qualidade nominalizada no grupo nominal; no processo com significado atitudinal; julgamento no processo material; apreciação no processo material”.

As “atitudes, julgamentos e respostas emotivas” são demonstradas em produções orais ou escritas, sendo subentendidas de forma indireta, pressupostas ou assumidas pelos envolvidos no discurso. “Em muitos casos, esses posicionamentos são cuidadosamente administrados levando em conta a possibilidade, sempre presente, de desafio ou contradição por parte daqueles que possuem visões diferentes”. White (2004b apud ALMEIDA, 2010, p. 42).

As atitudes estão relacionadas com as avaliações, “podendo ser mais ou menos intensas ou mais ou menos ampliadas” (MARTIN, 2000 apud ALMEIDA, 2010, p. 43). “As atitudes ocupam lugar central no processo

avaliativo. Elas revelam os tipos e os níveis em que a avaliatividade é desenvolvida e expressa no discurso”.

De acordo com Martin (2003, p. 25 apud ALMEIDA, 2010, p. 43) os “sentidos atitudinais ou atitudes” estão divididos em três tipos: afeto, julgamento e apreciação. Os três tipos de atitude envolvem sentimento. Porém o julgamento e a apreciação são arranjos das emoções que foram “institucionalizadas” para que conseguíssemos fazer parte das comunidades diversas.

- O julgamento recontextualiza sentimentos no terreno de propostas sobre “como comportar-se”, a ética e a moralidade codificadas pela igreja e o Estado.
- Já a apreciação recontextualiza sentimentos no terreno de proposições, ou seja, sobre o valor das coisas, senso de beleza e valor que pode, por sua vez, ser codificado como medalhas, prêmios, etc.

Almeida (2010, p. 43) chama a atenção de que é válido não esquecer de “reconhecer a atitude como um recurso interpessoal não é condição para se obter algum tipo de solidariedade. Sentimentos são significados e compartilhados intimamente”. Nós somente demonstramos o que sentimos quando acreditamos que nossos interlocutores de alguma maneira mostraram algum tipo de solidariedade (simpatia ou antipatia). Sendo assim, mostramos sentimentos com a finalidade de dividi-los e/ou para construir relacionamentos (MARTIN, 2000 apud ALMEIDA, 2010). A autora recorda que

a avaliação implícita é identificada por meio de certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil inferência ou uma linguagem figurada, o que Martin (2000 apud ALMEIDA, 2010, p. 43) chama de “tokens” de atitude, os quais são os mais difíceis de detectar visto que o seu significado é transferido e não literal. Nesse sentido, a autora ressalta a importância das avaliações implícitas para

a análise, pois é um mecanismo do texto para se induzir o leitor nas suas avaliações. Nesse raciocínio Ikeda (2006, p. 1881 apud ALMEIDA, 2010, p. 43) complementa dizendo: “a interpretação de tipos de *Appraisal* evocados depende pesadamente das inferências feitas pela audiência do texto. Como todas as análises de *Appraisal* a classificação dessas evocações envolve um grau de subjetividade e precisa ser entendida como situada em contextos culturais específicos. Para isso essas instâncias de *Appraisal* podem ter múltiplas interpretações. (ALMEIDA, 2010, p. 43).

Almeida (2010, p. 44) corrobora e cita Christie e Martin (1997, p. 25), que os significados ideacionais podem ser utilizados para realizar “as avaliações mesmo quando não há o léxico avaliativo” e explana que, ao se realizar a análise por meio do sistema de avaliatividade em um texto, é preciso considerar que a avaliação implícita é feita pelos “tokens” ideacionais, juntamente aos que são explicitamente inscritos, ou seja, o analista precisa revelar a sua “posição de leitura, pois a sua avaliação depende da posição institucional que ocupa, isto é, de que lugar está fazendo a leitura”.

Para Almeida (2010, p. 44) de acordo com a posição do leitor ele faz suas avaliações por meio dos conjuntos de oposições de forma complementar. Abaixo estão os três tipos de sentidos atitudinais ou atitudes: afeto, julgamento e apreciação de acordo com Almeida (2010, p. 44). A apresentação desses conceitos, no âmbito desta pesquisa, é feita como forma de elucidar as interpretações feitas na análise linguística. Nesta pesquisa estão apontadas, especificamente, as atitudes de afeto e apreciação, sendo essas atitudes emergidas do *corpus* de análise. A atitude julgamento está descrita a título de conhecimento.

- Afeto – o afeto revela a personalidade humana, descortinando informações sobre a sua ideologia e crenças. Segundo Martin (2000, p. 148 apud ALMEIDA, 2010, p. 45), o afeto é um recurso semântico para construir emoções. Ele diz respeito à emoção, isto é, a uma

avaliação pautada nos sentimentos dos falantes indicando como os falantes se comportam emocionalmente, em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos. Trata-se do registro de sentimentos positivos e negativos, exemplo: sinto-me feliz ou triste; confiante ou ansioso; interessado ou entediado. Para analisar a estrutura que realiza o afeto é preciso identificar os tipos de sentimentos envolvidos. Martin (2000, p. 149 apud ALMEIDA, 2010, p. 48) destaca seis fatores: 1-sentimentos, culturalmente, considerados positivos e negativos; 2- estado emotivo; 3-sentimentos resultantes de ações externas; 4- gradação dos sentimentos; 5-sentimentos envolvendo intenções mais do que reações; 6- in/felicidade, in/segurança, in/satisfação.

- Julgamento – categoria semântica de atitude – serve conforme esclarece Martin (1995, p. 28 apud ALMEIDA, 2010, p. 51), para avaliar o comportamento das pessoas. Esse recurso semântico ressalta as qualidades do falante/escritor, podendo ser realizado gramaticalmente pelos epítetos e atributos. Isto é quando o comportamento é avaliado diretamente ou explicitamente, o julgamento tende a ser realizado pelos substantivos. Eggins e Slad (1997, p. 130 apud ALMEIDA, 2010, p. 52) lembram que o julgamento geralmente é realizado lexicalmente, porém pode ser realizado gramaticalmente na oração. Ikeda (2006, p. 1881 apud ALMEIDA, 2010, p. 52) lembra que o julgamento e a apreciação são organizados para socializar as pessoas em comunidades com sentimentos compartilhados. White (2004a, p. 187 apud ALMEIDA, 2010, p. 52) afirma que o julgamento traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade,

normalidade sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldado por uma cultura particular em uma situação ideológica. Nessa perspectiva o julgamento tem a ver com questões de ética, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento. Para Martin (2000, p. 155 apud ALMEIDA, 2010, p. 53) a atitude de julgamento pode ser entendida como uma institucionalização do sentimento, ou seja, normas de comportamento que direcionam as pessoas como devem ou não agir. O autor subdivide essa atitude em dois tipos: estima social e sanção social. O julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais, enquanto que o de sanção social implica elogio e condenação, geralmente com complicações legais. O tipo de julgamento (estima social ou sanção social) está relacionado à posição institucional de quem avalia. Portanto, é quem avalia que possui o respaldo, dependendo do lugar que ocupa, para julgar as outras pessoas positivamente ou negativamente. Martin (2000, p. 156 apud ALMEIDA, 2010, p. 54) resume os subtipos de julgamento com alguns exemplos:

✓ **estima social: normalidade** (sortudo); **capacidade** (poderoso); **tenacidade** (corajoso) etc. esses são exemplos de julgamento positivo. Exemplos de julgamento negativo: infeliz (**normalidade**); fraco (**capacidade**); covarde (**tenacidade**) etc.

✓ **sanção social: veracidade** (honesto); **propriedade** (ético), esses são elogios, ou seja, julgamento positivo. Exemplos de julgamento negativo: desonesto (**veracidade**); corrupto (**propriedade**).

- **Apreciação** – a terceira e última categoria semântica da atitude é a apreciação. Através dela expressamos nossas avaliações sobre as coisas, objetos e fenômenos. Eggins e Slade (1997, p. 125) afirmam que a apreciação abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade. Este tipo de atitude é considerado como uma dos maiores recursos atitudinais disponíveis, uma vez que se refere à maneira pela qual os falantes avaliam o texto (oral ou escrito) ou o processo (fenômeno). Martin e Rose (2003, p. 37 apud ALMEIDA, 2010, p. 57) afirmam que a apreciação diz respeito às avaliações sobre shows, filmes, livros, CDs, obras de arte, casas, prédios, parques, recitais, espetáculos ou performances de qualquer tipo, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidade de vida. A apreciação é realizada pelos elementos lexicais bem como pelas orações completas. Ambas as palavras ou orações podem codificar a expressão de gostos ou desgostos e a nossa avaliação pessoal sobre as pessoas, os objetos ou entidades concretas com que nos deparamos. Gramaticalmente, os itens lexicais que realizam a apreciação tendem a se enquadrar em estruturas com o processo mental de cognição, tais como: eu acho, eu sei, eu entendo, eu acredito. Como a apreciação faz uma avaliação descritiva das coisas a sua realização pode também ser efetuada pelos epítetos. Eggins e Slade (1997, p. 127) resumem as formas léxico-gramaticais que podem ser utilizadas para realizar a apreciação: 1- nominalização = transformação de epítetos descritivos em objetos ou coisas; 2- advérbios = os significados atitudinais podem ser utilizados para descrever como as ações ou acontecimentos são realizados; 3- verbos = significados descritivos podem ser realizados pelo predicador como parte lexical do grupo verbal.

Almeida (2010, p. 44) também afirma que “na apreciação verifica-se, similarmente ao julgamento, uma institucionalização dos sentimentos. Porém, na apreciação os sentimentos avaliativos são relacionados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais ou abstratos (processos) e performances”.

Martin e White (2005, p. 56) subdividem a apreciação em três tipos – reação, composição e valoração, sugerindo algumas perguntas para facilitar a sua identificação. Entre os dados emergidos do corpus, dois desses três tipos foram percebidos, a reação e a valoração, dessa forma faz-se necessário elucidá-los. Sendo a composição descrita a título de conhecimento. Os três tipos estão descritos abaixo de acordo Almeida (2010, p. 58):

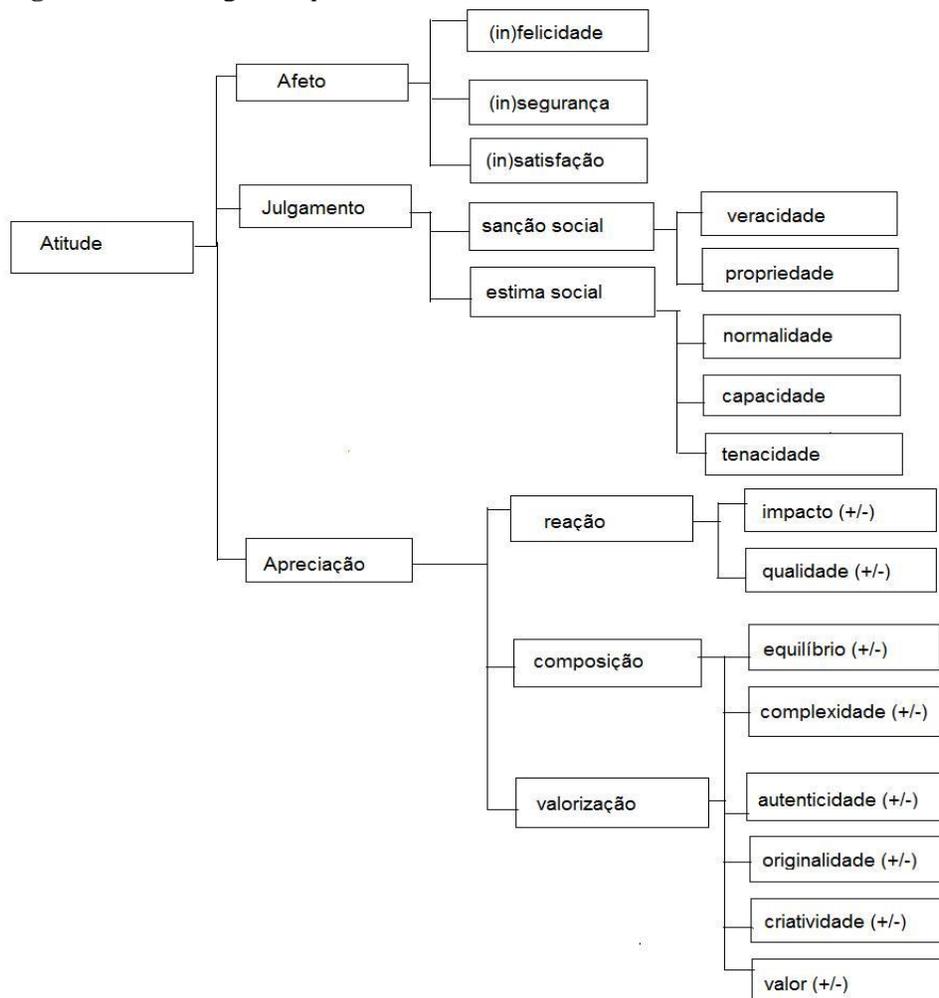
- Reação - corresponde às ações que as coisas provocam nas pessoas, isto é, como as coisas captam a atenção das pessoas. Para melhor mapear essas implicaturas, as reações são divididas em: reação-impacto e reação-qualidade. Reação-impacto = corresponde ao impacto que os objetos provocam nas pessoas: isso te cativou? Reação-qualidade = diz respeito à qualidade dos objetos perguntando: isso lhe agradou?
- Composição – refere-se às nossas percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto/processo. Nesse tipo de apreciação concentram-se os sentimentos que dizem respeito à organização, à elaboração e à forma pela qual as coisas e objetos foram construídos ou elaborados. A composição divide-se em: equilíbrio = refere-se ao equilíbrio das coisas; complexidade = corresponde ao nível de complexidade dos objetos.
- Valoração = tem a ver com a nossa avaliação da significação social do texto/processo. Essa apreciação corresponde ao valor que se atribui às coisas ou objetos. Para sua identificação pergunta-se: isso valeu a pena?

Almeida (2010, p. 60-61) sintetizou a relação que Martin e White (2005, p. 57) fazem entre reação, composição e valoração e os processos mentais:

- Reação está relacionada com afeição (emotivo – isso me agrada; desiderativo – eu quero isso).
- Composição está relacionada com a percepção (nossa visão de ordem).
- Valoração está relacionada com a cognição (nossas considerações).

O fluxograma abaixo sintetiza o subsistema atitude.

Figura 2 Fluxograma que sintetiza o subsistema atitude



Fonte: Elaborado por Martin e White (2005)

Os sentidos atitudinais que emergiram da investigação foram o afeto e apreciação, demarcando as escolhas dos participantes quanto à relação licenciando e Pibid e a relação do Pibid na escola.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo da dissertação estão descritas as escolhas metodológicas para desenvolvimento e execução da pesquisa.

3.1 Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa é um estudo de caso de natureza básica, com objetivos exploratório-explicativos de abordagem qualitativa e procedimento documental. É um estudo de caso uma vez que me debrucei sobre um grupo específico (ALVES-MAZZOTTI, 2006), coletando e analisando informações sobre esses sujeitos para investigar como eles avaliam sua própria experiência e desenvolvimento acadêmico-profissional no âmbito de um programa educativo criado pelo governo, denominado Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e também refletir sobre transformações identitárias de professores em formação inicial.

A pesquisa é de natureza básica, pois não há uma finalidade imediata e os resultados obtidos poderão ser aplicados posteriormente. Os objetivos deste trabalho se caracterizam como exploratório-explicativos, pois no primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico e posteriormente a análise dos recortes dos textos, assim como a interpretação e classificação dos fenômenos observados (VIANNA, 2003).

A escolha pela abordagem qualitativa se deu, visto que, segundo Ludke e André (2008), o foco do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Para essas autoras nos estudos qualitativos há uma tentativa de compreender a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como as pessoas pesquisadas encaram as questões que estão sendo focadas. O processo indutivo é uma característica na pesquisa qualitativa, sendo assim a análise dos

dados tende a segui-lo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados, orientadas pelas perguntas de pesquisa especificadas. A relembrar Pergunta 1 – Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês? Pergunta 2 – Como o licenciando avalia o trabalho do Pibid na escola? Pergunta 3 – Quais são as marcas avaliativas de maior ocorrência e o que elas indicam nos textos produzidos pelos pibiders? Esta questão especifica linguisticamente os recortes resultantes das categorias extraídas nos momentos de análise.

A elaboração dessas perguntas segue também a metodologia que Bortoni-Ricardo (2008) explana sobre pesquisa qualitativa, em que afirma que a pesquisa deve ser iniciada “com perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Quem pesquisa deve refletir sobre tais temas e escolher um deles. “A definição de um tema e a proposição das perguntas exploratórias são duas etapas iniciais muito importantes”, pois para se realizar uma pesquisa deve-se ter clareza do que se quer investigar (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 50). A análise da literatura pertinente também é basilar e indispensável nessa etapa. Durante a investigação, é possível retomar qualquer parte do referencial teórico, desde que surja uma necessidade e haja uma justificativa para tal, nessa retomada, às vezes, todo o processo sofre alteração. No caso da pesquisa exigir alteração de procedimentos é com o objetivo excepcional de produzir resultados mais próximos da realidade, ou seja, mais legítimos.

Esta é uma pesquisa documental, uma vez que o objeto de análise provém de documentos (relatórios autoavaliativos) produzidos por um único grupo. Os dados coletados são descritivos e o processo é considerado em um todo, não apenas os resultados, pois em uma pesquisa qualitativa existem questões específicas e pormenorizadas que são investigadas com uma preocupação com a realidade que não pode ser mensurada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Martins et al. (2014, p. 15) afirmam que a atenção é focada nos “significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, processos ou fenômenos e não podem ser reduzidas às variáveis numéricas”.

Ainda no viés metodológico, em que a pesquisa pode ser baseada, Almeida (2010) destaca que este tipo de pesquisa pode ser enquadrado na análise léxico-gramatical, pois são destacadas as marcas linguísticas utilizadas pelos pibiders para realizar a atitude. Essa autora ainda afirma, com base em Halliday, que na análise linguística de base sistêmica é provável que se encontre hipóteses no que tange às intenções e motivações que suscitam a escolha de um elemento léxico-gramatical em detrimento de outro em um contexto social específico.

Como dito anteriormente a GSF de Halliday (apud BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 91) propõe uma divisão da linguagem em metafunções, as quais sintetizam os três tipos de significados que podem ser realizados e que “decorrem dos contextos – social e cultural – em que a interação ocorre”. Esses três grandes grupos de significados são a base para a análise de como os significados são criados e entendidos, pois dão condições de se fazer uma relação entre as funções ou significados e determinados tipos de estrutura.

Dessa forma, nesta pesquisa o contexto de cultura trata-se de uma atividade social acadêmica (produção de textos de licenciandos), e os elementos escolhidos para a dissertação dos textos dos participantes dizem respeito ao contexto de situação. Em outras palavras, qual a interpretação eles fizeram do contexto social, neste caso a atuação deles no Pibid, deixando transparecer quais os significados foram trocados com essa experiência.

O Quadro 4 sistematiza as escolhas feitas entre as possibilidades de análise no viés da GSF e a que parte da pesquisa elas fazem referência. As

escolhas representadas no quadro se deram de acordo com as perguntas norteadoras de pesquisa, as quais me guiaram para analisar as produções dos participantes a partir do subsistema atitude. A atitude é um dos subsistemas do “sistema de avaliatividade que é responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, abrangendo três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética” (ALMEIDA, 2010).

Quadro 4 Sistematização dos elementos da GSF correlacionados com os elementos de pesquisa

Elementos da Gramática Sistêmico-Funcional	Elementos da Pesquisa
Contexto de cultura	Atividade social acadêmica.
Contexto de situação	Elementos lexicais escolhidos para elaboração das autoavaliações.
Metafunção Interpessoal	A relação do licenciando com o Pibid e a relação do Pibid na escola.
Sistema de avaliatividade	Atenção dada aos significados interpessoais.

Os estudos abordados subsidiaram a ampliação da noção de conceitos necessários para melhor compreensão sobre como está sendo constituída a identidade do futuro professor, o que pode auxiliar o professor de línguas e o formador de professores no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Contexto sócio-histórico das autoavaliações

Para obtenção de dados, a Coordenadora do Pibid-Inglês autorizou o uso das autoavaliações que são o *corpus* analisado nesta pesquisa. Esse *corpus* compõe-se de vinte (20) relatórios autoavaliativos produzidos no segundo semestre de 2014, por licenciandos do subprojeto Pibid-Inglês. A produção

dessas autoavaliações foi realizada a pedido da professora-coordenadora. Os licenciandos bolsistas foram norteados por duas perguntas para desenvolverem o texto autoavaliativo. Sendo estas as perguntas: Qual foi o efeito que o Pibid teve em você? Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola? Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência. Essas perguntas nortearam a produção da Autoavaliação dos participantes e serviram de base para a elaboração das perguntas norteadoras desta pesquisa.

3.3 Participantes

Os sujeitos que produziram os textos que serviram como material análise são bolsistas do Pibid, subprojeto Pibid-Inglês, licenciandos do curso de Letras de uma Universidade pública do estado de Minas Gerais. Sendo 15 participantes do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Nenhum deles foi identificado em nenhum momento da pesquisa, cumprindo as exigências legais feitas pelo Comitê de Ética de Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, que avaliou o projeto por meio de submissão à Plataforma Brasil, a qual deu parecer (nº 1.087.385, em 29/05/2015 em anexo) favorável para a realização da pesquisa. Os participantes da pesquisa são caracterizados como Pibiders, sendo esse pseudônimo criado pela coordenadora do Programa Pibid-Inglês, para denominar os participantes. Nos Resultados e Discussão deste trabalho os participantes estão denominados de P, sucedido do número de 1 a 20. Entre os vinte participantes envolvidos nesta pesquisa, foram destacados os relatos dos participantes P1, P4, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P14 e P20 uma vez que estes respondem com maior expressividade às perguntas de pesquisa.

O Pibid é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que teve início em 2009. Esta política pública educacional “é uma

proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”. Os estudantes das licenciaturas desempenham “atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira”. Os estudantes bolsistas têm orientação de “coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades”. O Pibid é formação inicial para os estudantes das licenciaturas; é, também, “formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão”. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 5-6).

3.4 Procedimento de análise

Nesta dissertação foi realizada análise documental, que, segundo Gil (2008), baseia-se na análise de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Para Holsti (1969 apud LUDKE; ANDRÉ, 2008, p. 39) o uso da análise documental é adequado quando o interesse do pesquisador é analisar o problema a partir da própria expressão dos sujeitos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é decisiva para a investigação. Nesse caso incluem-se todas as produções feitas pelo sujeito em forma escrita como redações, dissertações, diários pessoais, etc.

Para organizar a análise, a pesquisa foi dividida em três momentos, essa divisão foi realizada após conhecer a forma de Análise do Conteúdo, em que a autora Laurence Bardin define como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2004, p. 19).

Resumidamente, apresentam-se três fases para a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise serve-se do estabelecimento de um planejamento de trabalho preciso com procedimentos bem definidos, mas pautando-se de flexibilidade. Na fase de exploração do material parte-se para a efetivação do plano criado anteriormente e, na última fase, o tratamento dos resultados busca tornar os resultados brutos significativos e válidos (BARDIN, 2004).

Essa divisão foi realizada com o intuito de organizar as etapas da pesquisa, mas vale ressaltar que não é uma divisão rigorosa das etapas, pois assim como afirma Bortoni-Ricardo (2008) a geração de registros e a mudança deles em dados até a análise conclusiva desses dados, se dá em um trajeto sem uma divisão rígida de etapas. O processo pode sofrer constante avaliação. O registro das informações que geram os dados e a análise preliminar se dá concomitante e, é por isso esse fato cria a possibilidade de alteração.

Os momentos divididos para análise foram os seguintes:

- No primeiro foi realizada uma leitura não sistematizada dos textos autoavaliativos dos pibiders. A leitura levou à categorização das questões tratadas nos textos.
- No segundo momento o *corpus* foi categorizado segundo as perguntas de pesquisa, o que produziu recortes.
- No terceiro momento foi feita a identificação das principais marcas linguísticas presentes nos textos, com base na Linguística Sistêmico-Funcional, com a finalidade de referendar as interpretações feitas à luz dos conceitos teóricos discutidos no capítulo de Fundamentação Teórica.

A análise desses dados foi norteadada por três perguntas de pesquisa, quais sejam:

Pergunta 1 - Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês?

Pergunta 2 - Como o licenciando avalia o trabalho do Pibid na escola?

Pergunta 3 - Quais são as principais marcas avaliativas e o que elas indicam nos textos produzidos pelos pibiders? Esta questão especifica linguisticamente os recortes resultantes das categorias.

Essas perguntas visaram ao objetivo de investigar como os professores em formação inicial avaliam sua própria experiência e desenvolvimento acadêmico-profissional no âmbito de um programa educativo criado pelo governo, denominado Pibid. Além de refletir sobre transformações identitárias de professores em formação inicial. Para atingir os objetivos me pautei em estudos sobre os conceitos citados no referencial teórico e encontrei subsídios para analisar e discutir os dados gerando condições de responder as questões de pesquisa.

Carvalho (2010), Fernandes (2012), Moita Lopes (2006), Oliveira (2009) e Rajagopalan (2006) me ajudaram a compreender a LA na contemporaneidade. Gatti, Barreto e André (2011), Kleiman (2001), Lorieri (2014), Moura Filho (2011), Silva (2012, 2014), Nóvoa (1999, 2000), Vailant (2006) e Zeichner (2008) contribuíram para o aprofundamento do meu conhecimento sobre a formação de professores e avaliação. Freire (1996), Liberali e Zyngier (2000), Magalhães (2004) e Romero (2004, 2006, 2008, 2010, 2011) me permitiram conhecer a reflexão crítica e sua importância. Hall (1998, 2005) me possibilitou o contato com as questões de identidade e Nóvoa (1999) e Romero (2010) me aproximaram de um conceito que me levou além da minha investigação, me permitiu reconhecer a mim mesma como profissional - o conceito de identidade docente.

Romero (2006) me apresentou os passos da GSF de Halliday, o que me permitiu avançar em estudos também com o apoio dos conceitos citados por Barbara e Macêdo (2009). Os conceitos de Almeida (2010) também contribuem significativamente para o aprofundamento dos conceitos da GSF, mas nesta autora encontrei minha âncora teórica para análise dos dados, através de seus estudos sobre avaliação na linguagem e os elementos de atitude no discurso do professor, um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional. O Quadro 5 abaixo é um resumo especificando com que aporte teórico e linguístico cada pergunta foi respondida.

Quadro 5 Correlação de perguntas de pesquisa e principais aportes teóricos

Perguntas de pesquisa	Conceitos	Aporte teórico
1) Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês?	LA	Moita Lopes (2006), Oliveira (2009) e Rajagopalan (2006).
	Formação de Professor e Avaliação	Gatti, Barreto e André (2011), Kleiman (2001), Lorieri (2014), Moura Filho (2011), Nóvoa (1999, 2000), Silva (2012, 2014), Vailant (2006) e Zeichner (2008).
2) Como o licenciando avalia o trabalho do Pibid na escola?	Reflexão Crítica	Freire (1996), Liberali e Zyngier (2000), Magalhães (2004) e Romero (2004, 2006, 2008, 2010, 2011).
3) Quais são as principais marcas avaliativas e o que elas indicam nos textos produzidos pelos pibiders?	LSF GSF Sistema Avaliatividade	Almeida (2010).

Muitos dos aportes teóricos estão entrelaçados e comungam do mesmo foco, que é o da formação de professores. Esses conceitos também permitem perceber as transformações de identidade que o participante passa, assim como afirmam Hall (1998, 2005), Nóvoa (1999) e Romero (2010). O resumo do quadro serve também para orientar a análise e discussão da investigação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo neste capítulo é responder as três perguntas propostas norteadoras da pesquisa e discutir os resultados dos dados. Tendo isso em conta, a apresentação é feita por meio de excertos destacados das autoavaliações, seguidos de diálogo entre o que a teoria afirma e o que os Pibiders relatam que condiz, ou não, com a literatura estudada.

Para a categorização dos dados de análise, no primeiro momento foi realizada a leitura para aproximação com os dados, denomina por Bardin (2004) como leitura flutuante, essa leitura levou ao levantamento de 23 categorias, as quais estão especificadas no Quadro 6 abaixo, que demonstra as primeiras interpretações e o número de vezes que os participantes fizeram apontamentos relevantes relacionados às perguntas de pesquisa elaboradas para esta investigação. Mesmo sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, contar o número de vezes que as ocorrências, com interpretação semelhante, se repetiram me ajudou a evidenciar as primeiras categorias encontradas, denominadas de macrocategorias.

Quadro 6 Primeira interpretação após a leitura de aproximação dos dados

Primeiras Categorias	Número de vezes que participantes mostraram as primeiras categorias nos textos																				Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	
1) Avaliação do programa	1	1	1		1	4	2	2	1	1	2	3	2	4		1		4	1	1	32
2) Autoavaliação	3	7	2		2	1	1		1	1	2	3	1	3	1		2			1	31
3) Expectativas	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1		2	1	3	1	1	25
4) Indicativo de transformação identitária	2		1	3	2	1		1	2	2	2			2	2		2		1	1	24
5) Valorização dos demais envolvidos	2	2			1		2	2		1		1	2			2	1	1		2	19
6) Afetividade	1	1		3			2			3	1					1	1	2		1	16
7) Correlação teoria e prática	2	1	2	1	1								1						1		9
8) Crítica aos métodos devido ao número de estudantes														2			1	2	3		8
9) Apontamento de crítica ao governo						2											1	2		1	6
10) Observação do contexto	1				1				1									1		1	5
11) Valorização de outro contexto	1		2															1			4
12) Apontamentos de momentos vividos															1				1		2
13) Indicativo de trabalho da autonomia do estudante do ensino básico		1		1																	2

Considerando que as perguntas norteadoras me guiaram para focar o olhar em busca de respostas e atingir o objetivo de pesquisa, refinei essas categorias chegando a duas, as quais fazem correspondência às perguntas de pesquisa elaboradas para esta investigação - relação licenciando-pibid e relação pibid-escola (Quadro 7).

Antes de descrever o passo dois da pesquisa, primeiro, evidencio, no Quadro 7, como as vinte e três categorias foram reduzidas a duas. Na primeira coluna estão as duas macrocategorias, na segunda coluna as categorias que se encaixaram e na terceira uma recorrência, como exemplo, que me permitiu a interpretação.

As macrocategorias se relacionam com as duas primeiras perguntas de pesquisa (Pergunta 1 - Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês? Essa pergunta está correlacionada com a macracategoria - Reações emocionais licenciando-pibid, em outras palavras, relação LP. Pergunta 2 - Como o licenciando avalia o trabalho do Pibid na escola? Essa pergunta está correlacionada com a macracategoria - Avaliação de objetos e situações Pibid na escola, em outras palavras, relação PE.). A terceira pergunta (Pergunta 3 - Quais são as marcas avaliativas de maior ocorrência e o que elas indicam nos textos produzidos pelos pibiders?) descreve linguisticamente os recortes resultantes das macrocategorias.

Quadro 7 Refinamento das categorias

Macrocategorias	Categorias Iniciais	Exemplos
Reações emocionais Licenciando e o pibid	- expectativas	realmente tive um vislumbre do que me aguarda quando formar (P17)
	- afetividade	Quando fui chamada para participar do Pibid, fiquei muito feliz e animada (P4)
	- indicativo de trabalho da autonomia do estudante do ensino básico	Nossa ida para a escola permite que juntos possamos ajudar cada aluno a adquirir um conhecimento, ser mais reflexivo e poder buscar/construir o próprio futuro. (P2)
	- apontamento de momentos vividos	contribuímos em diversos aspectos, por exemplo, elaboração de jogos educativos, traduzimos palavras que se encontram no ambiente escolar para o inglês, ajudamos os alunos em relação a gramática, interpretação de texto e pronúncia, demos uma sugestão a professor-supervisora de levar uma música para que eles possam praticar a pronúncia e entender o sentido dela. (P16)
	- relação de comparação entre licenciandos e estudantes do ensino básico	em um curso de formação de professores, não nos comportamos muito diferente de nossos alunos do ensino fundamental e médio.(P17)
	- indicativo de transformação identitária	O efeito surtido é de autonomia e conhecimento, ou seja, posso dizer que o projeto me ajudou a desenvolver esse meu lado estudioso, onde eu procuro estar atualizada, conhecer sobre diversos assuntos. (P1)
	- indicativo de já possuir outras experiências	Bom, o PIBID para mim foi/é uma experiência ímpar, me ajuda muito a observar o que tenho aprendido durante o curso e ver pessoas que já atuam é uma experiência extra (P2)

Continuação...

	- indicativo de não transformação	Devo ressaltar que no ano de 2015 estaremos colocando em prática o projeto elaborado através das experiências vivenciadas no ano de 2014 esperando colher positivos resultados (P14)
	- autoavaliação	O PIBID me proporcionou um aprendizado relevante, tanto por meio de leituras de textos teóricos importantes, quanto por meio da prática em sala de aula (P12)
Avaliação de objetos e situações Pibid na escola	- correlação teoria e prática	Com o PIBID, nós conseguimos ter esse contato com a prática. Aprendemos a conciliar prática com teoria, dando um sentido às nossas atividades (P1)
	- desenvolvimento do letramento	Além disso, aprendi muito a lidar com trabalhos acadêmicos. É prazeroso sentir o meu desenvolvimento a cada experiência de apresentação de trabalhos ou até mesmo de trabalhos escritos. (P1)
	- valorização dos demais envolvidos	na escola pública, adorei juntamente com meus colegas, planejar aulas para ajudar no aprendizado dos nossos alunos na escola, e foi um prazer ajudar a professora com atividades dinâmicas para concretizar o que ela estava ensinando. (P12)
	- valorização de outro contexto	Penso que a nossa ida a UFMG, no congresso, foi uma experiência enriquecedora, pelo fato de termos contato com outros PIBIDers e conhecer outros projetos que talvez, poderiam nos dar uma ideia de como trabalhar nas próximas atividades, descobrimos escolas por Minas a fora, que tem problemas parecidos com a nossa, e vimos ideias que deram certo (P18)

Continuação...

	- avaliação do programa	Além disso, a presença de estudantes da Ufla na escola mostrou aos alunos que a continuidade dos estudos numa universidade pública é possível. Assim, acredito ser fundamental a proximidade do Pibid com a escola. (P6)
	- apontamento de crítica ao governo	Vi que os todos do programa possuem desafios parecidos, e que é preciso trabalhar em grupo, pra que conseguimos mudar a educação pública, sei que isso será muito difícil, e pode levar anos, mas com muita luta e aprendizado com certeza chegaremos a um nível master! (P18)
	- indicativo de crítica às políticas públicas	Nesses últimos meses, aprendi que as escolas da rede pública possuem uma realidade diferente. Devido às políticas governamentais, que garantem aos alunos a aprovação imediata, nota-se certo desinteresse no aprendizado por parte da maioria dos alunos. (P6)
	- apontamento de crítica à coordenação	Como sugestão, proponho maior proximidade dos orientadores com os bolsistas, visando maior entrosamento da equipe e melhor distribuição das funções. O trabalho deve ser feito, e se uns não se propõem a fazer, outros se sobrecarregam para concluí-lo. (P6)
	- crítica aos métodos devido ao número de estudantes	A classe é numerosa e nem todos se envolvem com a atividade, havendo muita conversa paralela (P20)
	- apontamento para a crise identitária docente	experiência que eu tive ao longo desses meses contribuiu muito para entender na prática os desafios de ser professor e que mesmo com a desvalorização da classe e desinteresse por parte de alguns alunos, é possível reverter esse quadro e tornar de qualidade o processo de ensino-aprendizagem na escola pública. (P15)

Continuação...

	- indicativo de resultado do trabalho realizado	o interesse da parte dos alunos na realização das atividades mostrou a capacidade deles quando são motivados e lhes é dada uma oportunidade. O fato de ter o PIBID na escola com certeza é algo enriquecedor, pois os alunos já esperam uma atividade diferente, algo que nos motiva muito também. (P18)
	- uso de outro contexto para o próprio	Quando estávamos organizando o trabalho para ser apresentado na UFMG, pude observar quanta coisa nova nós conseguimos levar para a escola e para os alunos (P1)
	- observação de comportamento do docente	Vi na professora que um educador, não tem que ser totalmente linha dura, mas saber quando, onde e o porque de tudo, saber que existe uma autoridade em sala, os alunos sempre colaboram com ela, e não a vimos gritando o tempo todo! (P18)
	- observação do contexto	No projeto fomos orientados a observar a sala de aula e todo o contexto escolar, conhecer o lugar e ver o que esta acontecendo, temos que anotar tudo o que esta acontecendo em diário, para ser comentados em reuniões e vistos como formas de no auxiliar na elaboração dos projetos que serão aplicados dentro da sala de aula (P4)

Após o levantamento e refinamento das categorias, para responder as questões norteadoras, serão apresentados dois quadros (que fazem referência às categorias extraídas dos dados) com os excertos que melhor evidenciam e respondem as questões de pesquisa (a análise de excertos retirados das 20 autoavaliações pode ser encontrada nos anexos). Nos quadros, as macrocategorias serão apresentadas pelas iniciais: licenciando e o Pibid (LP) e

Pibid na escola (PE). Os participantes aparecem com a abreviação P seguida de número para identificação individual.

As ocorrências presentes na segunda coluna dos quadros 8 e 9 dão indícios para responder as perguntas 1 e 2. 1) Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês? 2) Como o licenciando avalia o trabalho do PIBID na escola? Na terceira coluna dos quadros estão presentes os tipos de atitude que permitem responder a pergunta 3 - Quais são as marcas avaliativas de maior ocorrência e o que elas indicam nos textos produzidos pelos pibiders? Essas marcas avaliativas estão representadas pelos tipos de atitude, em que ARE = Apreciação Reação Emotiva; ARD = Apreciação Reação Desiderativa; AV = Apreciação Valoração; ASa = Afeto Satisfação; ASe = Afeto Segurança; AF = Afeto Felicidade.

Quadro 8 Ocorrências referentes à pergunta 1 de pesquisa - Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês?

LICENCIANDO E O PIBID (LP)		
Participante	Ocorrência	Tipo de atitude
P4	- Para mim o Pibid me despertou uma sensação de capacidade, ... e de querer buscar mais de experiências de professores para formar uma base sólida na minha graduação. na segunda semana já comecei a me soltar e me sentir mais confiante. Quando fui chamada para participar do Pibid, fiquei muito feliz e animada, mesmo sabendo da responsabilidade e tempo que teria que me dedicar ao projeto.	AV
		ARD
		ASe
		ASa
P7	- Fazer parte de uma equipe que tem por objetivo principal desenvolver e estimular o conhecimento é muito bom e compensativo. O contato com pessoas diferentes, porém com um único intuito é muito rico. São ideias novas que veem ao encontro do desafio que é estar, nos dias de hoje, dentro do setor “EDUCAÇÃO”. Ensinar não é simplesmente repassar o que se sabe, mas sim despertar o interesse no outro de aprender ou ampliar o que já se sabe a partir do que você tem a oferecer. E foram estes sentimentos de desejo e desafio, que pareciam estar cochilando, que a equipe do PIBID fez acordar em mim, trazendo um despertar cheio de novidades, com um horizonte instigante e lindo.	ARE
		ASa
P9	- no PIBID que pude perceber o cotidiano escolar como um todo, ... me perceber como futura docente e mentora.	AV
P11	- Além da vida acadêmica, o PIBID teve efeitos em minha vida pessoal...	AV
P12	- estou muito satisfeito com o desenvolvimento do projeto	ASa
P14	- Incentivou meu espírito de pesquisa direcionando mudanças construtivas... reforçando o caráter permanente e contínuo do ser professor	ARE
		AV

As ocorrências destacadas nesse primeiro quadro apontam os relatos dos participantes e respondem como eles avaliam suas experiências no programa, respondendo a questão 1.

Os participantes indicados no quadro 8 fazem avaliação positiva quanto à relação deles com o Pibid, indicando a sensação de capacidade e confiança (P4); de desejo revigorado (P7); de mudança de percepção (P9); intensificação de satisfação (P12); e incentivo (P14) proporcionados pelo programa. O relato de (P11) “Além da vida acadêmica, o PIBID teve efeitos em minha vida pessoal...” remete ao que Nóvoa (2009, p. 47) afirma sobre a importância de estimular, junto dos licenciandos nos primeiros anos de exercício profissional, exercícios de autoformação, pois esses momentos permitem construir narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Abaixo as ocorrências destacadas no Quadro 9 ajudam a responder a pergunta 2 de pesquisa.

Quadro 9 Ocorrências referentes a pergunta 2 de pesquisa - Como o licenciando avalia o trabalho do PIBID na escola?

PIBID NA ESCOLA (PE)		
Participante	Ocorrência	Tipo de atitude
P1	- É gratificante perceber que as teorias estudadas estão sendo praticadas de fato em uma escola pública e, mais gratificante ainda, é saber que estou fazendo parte disso.	AV
		ASa
P6	- Para as escolas, o programa traz benefícios importantes... a presença de estudantes (...) na escola mostrou aos alunos que a continuidade dos estudos numa universidade pública é possível.	AV
		ASa
P7	- Com relação à escola e os alunos, estes também só ganharam com o PIBID.	AV
P11	- todos foram beneficiados com a vinda do PIBID para a escola.	AV
P12	- vejo que o projeto só tem a agregar na escola, fica claro aos alunos que não existe barreira entre a escola e o ensino superior, eles podem ter contato com alunos graduandos do ensino superior sem que isso seja algo que esteja longe da realidade dos alunos... vejo que o Pibid/Inglês teve um impacto muito bom para a escola!	AV
P13	- as intervenções feitas no ambiente escolar, ficando atentos ao que pudesse envolver os alunos no aprendizado da língua, e creio que esse jeito novo de trabalhar tenha surtido resultados, pois durante as aulas ministradas, ficou claro um maior interesse de alguns alunos quanto aos materiais levados.	ASa
P14	- O auxílio ao professor na sala de aula foi bastante favorável para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	AV
P20	- hoje eles estão mais confiantes, mais motivados e participativos, graças a relação de amizade que tivemos com eles.	ASa

As ocorrências destacadas no Quadro 9 apontam os relatos dos participantes e respondem como eles avaliam o trabalho do PIBID na escola, respondendo a questão 2. Os participantes indicados nesse quadro fazem avaliação positiva quanto à relação do Pibid na escola, por exemplo

vejo que o Pibid/Inglês teve um impacto muito bom para a escola! (P12).

Em ambos os quadros as palavras com valores positivos aparecem em destaque, levando a crer que, de forma geral, o Pibid teve efeito favorável para os participantes cujos textos foram analisados. Os excertos destacados são os que melhor evidenciam a relação Pibid-licenciando e a relação Pibid-escola e respondem as questões de pesquisa.

Nos textos investigados, as escolhas lexicais, evidenciam que o contato com a docência durante a licenciatura pode melhorar a atuação (relação ensino-aprendizagem), isso pode ser percebido no discurso de P14

O auxílio ao professor na sala de aula foi bastante favorável para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem principalmente... (P14).

É plausível inferir também que esse contato prévio com a docência contribui para a escola de maneira motivadora e gratificante, sendo possível perceber isso devido ao maior interesse dos alunos. Essa afirmação está implícita no excerto abaixo.

As intervenções feitas no ambiente escolar, ficando atentos ao que pudesse envolver os alunos no aprendizado da língua, e creio que esse jeito novo de trabalhar tenha surtido resultados, pois durante as aulas ministradas, ficou claro um maior interesse de alguns alunos quanto aos materiais levados. (P13).

Para os participantes, continuar por mais tempo no programa, enquanto estiverem em processo de formação inicial, lhes dá possibilidade de crescimento profissional com responsabilidade. O que pode ser percebido no relato abaixo.

Quando fui chamada para participar do Pibid, fiquei muito feliz e animada, mesmo sabendo da responsabilidade e tempo que teria que me dedicar ao projeto. (P4).

O desejo de permanecer no Pibid ao longo da graduação (inferência feita a partir dos seguintes excertos

A minha visão sobre o projeto, posso afirmar que está sendo formada a cada dia e com certeza trilhando um caminho de expectativas muito positivas e construtivas. Sendo assim, espero, no próximo ano, poder dar continuidade ao trabalho iniciado, e continuar na “Educação” com a convicção de que vale a pena (P7).

demonstra consistência no posicionamento de Gatti, Barretto e André (2011, p. 18-19) que destacam o cuidado que as políticas públicas voltadas aos docentes devem ter com os professores em formação inicial, pois programas como o Pibid permitem ao estudante o primeiro contato com a realidade. Este momento pode ser determinante para a escolha em permanecer ou não na docência. Também é o momento em que o professor em formação inicial tem a possibilidade dimensionar a “visão idealizada e realidade concreta de ensino” Nóvoa (1999, p. 22-23). Nesse momento o formador de professores poderá discutir sobre a crise docente, assumindo-a como um espaço para tomar decisões sobre os caminhos dos futuros professores.

As inferências a partir dos excertos são de que alguns participantes declaram contribuir para uma aprendizagem motivante dos estudantes do ensino fundamental e refletem sobre as ações, fazendo relações superficiais com o que foi estudado. Esse posicionamento vai ao encontro do que Magalhães (2004, p.

62) menciona sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da reflexão crítica, entre essas a ausência de práxis. Muitas vezes a teoria desassocia-se da prática, de forma que o professor não encontra bases para reflexão em relação a escolhas feitas e aos significados em relação aos objetivos propostos e à aprendizagem dos estudantes.

Em geral, as relações superficiais entre a teoria e prática em nenhum momento são apontadas de maneira clara. Essa interpretação foi realizada com base nas ocorrências abaixo.

Os alunos por sentirem-se motivados através de propostas diferentes e desafiadoras. (P7).

Pude demonstrar minha experiência prévia com a Língua Inglesa, os métodos que me auxiliaram em meu aprendizado, e partilhá-los a fim de acrescer às aulas. (P9)

Estes, passaram a fazer parte da vida escolar, motivando e auxiliando os alunos em inúmeros aspectos. (P14).

Na posição de pesquisadora me questionei sobre quais seriam essas propostas, métodos e aspectos. Porém, percebi nessas mesmas declarações o que Kleiman (2001) salienta em relação ao processo de Letramento, que mesmo não sendo o foco desta pesquisa merece destaque, que o professor se aventura a experimentar práticas que motivam o grupo todo e acolhem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais, esse se aventurar ficou implícito quando P7 menciona “propostas diferentes e desafiadoras”.

Não há clareza nos excertos dos licenciandos sobre quais foram as práticas, mas fica implícito os resultados positivos alcançados. Esse posicionamento dos licenciandos sinaliza para o formador de professores para uma provável necessidade de proporcionar modelos de como descrever as proposta e métodos, o que me permite concordar Fernandes (2012, p.8) ao considerar que a LA se concentra neste momento,

em preparar o professor e equipá-lo com um repertório de métodos e habilidades para que ele mesmo possa selecionar os mais adequados em cada contexto.

Os pibiders também destacam que podem ver como outras pessoas atuam; ou seja, observar as práticas docentes diárias, e com isso têm a possibilidade de ver a sala de aula com outros olhos por meio do diário reflexivo e refletem sobre uma maneira de melhor aplicar os conhecimentos. Observam as mudanças na sociedade para melhoria da prática pedagógica e destacam com clareza que o Pibid é de extrema importância para formação profissional, pois neste programa eles têm a oportunidade de não somente ensinar, mas também aprendem, pois a experiência é muito rica. Ressaltam que é um excelente projeto que auxilia o professor nas práticas do dia a dia; e reforça a ideia de que a prática pedagógica precisa sempre ser reavaliada, reanalisada e ressignificada. Sendo essas afirmações inferidas pelos excertos retirados de P2 e P5.

Ter esse contato direto logo já no início com a minha futura profissão é muito proveitoso e gratificante, poder ensinar algo a alguém, através do PIBID nós podemos não só ensinar, mas principalmente aprender com cada um. Portanto, aprofundar meus estudos da maneira em que estou aprofundando e poder dedicar a essa minha graduação por meio do PIBID é uma experiência muito rica.(P2).

O Pibid reforçou em mim a ideia de que a minha prática pedagógica precisa constantemente ser reavaliada, reanalisada, ressignificada.(P5).

O posicionamento desses participantes me permite concordar com Oliveira (2009, p. 18) quando menciona a ideia de pensar uma LA que responda aos “desafios da contemporaneidade, com uma agenda voltada para questões que dêem conta de problemáticas não apontadas pela pesquisa canônica, significa olhar para os objetos de estudo da LA, a partir de “outros pontos de vista”, ressignificando esses objetos”.

Os Pibiders conseguem ter a percepção da própria atuação, identificando pontos fortes e pontos a serem desenvolvidos; refletem sobre atuação e formação

e projetam ações profissionais futuras. É possível observar, pelas marcas linguísticas deixadas por esses participantes que eles possuem um sentimento de pertencimento e inserção no âmbito da escola e das práticas docentes, com a participação no Pibid. Essas marcas estão em maior evidência no relato

Fazer parte de uma equipe que tem por objetivo principal desenvolver e estimular o conhecimento é muito bom e compensativo. O contato com pessoas diferentes, porém com um único intuito é muito rico. São ideias novas que veem ao encontro do desafio que é estar, nos dias de hoje, dentro do setor “EDUCAÇÃO”. Ensinar não é simplesmente repassar o que se sabe, mas sim despertar o interesse no outro de aprender ou ampliar o que já se sabe a partir do que você tem a oferecer. E foram estes sentimentos de desejo e desafio, que pareciam estar cochilando, que a equipe do PIBID fez acordar em mim, trazendo um despertar cheio de novidades, com um horizonte instigante e lindo. (P7).

Esse posicionamento reflete o que Nóvoa (2009, p. 34) afirma quando menciona ser por meio de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, que o sentimento de pertencimento é reforçado e também o de identidade profissional. A declaração de P7 também permite concordar com Romero (2008, p. 402-403) ao mencionar que a identidade é “entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente” pelo sujeito em interações com os outros e que é “colaborando, por meio da interação, que seguramente nos estabelecemos parte de nossa espécie, de nosso nicho social e posicionamento ante a sociedade”.

As questões apontadas pelos pibiders também reforçam o que a teoria aponta quanto à emergência de se estudar o papel das trocas linguísticas na constituição das identidades (KLEIMAN, 1992 apud ROJO, 2006). Considerando aqui trocas linguísticas como o encontro entre universidade e escola, pois esse encontro permite transformações para ambos os que experienciam a vivência no Pibid, o que pode ser observado nos excertos abaixo

- a presença de estudantes da (...) * na escola mostrou aos alunos que a continuidade dos estudos numa universidade pública é possível. (P6).

*supressão do nome da Universidade.

A escola por estar em contato com uma Universidade do nível da (...) e com profissionais de visão ampla e inovadora e os alunos por sentirem-se motivados através de propostas diferentes e desafiadoras... (P7).

- a universidade não está lá para impor conhecimento sobre eles e sim para ajudar, complementar! (P12).

Quando os pibiders assumem que o contato com a prática, antes de findarem a graduação, os possibilita enxergar a docência de outra maneira (P2), me questiono qual seria essa maneira, mas pelo fato de já não enxergarem mais do mesmo jeito que viam antes é um ato que sinaliza para a formação de um professor que observa o contexto (P4) em que está inserido, o que provavelmente o aproxima de ser um professor pesquisador, devido ao fato de possivelmente estar praticando o ato de observação sistemática, ou seja, poderia estar com o intuito de perceber posturas que pudessem ser modificadas.

Esse posicionamento vai ao encontro das ideias de Fernandes (2012) que destaca o professor na posição também de pesquisador, o qual procura por meios, em sua própria realidade, para desenvolver as abordagens mais adequadas para a evolução do seu trabalho. Os excertos abaixo aclaram essas interpretações:

Bom, o PIBID para mim foi/é uma experiência ímpar, me ajuda muito a observar o que tenho aprendido durante o curso e ver pessoas que já atuam é uma experiência extra. Ter esse contato direto logo já no início com a minha futura profissão é muito proveitoso e gratificante. (P2).

Observar a sala de aula e todo o contexto escolar, conhecer o lugar e ver o que está acontecendo, temos que anotar tudo o que está acontecendo em diário, para ser comentados em reuniões e vistos como formas de nos auxiliar na elaboração dos projetos que serão aplicados dentro da sala de aula. (P4).

No relato de P4, ao mencionar o diário, reforço a ideia de Liberali (1999, 2004), Liberali e Zyngier (2000) e Romero (2004a), sobre as formas de ação estruturais para a condução de um processo reflexivo. Considerando as ações (a) descrever, mediada pela pergunta “O que faço?”; (b) informar, por meio da pergunta “Qual é a fundamentação teórica para minha ação?”; (c) confrontar, orientada pela pergunta “Quero ser assim?” ou “O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e representações sobre o ensino? e (d) reconstruir, instigada pela pergunta “Como posso agir de forma diferente?” Uma vez que, de acordo com essas autoras, essas perguntas poderiam ser usadas como roteiro, para a escrita de diários de aula com foco nas práticas do professor e suas reflexões acerca dessas práticas.

Estar preparado para ouvir e compreender os professores em formação inicial e saber realmente o que eles dizem, pensam, sentem e fazem é uma possibilidade de descobrir, como esses licenciandos apontam possíveis percursos mais dinâmicos para um ensino de qualidade.

A busca por um ensino de qualidade poderia ser feita com atividades voltadas a práticas discursivas com recursos que possam romper preconceitos, guiando para que as diferenças e as desigualdades sejam reconhecidas (OLIVEIRA, 2009).

Em análise do excerto abaixo, considero implícita a preocupação, quanto ao ensino de qualidade nas escolas públicas, do participante

É gratificante perceber que as teorias estudadas estão sendo praticadas de fato em uma escola pública e, mais gratificante ainda, é saber que estou fazendo parte disso. (P1)

A escolha do léxico “pública” revela o detrimento da escolha, ou seja, o participante não escreveu somente escola e nem escola particular. Essa escolha revela implicitamente sua preocupação quanto ao ensino público, o que vai ao encontro do que Almeida (2010) explica no âmbito da GSF de Halliday, que na análise linguística de base sistêmica é provável que se encontre hipóteses no que

tange às intenções e motivações que suscitam a escolha de um elemento léxico-gramatical em detrimento de outro em um contexto social específico.

O agir inconsciente está atrelado ao processo de resignificação vivido pelo sujeito ao longo de sua trajetória, assim como afirma Hall (2005, p. 38), a identidade é verdadeiramente constituída, ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e não inata, “existente na consciência no momento do nascimento”, e Romero (2008, p. 402) compartilha dessa ideia explicitando que a identidade é “entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente” pelo sujeito em interações com os outros”.

As interpretações feitas a partir de ocorrências retiradas das autoavaliações me permitem inferir as possibilidades proporcionadas pelo Pibid na vida dos licenciandos e me instigaram a aprofundar o olhar sobre como as Políticas Públicas, nesse viés educacional, podem interferir na resignificação identitária dos sujeitos para além das atividades educacionais, uma vez que a grande maioria dos licenciandos se reporta ao Pibid como de grande importância em suas vidas, inclusive na vida pessoal, como neste excerto:

“Além da vida acadêmica, o PIBID teve efeitos em minha vida pessoal...” (P11).

Até aqui foram expostos argumentos de base interpretativa que respondem as questões norteadoras 1 e 2. Para responder a questão três foi feita a contagem de quantas e quais “atitudes” são mais destacadas no momento da Autoavaliação. Demonstrar as marcas avaliativas de maior ocorrência reforça os argumentos sobre as avaliações realizadas pelos licenciandos sobre a relação destes com o Pibid e a relação do Pibid na escola (o quadro que contém os excertos que permitiram extrair as atitudes e depois contá-las encontra-se nos anexos deste trabalho).

Abaixo os Gráficos 1 (A, B) ilustram a relação LP (licenciando-Pibid). Total de conjuntos léxicos que foram destacados 56. Entre esses, as atitudes demonstradas dentro da subcategoria Afeto (1A) foram: 12 Satisfação; 1 Segurança; 0 Felicidade e dentro da subcategoria Apreciação (1B) 32 Valoração; 9 Emotivo; 2 Desiderativo.

Gráfico 1A Ocorrências referentes à atitude de Afeto (LP)

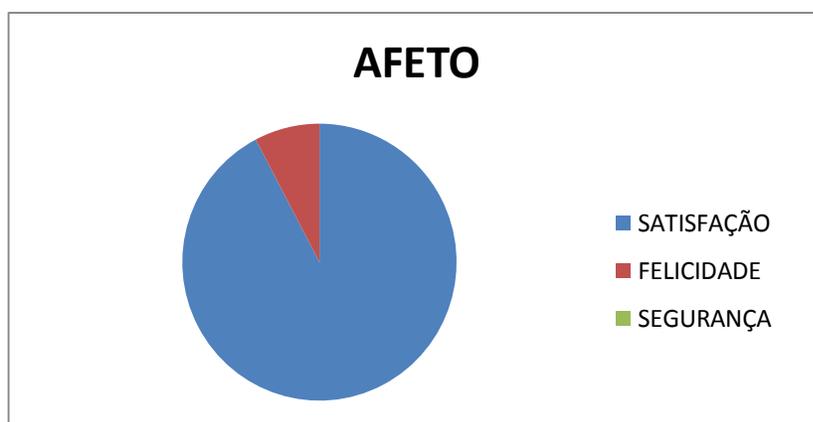


Gráfico 1B Ocorrências referentes às atitudes de Apreciação (LP)



Abaixo os Gráficos 2 (A, B) ilustram a relação PE (Pibid-escola). Total de conjuntos léxicos que foram destacados 44. Entre esses as atitudes demonstradas foram dentro da subcategoria Afeto (2A), 11 Satisfação; 2 Felicidade; 0 Segurança e da subcategoria Apreciação (2B), 21 valoração; 8 Emotivo; 2 Desiderativo.

Gráfico 2A Ocorrências referentes à atitude de Afeto (PE)

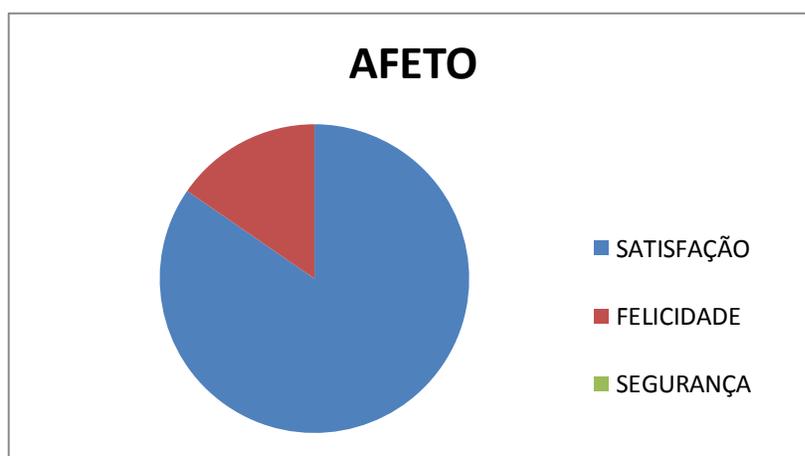


Gráfico 2B Ocorrências referentes à atitude de Apreciação (PE)



Os quatro gráficos demonstram o resultado da análise linguística realizada com o apoio da GSF, mais especificamente com o uso do Sistema da Avaliatividade, destacar as avaliações de maior ocorrência feitas pelos pibiders, neste momento, é reforçar as inferências feitas com a análise anteriormente apresentada de base interpretativa. Abaixo estão os argumentos e excertos que respondem a pergunta 3 de pesquisa.

A maioria dos pibiders faz apontamentos relacionados à apreciação na subcategoria valoração, a qual está relacionada com a cognição (nossas considerações). A valoração tem a ver com a avaliação da significação social do texto/processo. O valor que os pibiders demonstram dar à relação deles com o Pibid e do Pibid na escola é na sua maioria positivo, o que revela o quão significativo pode ser para um licenciando participar de programas educativos que abarquem propostas como as do Pibid.

Essa apreciação corresponde ao valor que se atribui às coisas ou objetos. Durante a análise, para me certificar quanto à apreciação de valoração, usei a pergunta sugerida por Almeida (2010), sendo: isso valeu a pena? Essa pergunta me ajudou a observar as escolhas lexicais dos pibiders, percebendo-as, ou não, como apreciação valoração (AV).

Retomo então alguns excertos que interpretei como respostas a essa pergunta sugerida por Almeida (2010). São alguns exemplos de como valeu a pena a relação dos licenciandos com o Pibid-Inglês

“extrema importância” (P1); “todos nós ganhamos” (P2);
“despertou uma sensação de capacidade” (P4); “experiência
única e enriquecedora” (P8); “efeito muito positivo” (P10).

Os excertos abaixo são alguns exemplos de como os estudantes consideraram que valeu a pena a presença do Pibid na escola.

“ter o PIBID na escola com certeza é algo enriquecedor” (P18); “contribuir... formação não apenas da língua inglesa...” (P15); “teve um impacto muito bom para a escola!” (P12); “através das aulas conseguimos ... realmente vale a pena” (P2).

No *ranking* das atitudes demonstradas, a subdivisão **apreciação** relacionada à **valoração** teve maior evidência. Na segunda posição aparece a subdivisão afeto relacionada à **satisfação**. Na terceira posição aparece novamente a atitude de **apreciação**, mas desta vez relacionada à **reação**. Ressalto neste momento a dificuldade em separar essas duas atitudes (Satisfação e Reação) nos textos, uma vez que ambas me provocaram (como analista) sensações semelhantes. Essa dificuldade talvez sinalize para estudiosos do sistema da avaliabilidade outras formas de interpretação do sistema. Os excertos abaixo podem ilustrar.

Penso que conseguimos de certa forma acolher os alunos mais carentes, mesmo que só um pouco, saber que tem um PIBID na sala deles, já deixa ideia de que alguém se preocupa com eles, ou até mesmo saber que a professora correu atrás por algo afim de melhorar a qualidade de ensino deles, **penso que conseguimos mostrar o que esses alunos tem de bom**, o interesse da parte dos alunos na realização das atividades mostrou a capacidade deles quando são motivados e lhes é dado uma oportunidade. (P18).

Acredito que eu **pude transmitir um pouco de confiança e de conhecimentos de língua inglesa para os alunos que ajudei**. Eu podia perceber que eles tinham certa insegurança em relação ao aprendizado de uma nova língua, no entanto, sempre que eu podia, conversava com eles e explicava que o aprendizado de uma língua demanda tempo, paciência e dedicação. (P10).

Por meio das autoavaliações, os Pibiders foram capazes de expressar seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações a respeito das experiências vivenciadas. Nesta pesquisa foi possível observar, por meio das escolhas dos pibiders, como estes valorizam a relação deles com o Pibid e do

Pibid na escola. Os pibiders demonstram satisfação e emoção positiva, me permitindo inferir o favorecimento do Pibid em suas vidas.

Diante da análise linguística reconheço o valor de se estudar uma gramática com foco no significado. Após investigar as escolhas lexicais dos licenciandos percebi como é fundamental dar atenção à linguagem em todas as suas formas, na tentativa de descobrir como, onde, porque e para que a língua é usada. Faz relevante recordar o que Barbara; Macêdo (2009, p. 90) salientam; a LSF não deixa de se preocupar com a estrutura, pois o estudo desta é imprescindível para a compreensão dos significados das mensagens originadas na linguagem. No entanto, nessa teoria tem-se que o significado determina a forma. São as necessidades dos falantes em contextos específicos que selecionam. Elementos essenciais do significado na linguagem são, portanto, elementos funcionais, isso explica o estudo da estrutura da língua, e assim de toda a linguagem; a partir dos significados e não a partir dos elementos estruturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teórico nesta dissertação, além de ter me ancorado nas respostas às minhas questões de pesquisa, me permitiu avançar significativamente para um crescimento profissional, intelectual e pessoal.

Com a LA vivenciei o que Moita Lopes (2006) afirmou sobre as pesquisas no campo da LA, que “no campo da LA todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades de compreender a vida social e outras alternativas sociais”. Compreender algumas relações da formação inicial, por meio do Pibid, me levou ao reconhecimento de mim mesma como professora e pesquisadora e está contribuindo em minha busca por alternativas para o aprimoramento da minha profissão.

O estudo sobre Formação de Professor me motivou a continuar no caminho da pesquisa em busca de compreender, com profundidade, sobre as políticas públicas educacionais e sobre avaliação na formação docente, devido ao fato de hoje saber que as questões subjetivas que permeiam a profissão docente se formam nas vivências formativas e profissionais, experienciadas e interpretadas de forma representativa, com base em determinado contexto socioprofissional significativo por cada educador. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Com o estudo da Reflexão Crítica passei a ter o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente, passando a acreditar no projeto da educação e na capacidade dos estudantes (TEDESCO, 2005 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25-26), o que me possibilitou ressignificar a minha identidade docente.

Compreender, por meio dos estudos de Hall (2005, p. 38) que a identidade é “verdadeiramente constituída, ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e não inata, existente na consciência no momento do nascimento”, me permitiu também compreender que ser professor não é um talento inato.

A LSF (Barbara e Macedo, 2009), assim como a GSF (Romero, 2006) e o Sistema Avaliatividade Almeida (2010) também me proporcionaram almejar novos conhecimentos nos estudos da linguagem, uma vez que pude perceber a possibilidade de se conhecer alguém, ou a si mesmo, a partir das escolhas lexicais, ou seja, de refletir sobre como somos vistos intrínseca ou extrinsecamente por meio de textos ou diálogos. Estudar uma teoria que se preocupa em compreender a vida em comunidade, assim como a forma de se relacionar e da linguagem em uso entre as pessoas, a partir dos significados e não a partir dos elementos estruturais, me permitiu dar sentido em muito do que estudei de maneira estrutural.

Após a análise e discussão de base interpretativa e linguística foi possível sintetizar as respostas das perguntas que guiaram a investigação, levando assim às seguintes considerações.

Pergunta 1 - Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Pibid-Inglês?

Eles conseguem ter percepção de própria atuação, identificando pontos fortes e pontos a serem desenvolvidos; refletem sobre atuação e formação; projetam ações profissionais futuras; têm sentimento de pertencimento/inserção. Assumem que ter contato com a docência durante a licenciatura melhora a atuação e que continuar por mais tempo no programa enquanto estiverem em processo de formação inicial gera a possibilidade de crescimento profissional. Passam a ter responsabilidade e tempo para dedicar a docência; contribuem para uma aprendizagem motivante e refletem sobre as ações, fazendo relação superficiais com o que foi estudado, observam o que foi aprendido e podem ver como outras pessoas atuam. Têm a possibilidade de ver a sala de aula com outros olhos por meio do diário reflexivo; refletem sobre uma maneira de melhor aplicar os conhecimentos e passam a observar as mudanças na sociedade para melhoria da prática pedagógica.

Pergunta 2 - Como o licenciando avalia o trabalho do Pibid na escola?

O trabalho do Pibid na escola é avaliado pelo licenciando como um trabalho de extrema importância para formação profissional, essa extrema importância é justificada pela oportunidade que o Pibid oferece aos licenciandos para desenvolver atividades na escola, onde eles têm a chance de ensinar e também aprender. O Pibid na escola é avaliado, também, pelos licenciandos como uma experiência muito rica e um projeto excelente. Uma das justificativas dessa riqueza é possibilidade de observar o cotidiano em sala de aula, e a justificativa da excelência é que poder auxiliar o professor nas práticas do dia a dia, traz a ideia de reavaliar, reanalisar e ressignificar a prática pedagógica. A felicidade das crianças também se configura como forma de avaliação, feita pelos licenciandos, do efeito do Pibid na escola. Os licenciandos veem que o Pibid na escola pode transpor obstáculos e fazem essa avaliação ao relatarem que os estudantes deixaram de ver a língua inglesa como um obstáculo e avaliam o sentimento deixado por eles na escola como o melhor.

Pergunta 3 - Quais são as marcas avaliativas de maior ocorrência e o que elas indicam nos textos produzidos pelos pibiders?

As marcas avaliativas de maior ocorrência são atitudes de valoração, as quais estão relacionadas à cognição, que demarcam as considerações que os participantes tiveram sobre a relação com o Pibid e a relação do Pibid na escola. Essas marcas demonstram como o Pibid contribui para a formação dessas pessoas, pois, por meio da escrita reflexiva profissional (autoavaliações) elas se posicionaram diante uma política pública educacional, assim como demonstram indícios de ressignificação identitária após vivenciarem as experiências que o Pibid proporciona.

Sintetizar as respostas dessas três perguntas é uma maneira de resumir como atingi meu objetivo de investigar como os professores em formação inicial avaliam sua própria experiência e desenvolvimento acadêmico-profissional no âmbito do Pibid. Contudo o objetivo de refletir sobre transformações identitárias

de professores em formação inicial vai para além de se abreviar considerações, pois pondero que no momento em que nos abrimos para o contato com o novo estaremos em constante processo de transformação, e quando esse processo é vivido veemente as reflexões serão constantes, parto do que aconteceu comigo, para fazer tal afirmação. Nesta investigação foi essencial destacar as marcas avaliativas de maior ocorrência presentes nesses textos, pois por meio dessas foi possível sinalizar a transformação identitária docente dos participantes inseridos no programa, transformação essa demonstrada pelas atitudes de apreciação e satisfação.

No que tange a minha transformação pessoal, destaco que, inicialmente ao considerar que a compreensão das marcas linguísticas apresentadas por meio de textos produzidos por futuros professores seria uma forma de me engajar em um projeto maior de desenvolvimento humano e também de refletir e contribuir sobre e para o processo educativo, não tive a dimensão de que esta pretensão tomaria um destino tão profundo, pois, não somente compreendi como essas marcas se apresentam, por meio da GSF, mas me aprofundi em conceitos sobre formação de professores que me levaram a repensar a minha trajetória de vida profissional.

Pude reviver momentos de angústia vividos após a graduação em que naquele instante, anos atrás, a insegurança da atuação não me permitiu entrar em sala de aula. O que me levou a caminhos diversos e trabalhos ligados à educação, porém fora da sala de aula. Essa insegurança hoje não mais está presente, pois hoje conheço o conceito de identidade, assim como a crise da profissão docente, o que me permite compreender as angústias vividas do ser professor.

Conhecer o Pibid fez com que eu saísse da minha zona de conforto, pois no momento em que conheci a dinâmica do programa pude vislumbrar que os licenciandos que se envolvem verdadeiramente com a educação teriam uma melhor condição de se formarem sem terem a sensação de insegurança após a formatura. Para estes a frase “dormi estudante e acordei professor” não existe.

Penso que muitos deles nem mesmo nunca ouviram essa frase. Hoje vejo a importância de uma política pública educacional e como ela pode interferir na vida de muitas pessoas e consequentemente levar multiplicadores que proporcionem condições de mudanças na realidade das escolas e da educação.

Valorizo imensamente a escrita reflexiva profissional, por encontrar nesta a oportunidade de ouvir os estudantes em um momento em que não necessitam recorrer às âncoras teóricas. Inicialmente acreditei estar representando os Pibiders, mas ao final do meu trabalho percebi que não, eu não os represento aqui, mas sim tento ecoar suas vozes, levando-as aos destinos mais improváveis, tentando transpor fronteiras para levar essa experiência vivida por eles o mais longe possível, para que o maior número de pessoas saiba que a realidade concreta pode não ser a mesma da idealizada, mas se experienciarmos aos poucos como será nossa futura profissão, não desistiremos de sê-la e sim nos muniremos de teorias, recursos, materiais, didáticas, motivações, emoções e de tudo o que for preciso para atuarmos com competência e zelo pelo desenvolvimento e aprendizagem.

Penso que esta pesquisa pode colocar o Pibid-Inglês que investiguei como uma das referências de que o programa deu certo frente ao Governo Federal, porque as condições oferecidas pelo programa, junto ao trabalho de toda equipe (estudantes, licenciandos, coordenadores, escola e universidade) proporcionaram ao licenciando a reflexão sobre como se constituir docente.

Sendo assim, me posiciono politicamente a favor das políticas públicas educacionais, tema o qual muito me afeiçoei e gostaria de pesquisá-lo em estudos futuros no âmbito de formação de professores. Pesquisas futuras podem ser realizadas com foco na identidade da escola, como também na formação docente continuada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. P. **Avaliação na linguagem**: os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional. São Paulo: Pedro & João, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n 129, p. 637-651. set./dez. 2006.

BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEIN, S. K. A tradição da investigação qualitativa em educação. _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 19 – 46.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

CARVALHO, J. **Linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa**: a oralidade em sala de aula. 2010. Disponível em:
<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/bibliibli/portugues/0026.html>. Acesso em: 22 jan. 2015.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 37-56.

COSTA, E. S. **A importância da reflexão na formação de professores**. 2010. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010.

FERNANDES, L. R. O papel do linguista aplicado na área de ensino e aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira. **Revista de Letras**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 112-111, jan./jun. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. E. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** 2005. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=10>. Acesso em: 22 fev. 2015.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Ed.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 131-165.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. **Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLA**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2000.

LORIERI, M. A. Filosofia e educação: contribuições de Edgar Morin. In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. R. (Org.). **Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos**. São Carlos: EdFuscar, 2014, p. 370-385.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E . D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 59-85.

MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: UFLA, 2014.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MAURO FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas p. 49-72 e 265-284. In: SILVA, K. A. et al. **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011. v. 1.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

NÓVOA, A. Nota de abertura. In: BARBOSA, M. V. et al. **A boniteza de ensinar e a identidade e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 5-34.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4 n. 7. p. 1-11, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832000000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 jun. 2015.

OLIVEIRA, M. B. F. **Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna**. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/2049/1483>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

PENNYCOOK, A. Linguística crítica, sociolinguística, etnografia e pedagógica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e**

Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PLATAFORMA do letramento. 2013. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 16 maio 2015.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino).

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 253-276.

ROMERO, T. R. S. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 189-202.

ROMERO, T. R. S. Gramática e construção de significados. **Revista Caritas**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 7-25, maio 2004b.

ROMERO, T. R. S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008.

ROMERO, T. R. S. **Princípios da gramática sistêmico-funcional**. 2006. Sem nº de páginas. Material Didático (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2006.

ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. 348 p. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.

ROMERO, T. R. S. Conteúdo retirado do currículo lattes. 2016. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782871E6>. Acesso em agosto, 2014.

SILVA, K. A. et al. **Formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2014.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 29, n. 2, p. 267-300, June 1992.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 - AUTOAVALIAÇÕES

Pibider P1

Considerações PIBID 2014

Após ingressar no PIBID e depois de todas as experiências que tive dentro do projeto, pude observar que os momentos vivenciados estão sendo de extrema importância na minha formação profissional. Eu entrei no curso de Letras imaginando algo totalmente diferente da atuação na educação. Nós ficamos apegados à teoria e deixamos, muitas vezes, as práticas limitadas somente para o estágio, experimentando o ato de dar aula somente após formado. Com o PIBID, nós conseguimos ter esse contato com a prática. Aprendemos a conciliar prática com teoria, dando um sentido às nossas atividades. O efeito surtido é de autonomia e conhecimento, ou seja, posso dizer que o projeto me ajudou a desenvolver esse meu lado estudioso, onde eu procuro estar atualizada, conhecer sobre diversos assuntos, refletir sobre as ações relacionando com o que foi estudado e ainda poder dividir ideias com os colegas de projeto para pensar em uma boa aplicação em sala de aula. Além disso, aprendi muito a lidar com trabalhos acadêmicos. É prazeroso sentir o meu desenvolvimento a cada experiência de apresentação de trabalhos ou até mesmo de trabalhos escritos. O PIBID me ajudou a refletir sobre o futuro e a reforçar a minha certeza como profissional.

Além dessas questões que aprendi com o projeto, levo em consideração também os vínculos que fiz com os colegas, professores e orientadores. Entrei no projeto atuando em uma escola e finalizo o ano de 2014 atuando em outra escola, porém os vínculos adquiridos possuem o mesmo valor e a experiência vivida na outra escola ajudou muito para que déssemos continuidade na nova escola. Todos envolvidos são sempre muito dispostos a ajudar e a compartilhar suas experiências. Isso ajuda também a nos dar uma base emocional para seguir em frente com o projeto. Ver os alunos felizes e interessados nas nossas propostas é altamente prazeroso e serve também como um fator motivacional para nós. É tudo muito recíproco. Podemos observar isso na escola toda. Não vemos resultado somente com as séries que trabalhamos diretamente, mas sim na escola inteira. Nós, *PIBIDers*, somos vistos como um fator muito importante para o desenvolvimento na escola. Quando estávamos organizando o trabalho para ser apresentado na UFMG, pude observar quanta coisa nova nós conseguimos levar para a escola e para os alunos. Agora, a Escola Municipal Padre Dehon vê o Inglês com outros olhos, como o desafio da Língua Estrangeira que pode ser enfrentado. É gratificante perceber que as teorias estudadas estão sendo praticadas de fato em uma escola pública e, mais gratificante ainda, é saber que estou fazendo parte disso.

Pibider P2

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

Bom, o PIBID para mim foi/é uma experiência ímpar, me ajuda muito a observar o que tenho aprendido durante o curso e ver pessoas que já atuam é uma experiência extra. Ter esse contato direto logo já no início com a minha futura profissão é muito proveitoso e gratificante, poder ensinar algo a alguém, através do PIBID nós podemos não só ensinar, mas principalmente aprender com cada um. Portanto, aprofundar meus estudos da maneira em que estou aprofundando e poder dedicar a essa minha graduação por meio do PIBID é uma experiência muito rica. Discutir sobre novos meios de ensino e métodos mais dinâmicos para melhorar a qualidade das aulas em sala de aula é fascinante, poder participar de uma melhoria para a formação de tantas pessoas é algo que nos motiva a seguir em frente, ter contato com a equipe toda do PIBID e sua assistência a cada passo que damos e com todo o suporte tanto de textos para aprimorar o nosso conhecimento.

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

A valorização para cada aluno, ver algo diferente dentro da escola e poder aprender de uma forma mais dinâmica (que é a proposta do PIBID), enriquece não só a nós que participamos do projeto, como aos alunos que são a base para tudo o que fazemos. Por meio, de nós PIBID'rs e juntamente a escola como um todo, buscamos uma melhoria para cada classe, e se essa melhoria é realizada todos nós ganhamos com isso. O que mais me atrai em tudo é que através das aulas conseguimos a atenção de cada aluno, um respeito que permite que eles aprendam a matéria e uma amizade que realmente vale a pena. Nossa ida para a escola permite que juntos possamos ajudar cada aluno a adquirir um conhecimento, ser mais reflexivo e poder buscar/construir o próprio futuro.

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência.

Sou muito grata por essa oportunidade de poder trabalhar com a equipe do PIBID, de crescer e aprender com cada um. E espero que ano que vem, nossos trabalhos continuem a todo vapor.

Pibider P3

O PIBID por sua primeira instrução de trabalho, que foi a da observação e seguindo as sugestões de leitura feitas nas reuniões coletivas, mostrou que quando se faz um diário reflexivo, passa-se a observar com outros olhos o cotidiano da sala de aula. Quando se faz a releitura das observações, percebe-se o quão importante é mudar, se refazer em vários conceitos e que a rotina, não nos deixa avançar na prática. Não por desinteresse ou descuido, mas porque é cômoda a rotina.

A oportunidade que nos foi dada, ou melhor, o desafio proposto de se apresentar em um Congresso numa universidade como a UFMG foi maravilhosa. No começo, fiquei apreensiva, mas depois, me senti muito feliz por perceber que, os problemas que tenho, são comuns em todas as regiões do estado.

No aspecto que pode-se citar de contribuição para a escola, percebeu-se a melhora da dinâmica entre os licenciandos e os alunos da escola, quando foi solicitado que eles auxiliassem no Projeto de Intervenção Pedagógica sobre conteúdos que não haviam sido consolidados. A sensação de ter que pensar no que fazer, como e porque, foi uma “injeção de ânimo” para todos e, foi muito gratificante ver o empenho de todos.

Espero que para o próximo ano, os projetos se fortaleçam e nos indiquem a direção para a contribuição da melhoria da escola pública e, principalmente, o meu crescimento como profissional, pois a experiência de apresentação no congresso, foi extremamente gratificante.

Pibider P4

Quando fui chamada para participar do Pibid, fiquei muito feliz e animada, mesmo sabendo da responsabilidade e tempo que teria que me dedicar ao projeto. Ao todos foram chamados cinco participantes para quatro escolas, no começo ficamos em dois grupos em uma só escola por não ter a outra escola, deu tudo certo a professora nos dividiu uns ficaram com os sétimos e outros com os oitavos e nonos.

Temos reuniões toda semana no qual é dado textos para ler e comentar nas próximas reuniões seguintes é fundamental para o nosso desenvolvimento. Relatam suas experiências e suas expectativas para nos ajudar como futuros professores.

Para mim o contato com o aluno foi bem desafiador, não sabia como eles iriam me receber e o que eu teria que fazer. Senti medo de não dar conta, conversei muito com meus colegas do grupo e com a professora orientadora. Sabe todos foram bem legais comigo e me ajudaram a dar este primeiro passo, na segunda semana já comecei a me soltar e me sentir mais confiante.

No projeto fomos orientados a observar a sala de aula e todo o contexto escolar, conhecer o lugar e ver o que esta acontecendo, temos que anotar tudo o que esta acontecendo em diário, para ser comentados em reuniões e vistos como formas de no auxiliar na elaboração dos projetos que serão aplicados dentro da sala de aula.

Foram quase cinco meses de observações no qual foram coletados dados que nos proporcionou a confecção de pôster que foram apresentados tanto no Siufla quanto na UFMG, foram vários relatos de alunos, professores e ate nossos próprios comentários que nos levou a elaboração dos resumos para serem usados nestes eventos.

Participamos também de workshops, um com o professor Dr.Tufi o nosso orientador da Escola Álvaro Botelho e com a nossa coordenadora do Pibid Dra. Tânia Romero, no qual contribuíram muito para o meu aprendizado tanto dentro e fora da sala de aula. São bem importantes para nosso desenvolvimento acadêmico oportunidades como estas que nos ajudam a refletir sobre uma maneira melhor para aplicar o que sendo passado para nós e futuramente repassado aos nossos alunos.

È realmente um excelente projeto que vem com intuito de auxiliar o professor nas praticas do dia a dia na sala de aula, e nos levam a aprender mais do que ensinar, os alunos quando querem nos levam um aprendizado único que só quem esta na escola para vivenciar isto tudo.

No começo na escola ficamos muito tristes de ver que os alunos só trabalhavam com tradução e com o uso diário dos dicionários, isso nos incomodava muito. Eles não conseguiam ver outra forma de se aprender a língua estrangeira, uns até diziam; “Eu aprender inglês, não sei nem o português direito para que aprender

esta língua”. Foram passando o tempo e fomos mostrando a eles que a língua estrangeira já faz parte da vida deles, o que usam tem alguma palavra em inglês, como celulares, computadores, jogo de vídeo game, roupas, alimentos etc..., tudo veio acrescentado para que eles pudessem entender e procurar querer e deixar a gente ajuda-los a aprender.

Hoje eles já querem entender a questão, procura, chama a gente para fazermos juntos, ainda tem uns que não querem nada, mas o numero é bem menor daqueles que estão dispostos a aprender.

Para mim o Pibid me despertou uma sensação de capacidade, de que eu posso fazer e que eu vou dar conta de fazer, um caminho diferente onde foram colocados desafios e eu fui caminhando, e traçando uma forma de passar o que eu sei, de aprender a entender o que esta sendo passado para mim e de querer buscar mais de experiências de professores para formar uma base solida na minha graduação.

Os professores que participam do projeto todos são muitos bons, tanto na parte profissional quanto na pratica, são humanos e nós mostra que temos a vida inteira para aperfeiçoar o nosso conhecimento e que nos mesmo assim não saberemos tudo, sempre vai ter alguém para te ensinar algo novo.

Um das palavras da professora Dra. Tânia Romero, diz é que aprender inglês, não é fazer magica, é um processo que requer tempo para que o conhecimento seja adquirido, e estudar muito.

Estou muito feliz com o projeto, com meus colegas e professor só tem a agradecer a oportunidade que me foi dada, e acredito que para o ano que vem vai ser melhor ainda.

Pibider P5

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

O Pibid reforçou em mim a idéia de que a minha prática pedagógica precisa constantemente ser reavaliada, reanalisada, ressignificada. Diante das constantes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, se faz necessário que eu, como professor, acompanhe essa dinâmica, procurando contribuir para que os alunos aprendam a língua inglesa de forma motivante. A partir dos questionamentos, análises, discussões nas reuniões do Pibid, constantemente reformulo meu planejamento, considerando o “novo” que vou apreendendo dia a dia.

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

Por ser uma escola de uma comunidade rural, percebo o quanto a auto-estima dos alunos e da comunidade escolar melhorou. Quanto às aulas, é perceptível a mudança no interesse pela disciplina. A presença do Pibid na escola fez com que os professores de outras disciplinas começassem a ver o Inglês de uma forma diferente, mesmo ainda existindo uma desvalorização quanto à disciplina.

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência.

A princípio me senti incomodado com a presença dos alunos em sala de aula, pois mudou completamente a dinâmica da sala, considerando que na maior parte das turmas, o número de aluno graduandos era maior que a de alunos. Inicialmente percebi que alguns deles não haviam entendido o objetivo da observação em sala de aula, talvez por falta de entendimento quanto ao que se esperava dessa observação. Algumas posturas eram de surpresa ao se depararem com a metodologia usada em sala de aula; outras, por já terem certa experiência através de estágios agiam de forma natural, procurando compreender o processo que se desenrolava.

Aos poucos a maioria foi percebendo o quanto a dinâmica em sala de aula foge muitas vezes ao que planejamos, necessitando redefinir o objetivo.

É perceptível o crescimento do grupo, à medida que foi se envolvendo com a escola e me conhecendo melhor.

Diante disso, a presença do grupo Pibid na escola tem sido, sem dúvida nenhuma, uma experiência interessante, trazendo novo vigor às aulas de língua inglesa, possibilitando que a aprendizagem se estabeleça conforme tantas vezes discutimos nas reuniões semanais, dizendo que as aulas precisam colaborar para que aluno seja capaz de fazer uso da língua no seu cotidiano.

Pibider P6

Após pouco mais de sete meses participando do Pibid, percebi que sua proposta é mais abrangente do que eu imaginava. É uma iniciativa muito importante, pois permite que os licenciandos adentrem na sala de aula enquanto ainda se encontram em formação, possibilitando maior preparo para quando forem realmente assumir o cargo. Para as escolas, o programa traz benefícios importantes, como o auxílio ao ensino, contribuição com novas técnicas de aprendizado. Para a universidade, o Pibid torna possível o tripé ensino-pesquisa-extensão, através do apoio à comunidade.

Nesses últimos meses, aprendi que as escolas da rede pública possuem uma realidade diferente. Devido às políticas governamentais, que garantem aos alunos a aprovação imediata, nota-se certo desinteresse no aprendizado por parte da maioria dos alunos. Como diz nossa supervisora, “a escola pública não é um conto de fadas”. Creio que ela esteja correta. A rede pública enfrenta vários e graves problemas, não só na educação. Porém, acredito na força de vontade como geradora de bons resultados, e esta experiência no programa me ajudou a ver que realmente é assim. Quando acreditamos em nossa função, e nos dedicamos a isso, conseguimos mudar a realidade. Mesmo que seja de alguns poucos alunos. Isso me fez sentir mais responsável com o que me propus a fazer, e mais confiante também, já que conheci a realidade vivenciada pelos alunos da rede pública de ensino antes de me formar. O maior desafio é despertar nos alunos a vontade de aprender.

Para a escola, acredito ter contribuído com o rápido projeto executado no final do segundo semestre, em que a equipe do Pibid buscou realizar nova abordagem sobre conteúdos já estudados, mas pouco consolidados pelos alunos. Através do retorno e participação dos alunos, além de atividades propostas, a equipe pôde constatar os benefícios trazidos pelo projeto. Além disso, a presença de estudantes da Ufla na escola mostrou aos alunos que a continuidade dos estudos numa universidade pública é possível. Assim, acredito ser fundamental a proximidade do Pibid com a escola.

Como sugestão, proponho maior proximidade dos orientadores com os bolsistas, visando maior entrosamento da equipe e melhor distribuição das funções. O trabalho deve ser feito, e se uns não se propõem a fazer, outros se sobrecarregam para concluí-lo. A vantagem para quem participa ativamente do projeto é o aprendizado, mas como a dedicação se torna maior que o tempo disponível, outras obrigações de ordem particular (graduação em Letras, cursos extracurriculares, família, trabalhos voluntários e outros) ficam prejudicadas.

Pibider P7

Aprender, ensinar e conhecer a cada momento é algo fascinante. A busca pelo conhecimento é uma ação que merece destaque na vida de qualquer ser humano, considerando que nós necessitamos dessa busca para nos mantermos vivos. A cada dia desejamos algo, e são as realizações destes desejos que nos motivam a continuar nossa caminhada, às vezes fácil, às vezes cansativa.

O ingresso no projeto PIBID revigorou em mim o desejo de conhecer sempre, aprender e ensinar. Fazer parte de uma equipe que tem por objetivo principal desenvolver e estimular o conhecimento é muito bom e compensativo. O contato com pessoas diferentes, porém com um único intuito é muito rico. São ideias novas que veem ao encontro do desafio que é estar, nos dias de hoje, dentro do setor “EDUCAÇÃO”. Ensinar não é simplesmente repassar o que se sabe, mas sim despertar o interesse no outro de aprender ou ampliar o que já se sabe a partir do que você tem a oferecer. E foram estes sentimentos de desejo e desafio, que pareciam estar cochilando, que a equipe do PIBID fez acordar em mim, trazendo um despertar cheio de novidades, com um horizonte instigante e lindo.

Com relação à escola e os alunos, estes também só ganharam com o PIBID. A escola por estar em contato com uma Universidade do nível da UFLA e com profissionais de visão ampla e inovadora e os alunos por sentirem-se motivados através de propostas diferentes e desafiadoras. A Escola Padre Dehon já tinha um perfil aberto para a Educação do século XXI, por isso não foi difícil acrescentar e fomentar nos alunos o desejo em aprender e apreender o que lhes são repassados, além da oportunidade de deixa-los transmitir o que eles têm como conhecimento de vida, pois sabemos que nossos alunos não chegam à escola vazios, mas sim, prontos para uma troca saudável de aprendizados diversos.

A minha visão sobre o projeto, posso afirmar que está sendo formada a cada dia e com certeza trilhando um caminho de expectativas muito positivas e construtivas. Sendo assim, espero, no próximo ano, poder dar continuidade ao trabalho iniciado, e continuar na “Educação” com a convicção de que vale a pena.

Pibider P8

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

Participar do PIBID me proporcionou uma forma diferente de olhar a docência, pois muitas vezes criticamos os alunos, a escola, os professores, mas somente após observações embasadas em teoria que passamos a ter uma visão crítica do ambiente escolar, suas facilidades, suas oportunidades, seus problemas, etc.

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

As observações me propiciou discutir ações que levassem para a sala de aula a aplicabilidade focada nas necessidades da turma.

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência.

É uma experiência única e enriquecedora. Foi meu primeiro contato com uma escola pública rural da rede municipal. Foi amor à primeira vista. Os alunos são interessados e a comunidade escolar bastante receptiva. A escola está localizada em uma comunidade privilegiada. Vejo grandes possibilidades de o projeto melhorar a cada dia, enriquecendo e despertando ainda mais o interesse dos alunos pela língua inglesa. O PIBID nos proporciona esse contato e uma visão diferenciada acerca das práticas em sala de aula. Lavras, 04 de dezembro de 2014.

Pibider P9

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

Foi muito gratificante ter artifícios para influenciar de maneira efetiva no ambiente de sala de aula. Embora eu já tenha passado pela experiência do estágio, foi no PIBID que pude perceber o cotidiano escolar como um todo, ter contato direto com os alunos e com a organização da escola e me perceber como futura docente e mentora. O PIBID te fornece oportunidades reais de construir uma prática de ensino, de modo que você identifique suas possíveis falhas e as aprimore no processo.

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

Pude demonstrar minha experiência prévia com a Língua Inglesa, os métodos que me auxiliaram em meu aprendizado, e partilhá-los a fim de acrescer às aulas. Tentei, de certa forma, dividir o apreço que possuo pela língua e que métodos foram eficazes em meu próprio percurso como aprendiz.

Procurei me inserir no cotidiano da escola, sendo participativa e comunicativa. Ainda que exista um longo caminho pela frente, os retornos que recebi me deixaram muito satisfeita.

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência.

Termino esse curto período de vivência no PIBID ansiando pelas próximas experiências, com várias ideias em mente e feliz por ter dividido essa etapa com meus colegas e os alunos que conheci. Espero que de alguma forma minha presença tenha sido significativa no dia a dia do funil.

Pibider P10

Autoavaliação – PIBID Inglês

O PIBID teve um efeito muito positivo em minha vida: por meio do programa, pude acompanhar de perto o dia a dia nas escolas e observar o admirável trabalho de minha futura profissão, a docência. Eu criei vínculos mais fortes do que eu esperava, tanto com a escola quanto com os alunos e os professores. Mais do que nunca, meu amor à educação foi despertado e agora posso trilhar um caminho com um pouco mais de certeza sobre o que eu quero para a minha vida.

Acredito que eu pude transmitir um pouco de confiança e de conhecimentos de língua inglesa para os alunos que ajudei. Eu podia perceber que eles tinham certa insegurança em relação ao aprendizado de uma nova língua, no entanto, sempre que eu podia, conversava com eles e explicava que o aprendizado de uma língua demanda tempo, paciência e dedicação. Eu pude perceber, também, que sou uma pessoa paciente, o que acredito ser uma qualidade indispensável para um professor. Devemos compreender que cada aluno é um indivíduo diferente, com suas peculiaridades e suas dificuldades. Obviamente, ainda tenho muito que aperfeiçoar, mas acredito que com a experiência, poderei contribuir ainda mais para o belo universo da educação.

A minha experiência com o PIBID foi de fato gratificante. Sinto-me privilegiada por poder participar de tal programa e tentarei sempre exercer meu trabalho com amor e respeito aos estudantes, os quais já considero meus alunos. Agradeço a oportunidade a mim concedida, às professoras Patrícia e Gerlane, à professora Tânia e aos orientadores Tufi e Isabel. Meu eterno agradecimento por me ajudarem a trilhar meus primeiros passos rumo à docência.

Pibider P11

Questionário

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

Bom, na vida acadêmica, o PIBID me deu uma primeira experiência numa sala de aula e foi bem interessante, pois no começo eu tive dificuldades, mas depois me adequei melhor ao contexto escolar. Creio que quando iniciar minha carreira de professor irei ter facilidade por já conhecer o ambiente escolar. Além disso, como o programa é de inglês, eu fiquei mais incentivado a aprender essa língua. Além da vida acadêmica, o PIBID teve efeitos em minha vida pessoal. É muito gratificante você perceber o carinho dos alunos com você. Aprendi a sempre procurar superar as dificuldades e fazer o melhor para a educação.

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

São inúmeros, mas o principal com certeza é tornar o aprendizado do inglês para os alunos mais prazeroso. Além disso, sempre deixamos claro a importância de se aprender uma língua estrangeira (em especial o inglês) aos alunos. Os alunos puderam tirar suas dúvidas de uma forma mais ampla, o professor teve auxílio no ensino. Enfim, todos foram beneficiados com a vinda do PIBID para a escola.

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência

Como já fizemos um bom tempo de observação, acho que seria interessante desde o início do novo ano começar com atividades educativas aos alunos. Talvez uma gincana no começo do ano para dar uma motivação aos alunos em torno do novo ano letivo. No mais, acho que é colocar os projetos planejados em prática e procurar fazer melhor no novo ano.

Pibider P12

1) Qual efeito que a experiência do PIBID/Inglês teve em mim?

O PIBID me proporcionou um aprendizado relevante, tanto por meio de leituras de textos teóricos importantes, quanto por meio da prática em sala de aula. Considero esse projeto fundamental para um aluno de licenciatura pois além de ajudar a ter uma noção do que nos espera no futuro, podemos desde já refletir sobre nossas ações e pensar numa estratégia melhor para aplicar às nossas futuras aulas, nos tornando então professores capacitados. Gostei muito de poder ter contato com textos teóricos que nos ajudam a ter visões diferentes de como ensinar um L.E na escola pública, adorei juntamente com meus colegas, planejar aulas para ajudar no aprendizado dos nossos alunos na escola, e foi um prazer ajudar a professora com atividades dinâmicas para concretizar o que ela estava ensinando.

2) Qual efeito percebo que o PIBID/Inglês teve para a escola?

Um efeito muito positivo, vejo que o projeto só tem a agregar na escola, fica claro aos alunos que não existe barreira entre a escola e o ensino superior, eles podem ter contato com alunos graduandos do ensino superior sem que isso seja algo que esteja longe da realidade dos alunos, é importante mostrar aos estudantes que todos podem estudar num instituto federal, e que a universidade não está lá para impor conhecimento sobre eles e sim para ajudar, complementar! A parti disso vejo que o Pibid/Inglês teve um impacto muito bom para a escola!

3) Sugestões/Comentários sobre essa experiência!

A principio estou muito satisfeito com o desenvolvimento do projeto, não tenho sugestões relevantes para declarar. A participação do grupo no seminário foi muito enriquecedora e acho que seria muito bom sempre estar participando de eventos do tipo.

Pibider P13

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência

O PIBID, como iniciação a docência, contribuiu com a minha experiência já adquirida no estágio, ampliando a visão e a interação dentro da sala de aula. A fase inicial de observação pautada nos textos lidos nos dá respaldo para poder detectar as transformações necessárias no ensino de um modo geral. E o trabalho em conjunto com a professora/orientadora nos permite compartilhar conhecimentos importantes, principalmente a respeito do dia a dia da escola, nos inserindo assim na realidade a qual vamos trabalhar.

Com esse trabalho conjunto entre coordenação do PIBID, professor e alunos, apesar da minha pouca experiência, pudemos ver de modo positivo as intervenções feitas no ambiente escolar, ficando atentos ao que pudesse envolver os alunos no aprendizado da língua, e creio que esse jeito novo de trabalhar tenha surtido resultados, pois durante as aulas ministradas, ficou claro um maior interesse de alguns alunos quanto aos materiais levados.

A continuação desse programa é de grande valia quanto ao despertar dos alunos para o aprendizado de uma língua tão necessária e inserida no nosso dia a dia, é preciso atentar o alunos quanto a essa necessidade. Fico grata em ser um dos participantes desse trabalho que dá e tem dado subsídios para a transformação do ensino, pude sentir o quão gratificante é quando se vê o interesse, a curiosidade dos alunos quanto ao que você tem a passar, e a trocar informações também, numa interação discente e estudantes, que nos coloca mais perto da realidade das escolas e coloca os alunos em contato com a universidade.

Pibider P14

Lavras, 14 de dezembro de 2014.

Pibid - Língua Inglesa

O Pibid proporcionou um processo de reflexão e transformação enriquecendo a aprendizagem dos alunos e o amadurecimento da professora - supervisora através de varias reflexões sobre os inúmeros métodos de aprendizagem utilizados até então, os que precisam ser inseridos e até mesmo aqueles que devem ser revistos ou abolidos.

Pibid é um mediador entre a teoria e a pratica, preza pela qualidade das atividades realizadas pelos seus participantes e pelo desempenho acadêmico dos mesmos, oferecendo meios e argumentos para que tais objetivos sejam atingidos. Ocorre um elo entre o licenciando e o professor- supervisor tornando-os críticos e reflexivos.

Incentivou meu espírito de pesquisa direcionando mudanças construtivas.

O auxílio ao professor na sala de aula foi bastante favorável para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem principalmente em relação ao eixo de monitoria. Uma sala de aula com trinta alunos, e uma professora estando atuando com o pibid com cinco licenciandos, pode receber inúmeros pontos positivos em relação a aprendizagem daqueles, que ficavam aguardando ansiosamente pela oportunidade oferecida. Estes, passaram a fazer parte da vida escolar, motivando e auxiliando os alunos em inúmeros aspectos.

Em meu percurso enquanto professora-supervisora houve inúmeras situações\desafios, reforçando o caráter permanente e contínuo do ser professor. Há necessidade urgente de desenvolver projetos que valorize a realidade do aluno e sua participação efetiva com a língua inglesa . Esses, devem estar voltados para uma ação concreta , partindo da necessidade dos alunos para uma pratica social que pode ser adaptada ao contexto escolar através de musicas, dança, trabalhos artísticos, artesanatos, passeios, dentre outros. Trabalhar projetos estando direcionados ao cotidiano do aluno fazendo parte do seu contexto e levando em consideração seu conhecimento já existente.

Devo ressaltar que no ano de 2015 estaremos colocando em prática o projeto elaborado através das experiências vivenciadas no ano de 2014 esperando colher positivos resultados.

Pibider P15

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

O efeito que o PIBID produziu em mim foi o de ter uma visão bem mais ampla a respeito do que realmente é ser professor, em que os desafios enfrentados dia a dia são maiores do que se imagina ao longo da graduação, de ser mais paciente no sentido de aprender a trabalhar melhor em grupo e ao comportamento de alunos. Além disso, aprendi que o professor não apenas transmite conhecimento aos seus alunos, mas também aprende muito com o comportamento e a realidade de cada um.

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

O efeito que eu produzi para a escola foi o de poder saber que a partir do conhecimento que tenho, posso contribuir muito para a formação não apenas da língua inglesa, mas das poucas experiências que tive ao longo da minha vida na escola e também na minha vida na graduação.

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência.

A experiência que eu tive ao longo desses meses contribuiu muito para entender na prática os desafios de ser professor e que mesmo com a desvalorização da classe e desinteresse por parte de alguns alunos, é possível reverter esse quadro e tornar de qualidade o processo de ensino-aprendizagem na escola pública.

Pibider P16

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) está sendo uma ótima experiência para minha formação como aluno do curso de Letras da UFLA. Desta forma, estou aprendendo bastante em relação ao método de ensino da professora-supervisora. Percebo que a prática é uma coisa e a teoria é outra, mas algumas práticas docentes da professora será um modelo de método de ensino em que futuramente usarei nas minhas aulas de inglês.

A entrada dos PIBIDs na escola levou mudanças à instituição, pois a presença deles motivou os alunos a aprenderem mais sobre a língua inglesa juntamente com o projeto que a professora-supervisora já tinha iniciado. Entretanto, contribuimos em diversos aspectos, por exemplo, elaboração de jogos educativos, traduzimos palavras que se encontram no ambiente escolar para o inglês, ajudamos os alunos em relação a gramática, interpretação de texto e pronúncia, demos uma sugestão a professor-supervisora de levar uma música para que eles possam praticar a pronúncia e entender o sentido dela. Além disso, chamamos três americanas para falar sobre elas para os alunos, percebemos na feição deles sorrisos e felicidades de ver ou até mesmo conversar com estrangeiros e elas também apresentaram as brincadeiras americanas.

O fato da professora-supervisora ter implantado este projeto, motivou seus alunos a aprenderem inglês, principalmente, jogos que levam aos meninos competirem de forma positiva, onde todos terão recompensas no final. Portanto, percebo que muito deles amam aprender inglês, assim, penso que contribuí na escola por ajudar nestas ações já mencionadas, sendo ajudantes para que eles possa conseguir entender a matéria.

Eu posso sugerir que a experiência no PIBID deve ser mais intensa para que possamos sempre buscar novos caminhos para conseguirmos dar uma aula bem qualificada, deveríamos participar mais das ações políticas e interna da escola para que possamos contribuir numa escola mais liberal do que tradicional, aprofundar em conceitos significantes para o aprimoramento da educação dos alunos.

Pibider P17

Auto avaliação Pibid Inglês

O Pibid foi minha melhor experiência nesse ano de 2014 onde realmente tive um vislumbre do que me aguarda quando formar, ainda bem que gostei. Pude ver e sentir a realidade do ensino público brasileiro, o que infelizmente tem muito a melhorar, mas isso todos sabem, mas poucos realmente se importam. Tive o prazer de finalmente me sentir útil e estar dando retorno à sociedade o investimento que faz ao me manter em uma Universidade Federal.

Aprendi a trabalhar em grupo, lidar com os imprevistos que surgem em uma sala de aula, ficar estressado e ao fim do dia ainda sair com um sorriso no rosto e dando risada. Acordar cedo pra quem estuda a noite, dormir de tarde para repor o sono e ter menos tempo para estudar nem sempre é fácil, mas saber que alguém quer aprender e precisa de sua ajuda dá força para levantar da cama e seguir na labuta.

Agora vejo na prática a serventia de todo o conhecimento que me é passado pelos professores, mesmo não tendo oportunidade de aplica-lo como um todo. Serviu também para entender alguns dos dilemas que meus professores enfrentam todos os dias e que mesmo em um curso de formação de professores, não nos comportamos muito diferente de nossos alunos do ensino fundamental e médio.

E assim vamos seguindo parafraseando Vandrê “aprendendo e ensinando seguindo a canção”.

Pibider P18

Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

No começo via o PIBID com certo receio, tive medo de não ser aceita pois ainda não conhecia quase ninguém, mas feliz por ter tido a sorte da oportunidade de conseguir entrar logo no começo da minha graduação, o que foi de extrema importância pra mim, pois pensava, e se não for isso que eu quero!? Como vou ter contato com alunos somente daqui a dois anos, quem sabe eu não mudo de ideia até lá Quando comecei a ir na escola pra observação, enfim pude perceber que era isso mesmo que eu queria!

Quando começamos com as observações, muitas pessoas falavam muito mal da escola, principalmente as pessoas de Lavras, que possuem um preconceito terrível, eu não tive medo porque estudei em escola "parecida" com o Dora Matarazzo. Chegando lá vimos que aquilo não tinha absolutamente nada a ver com o que as pessoas falavam, os alunos conversam bastante, mas são adolescentes e isso faz parte do crescimento deles.

Penso que a nossa ida a UFMG, no congresso, foi uma experiência enriquecedora, pelo fato de termos contato com outros PIBIDers e conhecer outros projetos que talvez, poderiam nos dar uma ideia de como trabalhar nas próximas atividades, descobrimos escolas por Minas a fora, que tem problemas parecidos com a nossa, e vimos ideias que deram certo. Vi que os todos do programa possuem desafios parecidos, e que é preciso trabalhar em grupo, pra que conseguimos mudar a educação pública, sei que isso será muito difícil, e pode levar anos, mas com muita luta e aprendizado com certeza chegaremos a um nível master!

Vi na professora que um educador, não tem que ser totalmente linha dura, mas saber quando, onde e o porque de tudo, saber que existe uma autoridade em sala, os alunos sempre colaboram com ela, e não a vimos gritando o tempo todo!

Infelizmente, vi que o governo não está muito a favor dos professores de escola pública, muito menos pra que os alunos dessa escola tenham uma educação de qualidade, essa ideia de aprovação compulsória, realmente atrapalhou demais a vida do professor, porém, não deixei que isso me abatesse! Vou até o fim e lutar pela educação, mesmo que eu seja só mais um grãozinho de areia nessa imensa praia, mas não irei desistir!

Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

Penso que conseguimos de certa forma acolher os alunos mais carentes, mesmo que só um pouco, saber que tem um PIBID na sala deles, já deixa ideia de que alguém se preocupa com eles, ou até mesmo saber que a professora correu atrás por algo afim de melhorar a qualidade de ensino deles, penso que

conseguimos mostrar o que esses alunos tem de bom, o interesse da parte dos alunos na realização das atividades mostrou a capacidade deles quando são motivados e lhes é dado uma oportunidade. O fato de ter o PIBID na escola com certeza é algo enriquecedor, pois os alunos já esperam uma atividade diferente, algo que nos motiva muito também.

Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência

Pelo que vi nas observações, pude compreender que nem sempre, ou quase nunca, o que acontece é culpa do professor, apesar de todos terem a idéia de que este seja o verdadeiro fato! O PIBID é um programa muito importante para as escolas, tanto quanto para minha formação, e sei que quando chegar de fato ao comando da sala de aula, muito coisa terá mudado, para melhor, principalmente em relação ao ensino médio, tenho que consciência de que é preciso muita luta pra que se consiga atingir positivamente o aluno pra que ele realmente aprenda a língua inglesa, que tem um espaço cada ano menor em sala de aula.

Pibider P19

Relatório PIBID Inglês

O nosso trabalho na escola consistiu, inicialmente, em uma pesquisa empreendida a partir da análise de anotações referentes às observações de aulas de Língua Inglesa (LI) no 1º ano do Ensino Médio da E. E. Dora Matarazzo. De acordo com Filardi (2008) a abordagem dos diários como instrumento de pesquisa justifica-se se considerarmos que os instrumentos de coletas e de análise de dados devem favorecer o distanciamento do professor de suas práticas discursivas e permitir seu envolvimento na construção de novas teorias e práticas. Nessa direção, as observações de aula e as anotações inerentes à pesquisa estão ocorrendo há dois meses na turma do 1º A no corrente ano e consiste em descrever, informar, confrontar e reconstruir. A escolha da turma do 1º A, deve-se ao fato de que embora os alunos conversem e se dispersem bastante durante as aulas, eles são curiosos e fazem perguntas acerca de aspectos da língua, ainda que tais perguntas não sejam sobre o conteúdo que está em pauta na aula. Analisando-se as práticas e os procedimentos observados durante as aulas até o presente momento, percebe-se que o ensino se dá na perspectiva estrutural da língua, focando-se apenas o aspecto gramatical e normativo. Nessa direção, o nosso trabalho na escola teve por objetivo traçar um perfil da metodologia e da abordagem do ensino/aprendizagem (E/A) de LI visando à reflexão e à proposição de práticas que venham a contribuir para uma aprendizagem mais eficaz de inglês nas classes envolvidas. Percebemos que os alunos demonstram muitas dificuldades para copiar palavras em inglês, necessitando fazer a cópia de letra por letra, o que torna o processo de anotação demorado. A classe é numerosa e nem todos se envolvem com a atividade, havendo muita conversa paralela. Os alunos também apresentam dificuldades para localizar informações no texto e para identificar o sujeito dos enunciados, sobretudo com relação à terceira pessoa do singular (he, she, it), o que dificulta, sobretudo à compreensão do Simple Present e o entendimento com relação à flexão do verbo em terceira pessoa. Diante do exposto, propomos e desenvolvemos um projeto de intervenção de acordo com as orientações do CBC de Língua estrangeira, sob uma perspectiva sóciointeracionista de ensino/aprendizagem e, tendo por base o trabalho com os gêneros textuais, considerando-se sua composição, estrutura, função social e contexto de produção. Desse modo, por meio de uma abordagem contextualizada, a partir do uso do gênero canção, aspectos estruturais da língua foram abordados e as habilidades de compreensão global, inferência e de atribuição de sentido dos alunos também puderam ser trabalhadas. Para tal, trabalhamos com os alunos a canção *steal my girl* do grupo britânico One direction, por meio da apresentação do vídeo clipe da banda e da disponibilização da letra da música em texto

impresso, exploramos o conhecimento prévio e a capacidade de inferência dos alunos, bem como revisamos com eles as características e a função do Simple Present, conteúdo que haviam estudado com a professora, mas que ainda não estava bem consolidado, considerando-se as dificuldades descritas anteriormente. Verificamos que os alunos interagiram e também se sentiram motivados com a atividade, tendo em vista o conhecimento e o interesse acerca da banda, por se tratar de um público adolescente.

A partir das observações de aula e, posteriormente, com a interatividade por meio da intervenção, pude compreender a importância da postura adotada pelo professor no processo de ensino/aprendizagem e como esta está intimamente ligada ao interesse e à participação dos alunos durante a aula. Certamente, como futura profissional docente buscarei intermediar o processo de construção de conhecimento, de modo a permitir uma maior interação entre os alunos e criar condições para que possam desenvolver sua própria autonomia e suas próprias estratégias de aprendizagem. Considerando-se, nessa abordagem, que o aprendizado de uma língua adicional deve permitir que o aluno participe, interaja e modifique a realidade que o cerca. Nessa direção, sendo as classes trabalhadas compostas por um público adolescente, gostaria de propor uma atividade a partir do conceito vygotskiano do brincar e relacioná-lo ao grande potencial e necessidade de expressão que envolve o público adolescente, de maneira que a performance poderia, então, ser tomada como uma prática terapêutica e educacional que auxiliará os alunos a se desenvolver de maneira autônoma e criativa, sendo quem eles são e também assumindo papéis do que poderão se tornar futuramente. Nessa abordagem, os alunos poderiam encenar um musical em inglês, bem como desenvolver um gênero oral público como um jornal de tv, com espaço para noticiário, moda, cultura, esporte entre outros.

Ainda nessa abordagem, a partir de minha participação no PIBID, pude compreender a necessidade de ressignificar as práticas de ensino/aprendizagem de inglês, de maneira que os alunos criem a sua representação própria da língua e dela possam se apropriar, com interesse e motivação.

Pibider P20

1- Qual foi o efeito que o PIBID teve em você?

Bom, entre muitos efeitos provocados pela participação no programa, acredito que posso ressaltar a experiência com alunos de zona rural, que foi muito gratificante para mim e a admiração e respeito por todos os professores que já estão atuando, e no caso, são nossos supervisores. Essa admiração foi acrescentada no processo de observação pelo qual passamos, pois, foi lá que pude ver que entre muitos problemas que a escola passa e que são extremamente difíceis de serem resolvidos, ainda existem professores capazes e que buscam melhorias a cada dia. Enfim, foi a convivência com esse meio que tem me proporcionado mais esperança de que todo o nosso contexto vai melhorar.

2- Qual o efeito que você acha que contribuiu para a escola?

Acredito que dentre todos os alunos que eu pude ajudar mais de perto, eu deixei a eles amor e carinho e em troca recebi o mesmo com uma dose de admiração, pois percebi que mesmo quando não vou à escola os alunos perguntam por mim, me chamam para conversar no facebook e isso por mais que não seja algo tão grande, para mim é gratificante. Pois sinto que eles se sentem seguros ao falar comigo, ao me ouvir e posso ver agora no final o efeito causado pelas conversas que nós bolsistas tivemos com eles no início do ano, hoje eles estão mais confiantes, mais motivados e participativos, graças a relação de amizade que tivemos com eles.

3- Sugestões e/ou comentários sobre sua experiência.

Sugiro que a produção das oficinas a serem trabalhadas no ano que vem, sejam feitas e aplicadas pelos bolsistas, para que essa prática docente fique cada vez mais clara na cabeça dos mesmos. Não há muito o que sugerir, pois o trabalho é recente e tem caminhado muito bem, agora resta esperar como será o próximo ano.

**ANEXO 2 – TABELAS COMPLETAS DE OCORRÊNCIAS QUE
RESPONDEM AS QUESTÕES DE PESQUISA**

Ocorrências referentes à pergunta 1 de pesquisa

LICENCIANDO E O PIBID (LP)	
Participante	Ocorrências
P1	<p>- Ver os alunos felizes e interessados nas nossas propostas é altamente prazeroso...</p> <p>- os momentos vivenciados estão sendo de extrema importância na minha formação profissional...</p> <p>- O efeito surtido é de autonomia e conhecimento,...</p> <p>- É gratificante perceber que as teorias estudadas estão sendo praticadas de fato em uma escola pública e, mais gratificante ainda, é saber que estou fazendo parte disso.</p>
P2	<p>- A valorização para cada aluno, ver algo diferente dentro da escola e poder aprender de uma forma mais dinâmica enriquece não só a nós que participamos do projeto, como aos alunos que são a base para tudo o que fazemos.</p> <p>- nós PIBID'rs e juntamente a escola como um todo, buscamos uma melhoria para cada classe, e se essa melhoria é realizada todos nós ganhamos com isso.</p> <p>- o PIBID para mim foi/é uma experiência ímpar, me ajuda muito a observar o que tenho aprendido durante o curso e ver pessoas que já atuam é uma experiência extra...</p> <p>- é muito proveitoso e gratificante, poder ensinar algo a alguém, através do PIBID...</p> <p>- poder dedicar a essa minha graduação por meio do PIBID é uma experiência muito rica...</p> <p>- PIBID e sua assistência a cada passo que damos e com todo o suporte ... aprimorar o nosso conhecimento.</p> <p>- A valorização para cada aluno ... poder aprender de uma forma mais dinâmica (que é a proposta do PIBID), enriquece ...</p>

Continuação...

P3	<p>- percebeu-se a melhora da dinâmica entre os licenciandos...</p> <p>- A sensação de ter que pensar no que fazer, como e porque, foi uma “injeção de ânimo” para todos e, foi muito gratificante ver o empenho de todos.</p>
P4	<p>- nos ajudam a refletir sobre uma maneira melhor para aplicar o que sendo passado para nós ...</p> <p>- È realmente um excelente projeto que vem com intuito de auxiliar o professor nas praticas do dia a dia na sala de aula</p> <p>- Para mim o Pibid me despertou uma sensação de capacidade, ... e de querer buscar mais de experiências de professores para formar uma base solida na minha graduação.</p> <p>- na segunda semana já comecei a me soltar e me sentir mais confiante.</p>
P5	<p>- O Pibid reforçou em mim a idéia de que a minha prática pedagógica precisa constantemente ser reavaliada, reanalisada, ressignificada.</p>
P6	<p>- É uma iniciativa muito importante, pois permite que os licenciandos adentrem na sala de aula enquanto ainda se encontram em formação.</p> <p>- acredito na força de vontade como geradora de bons resultados, e esta experiência no programa me ajudou a ver que realmente é assim.</p> <p>- acredito ser fundamental a proximidade do Pibid com a escola...</p>
P7	<p>- Pibid revigorou em mim o desejo de conhecer sempre, aprender e ensinar.</p> <p>- A minha visão sobre o projeto, ...expectativas muito positivas e construtivas</p> <p>- Com relação à escola e os alunos, estes também só ganharam com o PIBID.</p>
P8	<p>- É uma experiência única e enriquecedora</p> <p>- O PIBID nos proporciona esse contato e uma visão diferenciada acerca das práticas em sala de aula.</p>

Continuação...

P9	<p>- no PIBID que pude perceber o cotidiano escolar como um todo, ... me perceber como futura docente e mentora.</p> <p>- O PIBID te fornece oportunidades reais de construir uma prática de ensino, de modo que você identifique suas possíveis falhas e as aprimore no processo.</p>
P 10	<p>- O PIBID teve um efeito muito positivo em minha vida...</p> <p>- A minha experiência com o PIBID foi de fato gratificante.</p> <p>- Sinto-me privilegiada por poder participar de tal programa ...</p> <p>- pude transmitir um pouco de confiança e de conhecimentos de língua inglesa para os alunos que ajudei.</p>
P11	<p>- o PIBID me deu uma primeira experiência numa sala de aula e foi bem interessante...</p> <p>- Além da vida acadêmica, o PIBID teve efeitos em minha vida pessoal...</p>
P12	<p>- O PIBID me proporcionou um aprendizado relevante...</p> <p>- Considero esse projeto fundamental para um aluno de licenciatura ...</p> <p>- estou muito satisfeito com o desenvolvimento do projeto</p>
P13	<p>- O PIBID , como iniciação a docência, contribuiu com a minha experiência já adquirida no estágio, ampliando a visão e a interação dentro da sala de aula.</p>
P14	<p>- Incentivou meu espírito de pesquisa direcionando mudanças construtivas.</p> <p>- reforçando o caráter permanente e contínuo do ser professor</p>
P15	<p>- PIBID produziu em mim ...uma visão bem mais ampla a respeito do que realmente é ser professor...</p> <p>- a partir do conhecimento que tenho, posso contribuir muito para a formação não apenas da língua inglesa, mas das poucas experiências que tive ao longo da minha vida na escola e também na minha vida na graduação.</p>

Continuação...

P16	- PIBID está sendo uma ótima experiência para minha formação como aluno do curso de Letras...
P17	- O Pibid foi minha melhor experiência nesse ano de 2014 onde realmente tive um vislumbre do que me aguarda quando formar, ainda bem que gostei... - Tive o prazer de finalmente me sentir útil e estar dando retorno à sociedade o investimento que faz ao me manter em uma Universidade Federal - saber que alguém quer aprender e precisa de sua ajuda da força para levantar da cama e seguir na labuta.
P18	- o PIBID ... foi de extrema importância pra mim... - O PIBID é um programa muito importante para as escolas, tanto quanto para minha formação... - O fato de ter o PIBID na escola com certeza é algo enriquecedor, pois os alunos já esperam uma atividade diferente, algo que nos motiva muito também.
P19	- a partir de minha participação no PIBID, pude compreender a necessidade de ressignificar as práticas de ensino/aprendizagem... - A partir das observações de aula e, posteriormente, com a interatividade por meio da intervenção, pude compreender a importância da postura adotada pelo professor no processo de ensino/aprendizagem e como esta está intimamente ligada ao interesse e à participação dos alunos durante a aula.
P20	- eu deixei a eles amor e carinho e em troca recebi o mesmo com uma dose de admiração, ...isso para mim é gratificante. - a experiência com alunos de zona rural, que foi muito gratificante...

Ocorrências referentes à pergunta 2 de pesquisa

PIBID NA ESCOLA (PE)	
Participante	Ocorrências
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Ver os alunos felizes e interessados nas nossas propostas é altamente prazeroso... - Agora, a Escola vê o Inglês com outros olhos, como o desafio da Língua Estrangeira que pode ser enfrentado. - É gratificante perceber que as teorias estudadas estão sendo praticadas de fato em uma escola pública e, mais gratificante ainda, é saber que estou fazendo parte disso.
P2	<ul style="list-style-type: none"> - A valorização para cada aluno, ver algo diferente dentro da escola e poder aprender de uma forma mais dinâmica enriquece não só a nós que participamos do projeto, como aos alunos que são a base para tudo o que fazemos. - nós PIBID'rs e juntamente a escola como um todo, buscamos uma melhoria para cada classe, e se essa melhoria é realizada todos nós ganhamos com isso. - O que mais me atrai em tudo é que através das aulas conseguimos a atenção de cada aluno, um respeito que permite que eles aprendam a matéria e uma amizade que realmente vale a pena. - Nossa ida para a escola permite que juntos possamos ajudar cada aluno a adquirir um conhecimento, ser mais reflexivo e poder buscar/construir o próprio futuro.
P3	<ul style="list-style-type: none"> - percebeu-se a melhora da dinâmica entre os licenciandos e os alunos da escola, - A sensação de ter que pensar no que fazer, como e porque, foi uma “injeção de ânimo” para todos e, foi muito gratificante ver o empenho de todos.
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Hoje eles já querem entender a questão, procura, chama a gente para fazermos juntos...

Continuação...

P5	<p>- Por ser uma escola de uma comunidade rural, percebo o quanto a auto-estima dos alunos e da comunidade escolar melhorou.</p> <p>- a presença do Pibid na escola fez com que os professores de outras disciplinas começassem a ver o Inglês de uma forma diferente...</p>
P6	<p>- Pibid buscou realizar nova abordagem sobre conteúdos já estudados, mas pouco consolidados pelos alunos.</p> <p>- Para as escolas, o programa traz benefícios importantes...</p> <p>- a presença de estudantes (...) na escola mostrou aos alunos que a continuidade dos estudos numa universidade pública é possível.</p>
P7	<p>- A escola por estar em contato com uma Universidade do nível da (...) e com profissionais de visão ampla e inovadora e os alunos por sentirem-se motivados através de propostas diferentes e desafiadoras.</p> <p>- Com relação à escola e os alunos, estes também só ganharam com o PIBID.</p>
P8	<p>- As observações me propiciou discutir ações que levassem para a sala de aula a aplicabilidade focada nas necessidades da turma.</p>
P9	<p>- Pude demonstrar minha experiência prévia com a Língua Inglesa, os métodos que me auxiliaram em meu aprendizado, e partilhá-los a fim de acrescer às aulas. Tentei, de certa forma, dividir o apreço que possuo pela língua e que métodos foram eficazes em meu próprio percurso como aprendiz....</p> <p>- dividir o apreço que possuo pela língua e que métodos foram eficazes em meu próprio percurso como aprendiz.</p>
P10	<p>- pude transmitir um pouco de confiança e de conhecimentos de língua inglesa para os alunos que ajudei.</p>
P11	<p>- tornar o aprendizado do inglês para os alunos mais prazeroso.</p> <p>- todos foram beneficiados com a vinda do PIBID para a escola.</p>

Continuação...

P12	<p>- vejo que o projeto só tem a agregar na escola, fica claro aos alunos que não existe barreira entre a escola e o ensino superior, eles podem ter contato com alunos graduandos do ensino superior sem que isso seja algo que esteja longe da realidade dos alunos,</p> <p>- a universidade não está lá para impor conhecimento sobre eles e sim para ajudar, complementar!</p> <p>- vejo que o Pibid/Inglês teve um impacto muito bom para a escola!</p>
P13	<p>- as intervenções feitas no ambiente escolar, ficando atentos ao que pudesse envolver os alunos no aprendizado da língua, e creio que esse jeito novo de trabalhar tenha surtido resultados, pois durante as aulas ministradas, ficou claro um maior interesse de alguns alunos quanto aos materiais levados.</p>
P14	<p>- O auxílio ao professor na sala de aula foi bastante favorável para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>- Uma sala de aula com trinta alunos, e uma professora estando atuando com o pibid com cinco licenciandos, pode receber inúmeros pontos positivos em relação a aprendizagem daqueles, que ficavam aguardando ansiosamente pela oportunidade oferecida.</p> <p>- Estes, passaram a fazer parte da vida escolar, motivando e auxiliando os alunos em inúmeros aspectos.</p>
P15	<p>- a partir do conhecimento que tenho, posso contribuir muito para a formação não apenas da língua inglesa, mas das poucas experiências que tive ao longo da minha vida na escola e também na minha vida na graduação.</p>
P16	<p>- A entrada dos PIBDs na escola levou mudanças à instituição, pois a presença deles motivou os alunos a aprenderem mais sobre a língua inglesa juntamente com o projeto que a professora-supervisora já tinha iniciado.</p> <p>- contribuimos em diversos aspectos, ... chamamos três americanas para falar sobre elas para os alunos, percebemos na feição deles sorrisos e felicidades de ver ou até mesmo conversar com estrangeiros...</p>

Continuação...

P17	<p>- Tive o prazer de finalmente me sentir útil e estar dando retorno à sociedade o investimento que faz ao me manter em uma Universidade Federal</p> <p>- saber que alguém quer aprender e precisa de sua ajuda da força para levantar da cama e seguir na labuta.</p>
P18	<p>- conseguimos de certa forma acolher os alunos mais carentes, mesmo que só um pouco, saber que tem um PIBID na sala deles, já deixa ideia de que alguém se preocupa com eles, ou até mesmo saber que a professora correu atrás por algo afim de melhorar a qualidade de ensino deles,</p> <p>- conseguimos mostrar o que esses alunos tem de bom, o interesse da parte dos alunos na realização das atividades mostrou a capacidade deles quando são motivados e lhes é dado uma oportunidade.</p> <p>- O fato de ter o PIBID na escola com certeza é algo enriquecedor, pois os alunos já esperam uma atividade diferente, algo que nos motiva muito também.</p>
P19	<p>- A partir das observações de aula e, posteriormente, com a interatividade por meio da intervenção, pude compreender a importância da postura adotada pelo professor no processo de ensino/aprendizagem e como esta está intimamente ligada ao interesse e à participação dos alunos durante a aula.</p>
P20	<p>- eu deixei a eles amor e carinho e em troca recebi o mesmo com uma dose de admiração, ...isso para mim é gratificante.</p> <p>- hoje eles estão mais confiantes, mais motivados e participativos, graças a relação de amizade que tivemos com eles.</p>

Ocorrências das atitudes da relação LP que respondem a pergunta 3 de pesquisa

RELAÇÃO LICENCIANDO-PIBID			
Participante	Conjunto léxico	Afeto (F / Se / Sa)	Apreciação (E / D / V)
P1	- é altamente prazeroso...	Sa	
	- extrema importância...		V
	- autonomia e conhecimento...		V
	- mais gratificante ainda...	Sa	
P2	- enriquece...		V
	- todos nós ganhamos...		V
	- experiência ímpar, me ajuda muito experiência extra...		V
	- é muito proveitoso e gratificante...	Sa	
	- muito rica...		V
	-... aprimorar...		V
	- enriquece ...		V
P3	- melhora da dinâmica...		V
	- “injeção de ânimo”...		E
	muito gratificante...	Sa	
	empenho...		E
P4	- refletir ...melhor ...		V
	- excelente projeto ...		V
	- despertou uma sensação de capacidade...		V
	- buscar mais ... base sólida ...		D
	- ... me soltar e me sentir mais confiante.	Se	
P5	- reforçou ...		V

Continuação...

P6	- muito importante...		V
	- bons resultados...	Sa	
	- fundamental a proximidade...		V
P7	- revigorou em mim o desejo...		R
	- expectativas muito positivas e construtivas...	Sa	
	- estes também só ganharam...		V
P8	- experiência única e enriquecedora...		V
	- visão diferenciada...		V
P9	- me perceber como futura docente...		V
	- construir uma prática de ensino... aprimore no processo.		D
P10	- efeito muito positivo...		V
	- gratificante...	Sa	
	- Sinto-me privilegiada...		E
	- pude transmitir ... confiança		E
P11	- foi bem interessante...		V
	- teve efeitos em minha vida pessoal...		V
P12	- aprendizado relevante...		V
	- projeto fundamental...		V
	- muito satisfeito	Sa	
P13	- contribuiu ... ampliando ...		V
P14	- Incentivou ... construtivas.		E
	- reforçando...		V

Continuação...

P15	- visão bem mais ampla a respeito ... ser professor...		V
	- posso contribuir muito ...		V
P16	- ótima experiência...	Sa	
P17	- melhor experiência ... gostei...	Sa	
	- Tive o prazer ... me sentir útil ...		E
	- da força ...		E
P18	- extrema importância...		V
	- muito importante...		V
	- nos motiva muito...		E
P19	- a necessidade de ressignificar...		V
	- pude compreender...		V
P20	- é gratificante...	Sa	
	- muito gratificante...	Sa	

Ocorrências das atitudes da relação PE que respondem a pergunta 3 de pesquisa

RELAÇÃO PIBID-ESCOLA			
Participante	Conjunto léxico	Afeto (F / Se / Sa)	Apreciação (E / D / V)
P1	- alunos felizes	F	
	- interessados...		E
	- desafio ... pode ser enfrentado.		V
	- teorias ... praticadas de fato em uma escola pública		E
P2	- valorização para cada aluno... enriquece...		V
	- melhoria para cada classe...		D
	- através das aulas conseguimos ... realmente vale a pena.	Sa	
	- ajudar cada aluno	Sa	
P3	- a melhora da dinâmica...		V
	- “injeção de ânimo” ...empenho de todos.		V
P4	- fazermos juntos...	Sa	
P5	- a auto-estima... escolar melhorou.		V
	- ver o Inglês de uma forma diferente...		V
P6	- realizar nova abordagem...		V
	- traz benefícios importantes...		V
	- é possível.	Sa	
P7	- alunos... motivados...		E
	- propostas diferentes e desafiadoras.	Sa	V
	- só ganharam...		
P8	- me propiciou discutir ações ... focada nas necessidades da turma.		D
P9	- crescer às aulas...		V
	- métodos foram eficazes...		V

Continuação...

P10	- pude transmitir... confiança e de conhecimentos de língua inglesa...		E
P11	- mais prazeroso.	Sa	
	- todos foram beneficiados...		V
P12	- o projeto só tem a agregar na escola...		V
	- para ajudar, complementar...		V
	- teve um impacto muito bom para a escola!		V
P13	- jeito novo de trabalhar tenha surtido resultados...		V
P14	- bastante favorável...		V
	- inúmeros pontos positivos...		V
	-motivando e auxiliando os alunos...		E
P15	- contribuir... formação não apenas da língua inglesa...		V
P16	- PIBDs ... mudanças à instituição, pois a presença deles motivou...	Sa	
	- contribuímos em diversos aspectos... sorrisos e felicidades...	F	
P17	- dando retorno à sociedade...	Sa	
	- quer aprender e precisa de sua ajuda ...da força	Sa	
P18	- conseguimos... acolher os alunos mais carentes...		E
	- melhorar a qualidade ...		V
	- conseguimos mostrar... alunos tem de bom...		E
	- ter o PIBID na escola com certeza é algo enriquecedor...		V
P19	- pude compreender	Sa	
P20	- é gratificante.	Sa	
	- mais confiantes, mais motivados e participativos...		E

ANEXO 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DE AUTOAVALIAÇÕES DE LICENCIADOS DO PIBID-INGLÊS

Pesquisador: Aline Fernandes Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44602415.3.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.087.385

Data da Relatoria: 29/05/2015

Apresentação do Projeto:

Após um ano trabalhando com aulas particulares de língua portuguesa, com ênfase em produção de redações e revisão de textos produzidos por pessoas que escrevem textos variados, como exemplo, teses e dissertações, livros, poemas, entre outros gêneros percebi como as pessoas deixam muito delas em seus textos, mesmo se apoiando em outros autores. Esse “deixar um pouco de si” fica estampado pelas escolhas linguísticas dos autores, as quais talvez possam nos dizer sobre a sua cultura e seu entendimento de mundo. Na tentativa de compreender melhor os significados deixados nos textos por esses autores e o que essas podem nos dizer de forma implícita e/ou explícita, foi possível buscar diante da oportunidade oferecida pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras na linha de pesquisa Linguística Aplicada, especificamente no projeto Linguagem na Constituição do Educador, uma oportunidade de aprender como se dá esse processo de reconhecimento dessas marcas linguísticas. Optei em tentar compreender essas marcas por meio de textos produzidos por futuros professores como uma forma de me engajar em um projeto maior de desenvolvimento humano, o de refletir e contribuir sobre e para o processo

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.097.385

educativo. Sendo assim, abarcar o processo de formação de um professor é uma maneira de me posicionar politicamente quanto às transformações que a educação vem sofrendo. Dessa forma, compreender como o professor em formação inicial entende seu próprio processo de formação, indagar quais anseios permeiam sua vida profissional ou saber se ele se percebe seus próprios desenvolvimentos acadêmicos e profissionais são algumas das lacunas existentes a serem investigadas dentro do processo de formação de professor.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar como professores em formação inicial avaliam sua própria experiência e desenvolvimento acadêmico-profissional dentro de um programa educativo criado pelo governo denominado PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).
- Avaliar e refletir sobre transformações identitárias de professores em formação inicial.

Objetivo Secundário:

- refletir sobre transformações identitárias de professores em formação inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O único risco que porventura pode advir de uma análise documental é quanto ao vazamento das identidades dos envolvidos nos textos analisados.

Para evitar este possível problema os documentos servirão apenas para leitura, observação e interpretações, não serão copiados ou reproduzidos trechos de textos que possam possibilitar qualquer tipo de identificação das pessoas.

Benefícios:

Não se trata de uma pesquisa que irá trabalhar com sujeitos e sim com objeto (documentos), portanto não há que se falar em benefícios aos voluntários, uma vez que estes não existem no referido projeto. O documento analisado está arquivado sob a qualidade de de arquivos documentais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

tole - nao apresenta o tole em si... apenas uma carta justificando a não necessidade de apresenta-

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.ufa.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.087.385

lo, visto que irá analisar documentos - ok
autorização da pessoa que detém os documentos a serem analisados, ok
comentários éticos - ok

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

LAVRAS, 29 de Maio de 2015

Assinado por:
Giancarla Aparecida Botelho Santos
(Coordenador)

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.ufia.br