



JOSILENE CARVALHO PEREIRA

**(TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO
INICIAL NO PIBID INGLÊS**

LAVRAS - MG

2021

JOSILENE CARVALHO PEREIRA

**(TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO
INICIAL NO PIBID INGLÊS**

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

Dra. Tania Regina de Souza Romero

Orientadora

LAVRAS - MG

2021

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

Pereira, Josilene Carvalho.

(Trans)formações na identidade docente durante a formação
inicial no PibidInglês / Josilene Carvalho Pereira. - 2021.

86 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. PIBID. 2. Narrativas. 3. Identidade Docente. I. Romero,
Tania Regina de Souza. II. Título.

JOSILENE CARVALHO PEREIRA

**(TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO
INICIAL NO PIBID INGLÊS**

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

Aprovada em 24 de fevereiro de 2021

Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól UFOP

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Dra. Tania Regina de Souza Romero

Orientadora

LAVRAS - MG

2021

Ao Daniel e a Júlia.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar a vida, saúde e força necessária para vivê-la e concluir mais uma etapa da minha vida e à Nossa Senhora Aparecida por nunca me abandonar.

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

À minha professora e orientadora Tania Regina de Souza Romero, pois foi uma grande colaboradora na construção dessa pesquisa, sempre me inspirando e me motivando a caminhar e a crescer.

Aos estudantes de Letras, participantes do PIBID Letras/Subprojeto Inglês, que me forneceram os dados para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Aos professores Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól e Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis por aceitarem o convite para compor a banca da minha qualificação e defesa, enriquecendo o meu trabalho com suas valiosas contribuições.

Às professoras Dra. Maria Eugênia Batista e Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida por aceitarem participar como suplentes da minha banca de qualificação.

Ao professor Dr. Tufi Neder Neto por aceitar compor minha banca de defesa.

Às amigas da Escola Municipal Lucilla Gibram Cambraia em Campo Belo MG a qual faço parte, por me acolherem e me ajudarem no meu crescimento profissional.

Ao Daniel, pela compressão, apoio e incentivo.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação, pela compreensão, paciência e dedicação.

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

MUITO OBRIGADA!

“Professor: sujeito que professa concepções, saberes, valores, atitudes, compartilha relações e junto com o outro elabora a interpretação e reinterpretação de sentidos da existência humana e do mundo”.

(Feldmann, 2009, p. 71)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar os dizeres que se faz construto nos relatos de experiência de alunos licenciandos e quais significados eles (re)construíram durante a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto – Letras Inglês de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais – Brasil. Buscando identificar de que forma as atividades desenvolvidas no programa auxiliaram na construção da identidade docente desses participantes, se desenvolveu uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009), com o propósito de analisar e discutir as reflexões finais de portfólios e, especificamente, a construção da identidade profissional. A interpretação dos dados, além de se embasar em conceitos de formação de professores de inglês e de identidade docente, também se apoia em princípios da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2004). Os resultados desta pesquisa refletem como o programa PIBID contribuiu para a aprendizagem, proporcionando ressignificação da identidade docente dos participantes, pois indicam que o PIBID contribui diretamente na formação de futuros professores, preparando-os para o início de carreira, além de possibilitar oportunidades para o bolsista imergir na prática pedagógica, bem como refletir sobre seus aprendizados. Sendo assim, esta pesquisa também pode ser considerada como aporte para discussões na área de formação de professores.

Palavras-chave: PIBID. Narrativas. Identidade docente. LSF. Avaliatividade

ABSTRACT

This research aims at investigating how student teachers' sayings are constructed in their experience reports and what meanings they (re)constructed during their participation in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching - PIBID, subproject - English Letters of a Federal University of the State of Minas Gerais - Brazil. Seeking to identify how the activities developed in the program helped in the construction of the teaching identity of these participants, a qualitative research (Minayo, 2004; Flick, 2009) was carried out, with the purpose of analyzing and discussing the students' final reflections in portfolios and specifically, their professional identity construction. The interpretation of the data, in addition to being based on concepts of English teacher development and teaching identity, also relies on principles of the Systemic-Functional Grammar (Halliday, 2004). The results of this research reflect how the PIBID program contributed to learning by giving a new meaning to the teaching identity of the participants, as they indicate that PIBID contributes directly to their development, preparing them for the beginning of their careers, in addition to allowing opportunities to experience pedagogical practice, as well as reflecting on their professional learnings. As such, this research may also be considered as input for discussions in the area of teacher education.

.

Keywords: PIBID. Narratives. Teaching identity. LSF. Appraisal

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

LA – Linguística Aplicada

LSF – Linguística Sistêmico Funcional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Metafunção.....	40
Figura 2	Sistema de Avaliatividade – Subsistema Atitude	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A importância da reflexão na formação inicial no PIBID - estudos.....	17
Quadro 2	Fórmula da Identidade	31
Quadro 3	Relação entre o contexto e metafunções da linguagem	40
Quadro 4	Definição de utilização da Apreciação	44
Quadro 5	Dados dos participantes da pesquisa	48
Quadro 6	Quantidade de turmas da escola atendida pelo PIBID Inglês	48
Quadro 7	Organização dos excertos	50

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
	INTRODUÇÃO.....	14
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1	Ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	21
1.2	Formação de professores de Língua Inglesa	28
1.3	Identidade do docente de línguas	30
1.4	Narrativas	35
1.5	Gramática Sistêmico Funcional	37
1.6	Sistema de Avaliatividade	41
1.6.1	O afeto	42
1.6.2	O julgamento	43
1.6.3	A apreciação	43
2	METODOLOGIA	44
2.1	Pesquisa qualitativa	45
2.2	Contexto de pesquisa	45
2.3	Participantes do estudo	47
2.4	Como foram coletados os dados	48
2.5	Como foram analisados os dados.....	49
3	DISCUSSÃO DOS DADOS	50
3.1	O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?	51
3.2	Como o PIBID impactou na vida dos Pibiders?	53
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
	ANEXOS	62

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde que nasci, estou em devir. Nascida em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, até os sete anos de idade morei com meus avós maternos, senhor Antônio e senhora Adarcy. Foram meus avós meus primeiros incentivadores da vida acadêmica, foram eles que me apresentaram as primeiras histórias e os primeiros ensinamentos. Segui aprendendo e sempre me perguntando o porquê das coisas, das escolhas feitas pelas pessoas...

Hoje, me vejo professora, mestranda e estudante. Durante a minha graduação em Letras Português/Inglês, na Universidade Federal de Lavras, tive a oportunidade de atuar como licencianda bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Inglês. Participar desse projeto para mim foi um desafio, mas desde o início eu tinha certeza de que eu queria fazer parte do projeto, pois eu acreditei nele e gostei da sua proposta. Nossa coordenadora do subprojeto nos deu um pseudônimo carinhoso, ela nos chamava de Pibiders. Acredito que foi uma forma de nos acolher no projeto, por isso o termo Pibider também será utilizado nesta dissertação. O acolhimento foi muito importante na minha graduação, pois foi ele que me fez chegar ao final. Na minha visão o papel do supervisor era muito importante e pensava o quanto seria enriquecedor para minha formação se depois de formada eu conseguisse vivenciar o outro lado, ou seja, vivenciar o PIBID pela ótica do supervisor. E foi assim, em 2018 que eu pude me ver como supervisora do PIBID. Para mim foi uma grande conquista, uma oportunidade que sou eternamente grata, por isso ressalto a importância do programa não somente na minha formação inicial, mas também na minha formação continuada enquanto professora em exercício.

INTRODUÇÃO

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. [...] Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. Antônio Nóvoa, 2007, p. 14.

Na tentativa de compreender melhor os significados construídos ao longo da minha participação como bolsista no programa PIBID, surgiu minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Letras intitulada “A escrita do diário no processo de formação inicial de uma professora de língua inglesa na educação básica: retrato do percurso.” que posteriormente, fez parte de um capítulo do livro “O TCC nas identidades do professor de línguas adicionais”, organizado por Romero (2020).

Meu trabalho foi relatar e refletir sobre a minha experiência na formação inicial como participante do PIBID Inglês. O *corpus* da pesquisa constituiu de análise de excertos de diários de formação escritos por mim durante as observações das aulas. A prática diarista permitiu oportunidades de reflexão do processo relevantes para a minha formação, como por exemplo, a importância de conhecer a comunidade escolar, pois conforme reflito em minha pesquisa, antes da minha entrada no PIBID, “havia uma visão do senso comum (os alunos só querem bagunça, o professor não planeja as aulas) e equivocada sobre os alunos, a escola e os professores.” (Pereira, 2020, p.32).

Mas o programa PIBID não beneficia somente os licenciandos, e após formada, tive a chance de atuar como professora supervisora do PIBID Inglês. Conforme um estudo realizado pela instituição Carlos Chagas, o PIBID é uma oportunidade formadora tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

Com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos 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. As ações dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5)

Assim, por influência do PIBID, a minha história chegou até aqui, diante da oportunidade concedida pelo Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras, na área da Linguística Aplicada. Este trabalho insere-se no Grupo de Pesquisa IDOLIN (Identidade do Docente de Línguas)¹ e surgiu de meu interesse em continuar as minhas reflexões tematizando narrativas e a formação do sujeito inserido na relação de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes de Letras, bolsistas do PIBID, subprojeto Língua Inglesa, foi a motivação para a realização dessa pesquisa, especialmente porque dele participei como bolsista em minha formação inicial e novamente como supervisora, depois de formada.

Nessas duas experiências vivenciadas durante o PIBID, percebi como as pessoas revelam muito de si ao redigirem suas reflexões, uma vez que uma das propostas da professora coordenadora do PIBID Inglês foi a produção de portfólios que continham diários e reflexões sobre as atividades vivenciadas ao longo do projeto. Com a elaboração dessas escritas, percebi que as reflexões trazem características da cultura, bem como entendimentos de mundo, por meio das escolhas linguísticas do narrador. Por isso, e para melhor entender as escolhas feitas pelo autores ao redigirem suas reflexões, surge meu interesse em compreender melhor os significados deixados na reflexão final dos licenciandos e o que elas podem (re)velar de forma implícita ou explícita.

Ao entrar em um curso de formação inicial, são inúmeros os desafios, dúvidas, emoções, angústias, anseios e transformações que surgem na vida do acadêmico. Experimentei todas essas emoções, mas pude também perceber como elas foram se transformando. Acredito que minha participação no PIBID contribuiu para minha formação docente, uma vez que, ao longo do projeto, pude rever minhas práticas e concepções, tanto como licencianda, quanto como supervisora.

Em retrospectiva, entendo agora, portanto, o impacto do PIBID na construção de minha identidade docente. Uma vez que a compreensão só se dá a posteriori, entendo o contexto do PIBID como oportunidade de se formar e transformar, rever crenças e posições e representações acerca do ensino-aprendizagem² de línguas.

¹ O grupo de pesquisa, liderado pela profa. Tania Romero, visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais.

² O hífen entre ensino-aprendizagem tem relação com o suporte Vygotskiano que é base do projeto IDOLIN.

Considerando-se que o processo de construção identitária é constitutivo da formação e desenvolvimento docente (Zavala, 2011; Leffa, 2012); Bauman (2005); Pimenta, 2012; Freitas, 2014), conforme se discutirá adiante, mostra-se, portanto, relevante que se estude e se reflita sobre como experiências vivenciadas por futuros professores são percebidas e significadas por eles mesmos.

No âmbito do PIBID, Alves, Suart e Reis (2019) acentuam que o uso de registros possibilita a reconstrução crítica por meio das práticas e das experiências educativas nos diversos campos de conhecimento. Os autores ressaltam ainda os diversos instrumentos que podem ser utilizados para registrarem as práticas educativas: relatórios, diários de campo e de bordo, formulários, seminários, encontros, e-portfólios e/ou portfólios, dentre outros.

Para esta investigação, opto por narrativas de licenciandos participantes do PIBID Inglês. Observa-se que as narrativas refletem contextos sociais pertinentes para os objetivos propostos e abrangem diversos componentes curriculares. Por meio delas, é possível registrar ideias e pensamentos com o objetivo de ler, reler, transformar, rever conceitos e refletir, sobretudo acerca das concepções que constituem o sujeito e sua formação acadêmica.

As narrativas são usadas como instrumento de investigação na formação do professor por se tratar de um dispositivo potente para documentar as experiências vivenciadas pelos docentes. Conforme pontua Suárez (2008), é por meio da escrita das narrativas que enfocam histórias de vida que se compreende o processo da formação docente. Desse modo, as narrativas possibilitam o exercício da autoria nas histórias de vida que os professores contam, importante para um posicionamento reflexivo. Vale ressaltar, ainda, que “podemos considerar o uso de narrativas como mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si.” (SOL, 2014, p. 94).

Assim, para o professor em formação, registrar o próprio percurso ou prática é contar com um instrumento pronto a receber angústias, emoções, motivações, atitudes e significados atribuídos e experimentados no processo. Uma ferramenta útil e valiosa, não apenas para fazer registros, mas também para questionar ações e provocar reflexões, pois a profissão docente é um longo processo, constante, inacabado e, por isso, os desafios são inúmeros.

Nesse sentido, enfatiza Suárez (2010), a escrita das narrativas é uma ferramenta bastante significativa para discutir o desenvolvimento do professor em

formação e suas ações em sala de aula. Ela é importante, ainda, para que o docente tenha a oportunidade de ver e rever a própria prática e assim planejar futuras ações, pois através dos registros narrativos têm-se a oportunidade de ponderar sobre as decisões envolvidas no fazer docente, se conscientizar sobre a própria identidade profissional e se responsabilizar pelo fazer pedagógico.

Dizer sobre a prática traz à tona reflexões acerca de dúvidas, erros e acertos que o professor vivenciou em sua experiência tanto na sala de aula, quanto fora dela. Então, torna-se pertinente lançar mão de instrumento que apropriadamente desvela as práticas como experimentadas na voz dos próprios atores – os professores em formação, especialmente considerando-se que a formação continuada é o momento de envolver-se em novas teorias para aplicá-las na prática cotidiana. Nesse sentido, o PIBID é uma oportunidade de educação continuada para os professores supervisores, uma vez que o projeto é um programa de formação que alia a teoria com a prática, isto é: os futuros professores que estão aprendendo a teoria nas Universidades vão para a sala de aula acompanhar o professor que está em sua prática, nesse contexto há o entrelaçamento entre as vivências desses sujeitos. Não esquecendo que nesse contexto de troca há mais um sujeito que é o estudante.

Sob esta perspectiva, apresento a seguir, com base em consulta a publicações recentes de tese ou dissertação, estudos similares ao que aqui desenvolvo e que destacam a importância da reflexão da prática na formação inicial docente durante as atividades desenvolvidas no PIBID. Procurei trazer referências de outras áreas de atuação do PIBID, como por exemplo, o PIBID de Biologia, para destacar a relevância do projeto na formação inicial e a importância do trabalho com narrativas em outras áreas do conhecimento.

Quadro 1 – A importância da reflexão na formação inicial no PIBID - estudos.

Autora	Nível	Ano	Título
Ana Paula Domingos Baladeli	Tese	2015	Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid.
Paulo Henrique Oliveira Canabarro	Dissertação	2015	A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática

Aline Fernandes Melo	Dissertação	2016	Análise de autoavaliações de licenciandos do PIBID-inglês. 2016.
Kátia Honório do Nascimento	Tese	2017	Verso e reverso no PIBID-Ingês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês

Fonte: Ver nas referências bibliográficas.

A pesquisa de Baladeli (2015) teve como participantes dez (10) pibidianos³ de Língua Inglesa, de três (3) Universidades públicas do estado do Paraná, com o objetivo de identificar os sentidos construídos pelos licenciandos durante a participação no projeto. A análise dos dados foi embasada na linguística aplicada, destacada pela autora como de fundamental contribuição para o campo de discussão da formação docente. A autora baseou-se nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003; BALADELI, 2015), nos estudos sobre identidade (HALL, 2009; NORTON e EARLY, 2011; JENKLINK, 2014) e em autores que abordam a importância da pesquisa narrativa, como Telles (2002) e Clandinin e Connelly (2011). Os resultados indicaram a contribuição do PIBID para a formação docente tanto na compreensão do papel do professor quanto em sua função social, sendo o PIBID um diferencial na formação e essencial para a reconstrução de identidades.

Canabarro (2015), em sua dissertação intitulada “A contribuição do Pibid na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática”, investigou 19 estudantes do Pibid-Biologia da Universidade de Brasília, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Os dados foram obtidos de sete encontros, em que o pesquisador instigou, por meio de produção de narrativas autobiográficas, os participantes a escreverem sobre sua formação inicial e participação no programa. Os resultados mostraram que alguns participantes se mostraram capazes de articular a teoria e prática, sendo o PIBID o propulsor da vivência supervisionada da prática docente. Dessa forma, a prática é considerada importante para apropriar as teorias estudadas, mesmo que essa apropriação seja de forma inconsciente.

Melo (2016) investigou como os professores em formação avaliam a própria prática, com foco em desenvolvimento acadêmico e a própria experiência. Fizeram parte da pesquisa 15 participantes do sexo feminino e 5 do sexo masculino,

³ Termo equivalente à pibiders.

licenciandos de um curso de letras de uma Universidade pública do estado de Minas Gerais. Os participantes integravam o PIBID/Inglês e, por meio da escrita de autoavaliações, refletiram sobre a sua relação com o Pibid e a relação do Pibid na escola. Para a análise do corpus, a autora utilizou o sistema de Avaliatividade - à luz da teoria da Análise Sistêmico-Funcional, bem como conceitos sobre Linguística Aplicada; Formação de Professores e Avaliação; Reflexão Crítica e Identidade. Como resultado, sinalizou-se que o PIBID contribui para a ressignificação da prática docente, ou seja, promoveu a inserção de novos valores e outros modos de agir dentro da sala de aula, incrementando as ações que são desenvolvidas e, por consequência, melhorando a qualidade do que é ensinado.

Nascimento (2017), a partir do tema a formação de professores de línguas, analisou as representações, ou seja, os posicionamentos discursivos de 15 participantes do programa PIBID, utilizando recortes discursivos de entrevistas orais, questionários abertos e relatórios inicial e final, bem como de consultas a documentos oficiais do PIBID Inglês. Tais representações referem-se ao imaginário tanto sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, na educação básica, quanto ao professor de inglês de escolas públicas durante a participação no PIBID. A pesquisa, de base qualitativa, se situa também na área da Linguística Aplicada e visa verificar se ocorreu alguma modificação no posicionamento discursivo (opinião) dos participantes da pesquisa e se, com isso, estes tiveram deslocamentos subjetivos. O resultado foi que os participantes não alteraram suas representações (posicionamentos discursivos), apesar de terem ocorrido sutis deslocamentos.

Ressalta-se que as pesquisas acima são trabalhos semelhantes a esta minha investigação, uma vez que utilizam narrativas como objeto de pesquisa e visam discutir a formação de professores. Desde modo, a minha pesquisa traz como complemento novas reflexões e novas experiências.

Visando, assim, interpretar narrativas escritas por 10⁴ bolsistas do PIBID Inglês em 2018, optei por um enfoque metodológico qualitativo, com interpretações consideradas pelo prisma da pesquisa narrativa, em relação à reflexão e à prática de ensino (Liberali, 2010), Celani (2011).

⁴ Dos 10 participantes do PIBID uma optou por não escrever a reflexão final, por isso a pesquisa conta com 9 participantes.

Esta pesquisa, portanto, tem por objetivo geral analisar as possíveis transformações identitárias dos licenciandos de um curso de Letras que são participantes do PIBID Inglês.

Os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa são:

- a) Identificar as (trans)formações dos professores em formação;
- b) Discutir as (trans)formações dos Pibiders durante a imersão no projeto PIBID – Subprojeto Língua Inglesa.

Para tanto, são definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?
- Como o PIBID impactou na vida dos Pibiders?

Além da introdução, a dissertação está organizada em quatro capítulos. Na Fundamentação Teórica são abordados: (a) ensino de língua inglesa no Brasil, suas dificuldades e mudanças ao longo dos anos, é discutido; (b) a formação de professores como um processo social amplo; (c) identidade do docente de línguas; (d) o papel de narrativas na formação docente. Integra, ainda, a base teórica a Gramática Sistêmico-Funcional, conforme discutida por Halliday (2004), com foco específico para a Avaliatividade, na perspectiva de Hood (2019). Esse aporte linguístico é trazido por ser um sistema discursivo que permite explorar, descrever e explicar como as pessoas utilizam a língua para falar sobre sentimentos, avaliação das coisas, experiências, entidades e como a sociedade julga e classifica. Estão presentes ainda, a Metodologia, dividida em seis seções, sendo: (a) Pesquisa qualitativa; (b) Contexto de pesquisa; (c) Participantes do estudo; (d) Como foram coletados os dados; (e) Como foram analisados os dados; e (f) Procedimentos de análises. Na Discussão dos Dados analiso os dizeres dos participantes à luz dos aportes teóricos enfocados, visando responder as perguntas de pesquisa. Em seguida, chego às Considerações Finais e proponho futuras pesquisas.

Esta pesquisa permite oportunidades de reflexão relevantes tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, evidenciando momentos nodais do processo de ensino-aprendizagem. Espera-se, ainda, que essas reflexões possam prover subsídios para futuras pesquisas e discussões na área de formação de professores de línguas. Na seção seguinte é descrita a fundamentação teórica empreendida neste estudo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo divide-se em seis seções: (1) Ensino de Língua Estrangeira no Brasil; (2) Formação de professores de Língua Inglesa; (3) Identidade do docente de línguas; (4) Narrativas; (5) Gramática Sistêmico-Funcional e (6) Sistema de Avaliatividade. Esse último é dividido em três subseções: (1) O afeto; (2) O julgamento e (3) A apreciação. O objetivo deste capítulo é discutir a teoria que permitiu embasar e analisar os dizeres dos participantes que fazem parte deste estudo. Os itens Ensino de Língua Estrangeira no Brasil, Formação de professores de Língua Inglesa e Identidade do docente de línguas estão presentes na minha pesquisa uma vez que estou analisando excertos de futuros professores de língua inglesa, o que justifica no item Narrativas. A Gramática Sistêmico-Funcional e Sistema de Avaliatividade estão presentes por dar subsídio teórico à discussão dos dizeres dos participantes que utilizo nesta pesquisa. Esses itens se entrelaçam entre si uma vez que por meio deles discuto e respondo minhas perguntas de pesquisa.

1.1 Ensino de Língua Inglesa no Brasil

É importante situar o ensino de línguas no Brasil, o qual teve o ensino de língua estrangeira iniciado com o ensino do grego e do latim e posteriormente, o francês, inglês, alemão e italiano, e só recentemente, o espanhol. Leffa (2016) assim historia o ensino de língua estrangeira no Brasil:

Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano (O espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo). Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. (LEFFA, 2016, p. 50).

Hoje, apesar de o ensino de línguas, obrigatoriamente a língua inglesa, estar garantido por Lei⁵, a partir do 6º ano do ensino fundamental, vem passando por problemas históricos (desvalorização, baixa carga horária, falta de professores, entre outros). A escola opta pelo inglês obrigatório e por uma segunda língua que deve ser preferencialmente o espanhol.

⁵ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No cenário atual, Leffa (2016), apresenta reflexões em relação ao panorama de ensino de línguas no Brasil. Segundo o autor, para que se possa aproveitar o máximo possível os recursos naturais que um país possui, é necessário investimento em conhecimento, ou seja, investir maciçamente em educação. Conseqüentemente, esse investimento em educação engloba investir no professor, seja na sua qualificação, seja melhorando suas condições de trabalho, remuneração, etc.

Leffa (2016) explica que a educação passou a ser uma preocupação mundial devido à sua importância para o desenvolvimento de um povo e, assim, passou a ser tema discutido em encontros de cúpula entre países e a imprensa passou a fazer inúmeras reportagens sobre a escola, sobre as reformas propostas e entrevistas com especialistas da área. Este autor argumenta que as oportunidades de emprego para professores de línguas são maiores do que em outras áreas e que as perspectivas de crescimento profissional são melhores, devido à necessidade de profissionais mais qualificados, inclusive nas universidades.

Nesse sentido, Leffa (2016) mostra que o ensino de língua estrangeira no Brasil tem diferentes movimentos pendulares, ou seja, o ensino de LE vai de um extremo a outro, dividido por período de ascensão e de declínio. Segundo o autor, esses períodos de declínio e ascensão se devem ao fato das legislações que causam estragos no ensino de língua estrangeira, sendo necessário longos períodos de reconstrução para minimizar esses estragos.

De acordo com Celani (2010), embora já existisse o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, foi em 1809, com a Resolução nº 29 – BRAZIL – Resolução de consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de Julho que ele foi instituído formalmente. Na Resolução foram criadas duas cadeiras, uma de inglês e uma de francês. Com a Resolução nº 29, o que era preconizado, quase sempre, era que se partisse dos textos dos clássicos em língua inglesa e que se desse forte ênfase no conteúdo gramatical, ou seja, era recomendado o trabalho com a gramática prescritiva e quem detinha o saber era o professor.

No contexto da visão sobre o ensino de língua estrangeira, doravante LE, Celani (2016) vê o tema por dois vieses; no primeiro viés ela vê a LE como um direito de todos, direito esse “inalienável” conforme “expresso no XIX World Congress da Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, ocorrido na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil de 24 a 26 de Março de 1997”. E no segundo viés ela enuncia que o ensin/aprendizagem é “uma

necessidade premente”, a qual tem em vista “o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais”.

Ainda segundo Celani (2010), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e posteriormente, a de 1971, o ensino de línguas, que era totalmente controlado, passou a ser totalmente desconsiderado, uma vez que esta Lei eliminou as línguas estrangeiras do núcleo comum do currículo, passando para a parte diversificada deste. Consideradas como atividades, as línguas estrangeiras não faziam mais parte da avaliação do aluno para efeito de aprovação. Além disso, ministrar ou não uma língua estrangeira ficava a critério da escola e, estudos de língua estrangeira realizados fora da escola podiam ser validados por esta. Dessa forma, as escolas não tinham a responsabilidade de se equiparem para oferecer um ensino de línguas de qualidade e este deixou de ter importância na formação integral do aluno.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, e com a Lei que seguiu em 1971, o problema de ensino de línguas veio a se modificar, pois passou a ser obrigatório e mudou de quase controle total para quase descaso total, de acordo com Celani (2010, p. 59). Nesse sentido, apesar da Lei, o descaso dos governantes com a educação trazia consequências para o ensino-aprendizagem, pois havia escassez de material adequado e falta de qualidade, acarretando em falta de motivação dos professores e desinteresse dos alunos. Esse contexto, ao ser comparado com o contexto de 2010, conforme entende Celani, cria um problema persistente, o que muitas vezes leva a existência da disciplina na grade curricular ser questionada até mesmo pelos próprios professores.

Para Gimenez, Stein e Canazart (2015), a formação de professores como estratégia governamental em nível nacional, para melhoria dos índices educacionais no Brasil, tem movimentado diversos programas que, sob a coordenação da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, buscam qualificar os profissionais já atuantes ou em processo de formação inicial. Segundo esses autores, tais iniciativas ganharam força, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, e da Política Nacional de Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica, em 2009.

De acordo com o Relatório referente ao período 2009-2013, elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES (DEB), esses

programas compartilham propósitos, ao se apoiarem em eixos que valorizam a integração entre o ensino superior e a educação básica, já que a DEB buscou fortalecer seus principais programas a fim de organizá-los a partir de eixos comuns, que são: 1. A busca da excelência e da equidade na formação de professores; 2. Integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e, 3. A produção e disseminação do conhecimento produzido. O objetivo é que esse conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada, contribuindo para a valorização dos professores da educação básica (GIMENEZ; STEIN; CANAZART, 2015).

Na atualidade, em se tratando de documentos oficiais de ensino, no Brasil, no âmbito federal, temos a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por outro lado, temos as esferas estaduais e municipais, que deverão adequar seu currículo de acordo com as diretrizes da BNCC. No estado de Minas Gerais, por exemplo, esse documento se chama Currículo de Referência de Minas Gerais⁶. Ambas as esferas são decisórias e articuladoras das normas para a Educação Básica brasileira e nelas encontramos diretrizes para o ensino da língua inglesa.

Desse modo, a língua inglesa faz parte do currículo, obrigatoriamente, de alunos da rede pública regular do 6º ano do ensino fundamental anos finais ao 3º ano do ensino médio. A língua inglesa é considerada uma língua internacional, que com a sociedade moderna vem exigindo mudanças no seu ensino, pois as competências e habilidades em documentos oficiais norteadores da educação, como, por exemplo, a BNCC (Brasil, 2017), sugerem que o professor se comprometa a conceber a língua como uma ciência viva, dinâmica e contextualizada.

Segundo a BNCC, o papel do inglês na Educação Básica no Brasil é a língua como ferramenta de comunicação e que considera o contexto social e político. Nesse sentido, a BNCC trata a língua inglesa em seu status de Língua Franca, conforme especifica o documento:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais

⁶ Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está presente nas salas de aula de todas as unidades de ensino – municipais, estaduais e privadas a desde 2020. O documento foi elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG).

e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BNCC, 2017, p. 241)

Assim, a BNCC traz três importantes implicações no ensino de inglês: o caráter formativo, os multiletramentos e as abordagens de ensino em seus eixos de prática de linguagem. Os eixos estão definidos em: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Trabalhar a oralidade envolve o uso de compreensão e produção da língua inglesa em diferentes contextos, ou seja, a interação entre estudante e professor por meio da fala. A leitura, segundo a BNCC, deve ser trabalhada com textos diversos, de diferentes esferas de circulação. A escrita deve envolver os conhecimentos prévios tanto dos colegas quanto do professor. Os conhecimentos linguísticos envolvem a prática linguística da língua inglesa, a qual contempla os eixos oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural.

Szundy (2017) reflete sobre possíveis implicações da BNCC para a formação de professores e professoras, e umas das conclusões de sua pesquisa é que “apesar de sua explícita intenção de desencadear políticas de formação de professores/as, o termo “formação de professores” só aparece de forma genérica na BNCC, o que sugere seu lócus ideológico incipiente no documento”; (Szundy, 2017, p. 93). Desse modo,

Contanto que tomem as línguas(gens) como estruturas rizomáticas, políticas curriculares como a BNCC podem incitar uma reforma pedagógica em que as práticas de letramentos se orientem para o redesenho de futuros sociais através da imersão em experiências situadas, do desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever e interpretar diferentes modalidades de significados, do visionamento crítico dos contextos onde significados são construídos e da transformação desses significados, abrindo espaços para processos de formação de professores/ as e de ensino-aprendizagem voltados para o acontecimento, o irrepetível, o que é da ordem do discursivo e cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede. No entanto, para se transformar efetivamente em instrumentos pedagógicos abertos ao plurilinguismo social, a agência de atores/atrizes pedagógicos/as que operem com ideologias linguísticas mais amplas e inclusivas é fundamental. Só assim, políticas como a BNCC podem contribuir para a (re)construção de uma educação mais responsável e responsiva à vida contemporânea. (Szundy, 2017, p. 95).

Um estudo do British Council de 2015 indica que, de forma geral, ser professor de língua inglesa é desafiador, uma vez que o ensino dessa disciplina no âmbito do ensino público, historicamente, passou e passa por diversas dificuldades. Dentre elas, podemos citar a falta de material didático e de apoio condizente, a ausência de ambiente favorável para aprendizagem da língua, a carga horária insuficiente e a desvalorização da disciplina de língua inglesa. Esses pontos implicam direta e indiretamente na qualidade do ensino-aprendizagem. Apesar de a British Council ser uma empresa privada de ensino de Inglês, na prática, no ensino público essa desvalorização geralmente acontece. Frequentemente professores de outras disciplinas recebem a missão de completar a carga horária com aulas de inglês. Sobre isso, Celani (2008, p. 36) chama a atenção para o fato que:

A profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores.

Portanto são necessárias políticas públicas de valorização do professor de Língua Inglesa e engajamento da comunidade escolar para que a Língua Inglesa seja vista como uma disciplina tão relevante quanto as outras.

Nessa vertente, é relevante mencionar que Casseiro (2018) investigou a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial de professores de língua inglesa de uma Universidade pública no norte do Brasil a partir de uma perspectiva sociocultural. Os resultados mostraram que a maioria dos conceitos de língua, ensino e aprendizagem apresentados pelos futuros professores refere-se a concepções tradicionais. Os conceitos científicos de língua, ensino e aprendizagem introduzidos no curso de formação originam-se dos paradigmas estrutural e comunicativo de ensino de línguas estrangeiras e foram diretamente transmitidos aos alunos-professores. No estágio supervisionado, os conceitos que sobressaíram possivelmente dizem respeito aos adquiridos por meio da aprendizagem de observação, com pouca influência dos conceitos introduzidos no curso de formação.

Paiva e Braga (2019), por sua vez, apresentam informações sobre as políticas educacionais do Brasil, seguidas de uma discussão sobre a promoção e implementação do aprendizado de idiomas assistido por computador (“CALL”) e projetos a ele relacionados, incluindo iniciativas de aprendizado móvel e o uso de jogos para o ensino e aprendizado do inglês. Segundo as autoras, além da

proliferação de recursos digitais, o contexto de ensino da língua inglesa conta, atualmente, com iniciativas de ensino que buscam promover oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de fala, tanto nos modos on-line síncrono quanto assíncrono, por meio de ferramentas digitais, jogos e educação contínua por meio de dispositivos móveis.

O estágio atual da CALL no Brasil se concentra no uso de ferramentas digitais para desenvolver habilidades de maneira integrada, mas eles destacam também a promoção de oportunidades de habilidades de fala no ensino superior e no ensino médio. Paiva e Braga (2019) enfatizam que esse estágio é caracterizado também por: (a) uma tensão entre a disponibilidade de melhores livros didáticos e a resistência de alguns professores em mudar suas práticas; (b) projetos inovadores de CALL relacionados em todo o país, devido à infraestrutura precária em termos de equipamentos e conectividade com a internet; e (c) decisões políticas que exigem a implementação de tecnologia na educação sem oferecer apoio aos professores.

El Kadri e Gimenez (2019) analisaram uma rede de textos oficiais da agência financiadora do programa e respostas a questionário aplicado a instrutores e alunos participantes. A rede de textos está relacionada ao programa governamental Paraná Fala Idiomas (PFI) - Inglês, concebido como uma política linguística no âmbito estadual. O objetivo foi identificar as representações do programa em si e da língua inglesa e os resultados demonstraram que ambos os contextos, de produção de texto e o de prática indicam alinhamento ao discurso hegemônico do qual o conhecimento da língua inglesa é imprescindível e reforçam o as ideologias do inglês, como sendo bem de consumo de caráter estritamente instrumental e simbólico.

No contexto da prática, as representações oscilam entre representações que ora valorizam o falante nativo, ora o falante não-nativo. Em relação às representações sobre os objetivos do programa, as diferentes percepções sobre o PFI sugerem não haver alinhamento das representações dos participantes àquelas promovidas pela agência financiadora do programa. (El Kadri e Gimenez, 2019, p.421)

Dessa forma, percebemos que as discontinuidades de políticas públicas e o ensino com base no caráter político, ao longo da historicidade do ensino de língua inglesa no Brasil, é um fator a ser considerado para a desvalorização da língua inglesa.

Outro ponto importante no ensino de Língua Inglesa é a formação dos profissionais que são ou estão como professores da Língua Inglesa. Essa questão é discutida no item a seguir.

1.2 A formação de professores de Língua Inglesa

De acordo com Salles El Kadri & Gimenez (2013), no Brasil há uma discussão e uma falta de consenso entre o inglês como língua franca (ILF) e o inglês como língua estrangeira, o que acarreta implicações pedagógicas para o ensino. A língua estrangeira propõe posicionar o aprendiz como um nativo imperfeito, enquanto a língua franca propõe situar o aprendiz dentro do contexto de cultura em que ele está inserido utilizando a língua estrangeira. Há, entretanto, um crescente interesse pela língua franca nos últimos anos (GIMENEZ, 2002, 2005; MOITA LOPES, 2008; SIQUEIRA, 2008; BERTO, 2009; CALVO et al., 2009a e b; RAJAGOPALAN, 2009, 2010; EL KADRI, 2010; GIMENEZ et al., 2011; dentre outros).

Considerando que as propostas de ensino da língua estrangeira e da língua franca são distintas, há dúvidas sobre enfoques de ensino mais adequados e currículos a serem seguidos por instituições de ensino, conforme pontuam Salles el Kadri & Gimenez (2013). Para elas, essa discussão tem se tornado cada vez mais relevante porque as questões relacionadas à formação docente de língua inglesa nas últimas décadas vêm sendo ampliadas de maneira significativa, trazendo inquietações e preocupações constantes na área, seja na revisão das práticas ou nas abordagens de ensino.

Maia e Mendes (2008) comentam que os estudos sobre formação do docente de língua inglesa vêm crescendo significativamente nas últimas décadas e que isso demonstra inquietação com a qualidade da formação desses docentes, além da necessidade de revisão frequente das práticas e abordagens de ensino, bem como da adequação às exigências da sociedade quanto ao ensino de línguas.

Assim, o tema formação de professores de línguas no Brasil é foco de inúmeras discussões por autores como: PAIVA (1996), CELANI E MAGALHÃES (2002), MAGALHÃES (2004), COELHO (2009), (CELANI (2016), dentre outros pois a formação implica o ensino, questiona o saber existente, as ideias e as coisas. O ensino se faz reflexão, convidando-nos a educar o olhar sobre nós mesmos e sobre o outro.

Abrahão (2015) argumenta que aprender a ensinar firma-se no pressuposto de que o saber, o pensar e o entender são frutos de vivências em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou em situações escolares. E, ainda, que a aprendizagem do professor, bem como as atividades de ensino são entendidas como oriundas da participação dos docentes nas práticas sociais. Esse posicionamento se insere na perspectiva sociocultural, segundo a qual os contextos sociais, por meio das interações com o outro, são o ponto crucial para que o desenvolvimento humano aconteça como consequência, segundo o olhar sociocultural (Vygotsky, 1994).

Sob o ponto de vista desse aspecto sociocultural, o instrumento primordial das interações sociais e de que deriva todo o desenvolvimento humano é a linguagem. Por esse viés, os significados do que se diz devem ser objeto de criteriosa análise.

A formação docente é um processo desafiador e que requer paciência, construção contínua, busca constante pelo conhecimento, criatividade, equidade, formação de valores. Nessa direção, temos a educação como um “processo social amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas” (Gatti, 2016, p.37).

Gimenez e Cristóvão (2004) abordam alguns aspectos essenciais para a construção das pontes necessárias na formação de professores de línguas estrangeiras em cursos de Letras, em vista dos obstáculos que dificultam maior integração. Tendo como pano de fundo as orientações curriculares, essas autoras salientam a importância de se adotar como enfoque principal a constituição de comunidades de prática que unam os futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores. Para as autoras, essa perspectiva norteia definições de perfil profissional, seleção e organização curricular, articulação entre os participantes do sistema educacional, prática de ensino e pesquisa. Além disso, volta-se para o objetivo comum de melhoria do ensino básico, pela mentalidade de gerenciamento do desenvolvimento profissional contínuo, que tem origem na formação inicial enquanto bolsistas e segue na formação continuada enquanto professores supervisores.

Nesse modelo, a formação do professor e a qualidade da educação é o objetivo final para o qual o PIBID converge, pois

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura

participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL -Capes, 2014).

Sendo assim, pode-se inferir que o PIBID visa a contribuir diretamente como uma intervenção informada na construção do (futuro) professor. Esse é, portanto, o próximo item enfocado.

1.3 Identidade do docente de línguas

Afinal, o que é identidade? Pensar em quem somos e qual nosso papel nas relações que nos cercam é essencial, pois ao longo da vida, precisamos assumir diversos papéis sociais: esposa, mãe, filha, dona de casa, graduanda, mestranda, doutoranda, professora, amiga, namorada, enfim, são tantos papéis e cada um desempenhando sua função e utilizando sua linguagem própria, por isso descrevê-la torna-se tarefa longa.

Corroborando com as ideias em relação ao contexto social/interação na construção da identidade, ZAVALA (2011) lembra que em qualquer processo de aprendizagem as pessoas adquirem habilidades, mas também participam como atores no mundo se tornando membros de uma comunidade específica, desenvolvendo identidades por meio da interação social. Ou seja, o processo de aprendizagem pode se desenvolver de diferentes formas, mas é nas práticas sociais, nas relações com o outro que o ser humano se torna ator do e no mundo e constrói identidades.

O sociólogo Bauman (2005), descreve a vida em nossa época utilizando a metáfora da identidade líquida. O autor traz reflexões intrigantes sobre os problemas contemporâneos, como, por exemplo, as constantes mudanças e a velocidade das transformações que ocorrem no cotidiano, o que também ocorre no processo identitário do professor, uma vez que vivencia e atua em contextos mutantes, em condições de incerteza. Identidade, então, não é algo que é herdado, fixo; pelo contrário é algo efêmero, dinâmico, passageiro, que depende dos meios disponíveis e das oportunidades apresentadas. Ou seja, não há uma resposta fácil e certa para a pergunta “quem é você?”. Por isso, o conceito de identidade líquida refere-se a contínuas transformações e mudança de forma, sendo, então, o

processo da construção identitária “uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada” (BAUMAN, 2005, p. 18).

Em relação à identidade, Leffa (2012) cria uma fórmula para compreendê-la

Quadro 2 – Fórmula da identidade

$$S = I1 + I2 + I3 + \dots + In$$

Fonte: (Leffa, 2012, pág. 52)

Decifrando-a, a identidade é a soma das infinitas relações que estabelecemos nas diferentes interações sociais. Uma fórmula única, no entanto, complexa, na medida em que para cada pessoa o resultado será diferente, pois cada sujeito passa por experiências ímpares em suas trajetórias de vida que não podem ser vividas por nenhum outro sujeito.

Para Leffa (2012), as questões da identidade humana são semelhantes às dos atores da Grécia Antiga, pois ao interagir com o outro o sujeito assume diferentes papéis sociais. Essa questão da identidade, segundo o autor, “têm despertado um interesse cada vez maior em pesquisadores das áreas sociais, incluindo a sociologia, a pedagogia, a psicologia e o ensino de línguas.” (LEFFA, 2012, p. 51). Para ele, as identidades variam em dois eixos fundamentais: o horizontal, que é processo de expansão do sujeito para a coletividade; E o vertical, relativo ao processo de evolução histórica que começa com a identidade sólida, passando para a identidade líquida e evoluindo para a identidade vaporosa. Essas mudanças de estados são motivadas pela energia liberada na interação social.

Ao se falar em formação da identidade docente, um outro ponto que é pertinente destacar é a influência das emoções ao longo desse processo, que é inacabado, constante. Concordando com Freitas (2014), quando diz que a constituição da identidade não é um processo genuinamente cognitivo, mas inclusive um processo afetivo. Segundo a autora, “[a] interiorização de papéis atribuídos ao sujeito pelos outros só ocorre se estes forem dotados de significados construídos cognitiva, social e emocionalmente” (FREITAS, 2014, p. 113).

Nessa mesma perspectiva da identidade como processo, Pimenta (2012) pensa a formação de professores, como um processo que leva em conta que a identidade está em constante transformação e não pode ser adquirida, uma vez que é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Segundo a autora:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (PIMENTA, 2012, p.19).

Na atualidade, vem crescendo o número de estudos preocupados com a concepção da identidade docente (NÓVOA 1992, 2007; TÁPIAS-OLIVEIRA 2013; LEFFA 2012; FREITAS 2014; BARKHUIZEN 2017; FREITAS E VELASQUES 2018, REICHMAN E ROMERO 2019; ROMERO E CASAIS, 2019;), dentre outros. Tal concepção caracteriza a identidade como a construção da significação social da profissão, ou seja, pensa a identidade a partir da vivência pessoal, condicionada a determinado contexto social e cultural.

Para Romero (2020) “o contexto social em que o professor está inserido é dramático e constantemente alterado, a visão de identidade como sólida, única e consistente não se sustenta”.

Diante dessa discussão, pensar na identidade como docente de línguas é: pensar no papel social que precisamos assumir ao longo de nossa formação acadêmica e enquanto profissional docente, pois, para Leffa (2012, p. 54), a noção de identidade é ambivalente e irreconciliável em sua definição, pois em relação ao sujeito apresenta duas distinções, sendo uma externa, que separa um sujeito do outro – “eu sou o que você não é”; e uma interna, dentro do mesmo sujeito – “eu sou diferente em diferentes momentos e lugares”. Por isso, a identidade do professor de inglês é construída na interação com o outro. Nesse sentido, podemos dizer que, no contexto da formação de professores, as interações sociais que se realizam nas práticas sociais são o que fortemente contribuem para a formação das identidades dos profissionais, enfocando aqui o professor de línguas – especificamente o professor de língua inglesa, o qual faz parte do contexto dessa pesquisa.

Na mesma direção, Tápías-Oliveira (2013) entende que as identidades são tão flexíveis quanto as relações sociais nas quais elas se inserem, podendo, dessa forma, serem definidas como representações ou imagens projetadas socialmente em determinadas situações, às vezes até conflitantes, dependendo das situações de comunicação ou de mundos socialmente representados e culturalmente construídos.

Para Nóvoa (2007), a identidade docente não é uma propriedade, ou seja, é algo inacabado e que está em um processo constante. A identidade, segundo o autor, “é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16). Por isso, ao falarmos em construção da identidade, falamos em “processo identitário”. Nesse processo, leva-se em conta, além da prática docente, a história de vida desses profissionais, as ambiguidades, as críticas, as práticas estimulantes e as reflexões que o constitui.

Para Barkhuizen (2017), as identidades são construídas contínua e discursivamente por meio da interação social. Esse processo faz parte do dia a dia dos professores, e, conforme Barkhuizen (2017), é complexo porque vários aspectos distintos o caracterizam, tais como cognitivos, afetivos, sociais, ideológicos e históricos, dentro de contextos locais e globais. Por esse viés, podemos conceituar a identidade do professor de línguas como uma construção além da conexão com professores individuais ou espaços sociais.

Reforçando a ideia de Nóvoa (2007), Barkhuizen (2017) acentua a complexidade da identidade dos professores de línguas, uma vez que é composta de inúmeros fatores que envolvem cognição, emoção, ideologia, sociedade e historicidade. Esse fenômeno acontece simultaneamente tanto dentro do sujeito, quanto no mundo social, tecnológico ou material. Para o autor, a proposta é de que haja constante contestação, seja pelo próprio sujeito ou seja pelo outro, uma vez que as identidades são modos de ser e de fazer.

Ao se falar em formação da identidade docente, um outro ponto que é pertinente destacar é a influência das emoções ao longo desse processo, que é inacabado, inconstante. Freitas (2014) salienta o papel do afetivo na construção da identidade, ao colocar que “[a] interiorização de papéis atribuídos ao sujeito pelos outros só ocorre se estes forem dotados de significados construídos cognitiva, social e emocionalmente” (p. 113).

Concordando com Freitas e Velasques (2018, p. 157), as identidades são construídas por meio do discurso “na e pela linguagem”, destacando sua relevância para o entendimento de quem somos e de quem nos tornamos”.

Sól (2014), por sua vez, aborda a identidade do docente como um processo de (des)construção. Sua pesquisa de abordagem qualitativa investigou como os professores de inglês, egressos de um projeto de educação continuada e pré-

determinada denominado Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras - EC – EDUCONLE, se veem e se sentem em relação à prática. A pesquisa contou com 25 professoras da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais e teve como corpus questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens e notas de campo. Os resultados apontam que a (des)construção dos professores são elementos de suas trajetórias, sendo passado-presente-futuro indissociáveis enquanto processo.

Em um estudo outro estudo, dessa vez sobre pibidianos, no ano de 2019, a autora supracitada retoma o tema (des)construção

As experiências no PIBID têm o potencial para a movimentação de saberes sobre o ensino e a aprendizagem de LI na escola pública. E esse processo implica na (des)construção de representações, dos sentidos que os sujeitos envolvidos atribuem ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Esse processo faz circular e movimentar discursos não apenas para o licenciando, mas também para o professor supervisor, para os alunos, para a coordenação, para a universidade, enfim, para todos os envolvidos. Desse modo, tem-se a (des)construção identitária, que se apresenta como produção levada a cabo por múltiplos discursos, processos inconscientes e práticas culturais historicamente situados. (Sól, 2019, p.7)

Ao falar da formação docente, duas outras discussões são importantes: as narrativas e as emoções. Pelo viés da narrativa, Freitas e Velasques (2018) corroboram com a ideia de Bauman no sentido das mudanças recorrentes em nosso cotidiano e afirmam que as narrativas são adequadas para discutir a crise da identidade que há no mundo moderno, uma vez que “as narrativas dão conta de (re)construir identidades, sentidos e verdades, fazendo com que circulemos entre palavras, andando onde há espaço, em que coisa alguma há sem palavra”. (FREITAS E VELASQUES, 2018, p. 169).

E pelo viés das emoções, Zembylas (2003), aborda que os estudos sobre emoções de professores nem sempre foram um tema de investigação na área de formação. Esse tema foi intensificado, no Ocidente, apenas a partir das últimas duas décadas, principalmente no exterior e, no Brasil em estudos na Linguística Aplicada. Para o autor, o fato de demora em interesses de estudos com intuito de investigar as emoções na cultura ocidental se deve à cultura paternalista e ao questionamento de que esses estudos são sobre um tema “subjetivo”.

Nesse sentido, na LA, ARAGÃO (2005, 2006, 2007, 2008, 2010) traz estudos sobre emoções de futuros professores, enquanto que BARCELOS & COELHO (2010), COELHO (2011) e BARCELOS (2020) investigam emoções de professores

que trabalham como participantes de projetos na formação continuada, destacando a relevância de se atentar para esse aspecto em sua constituição identitária.

Para Barcelos e Coelho (2010), parece existir um paradoxo entre o tema emoções na formação de professores, que de um lado há um professor engajado, motivado em sua prática pedagógica e de outro lado um professor frustrado, desmotivado pela marginalização na escola. A emoção, portanto, ocorre nos vários discursos, espaços e relações que permitem ao professor compartilhar sua prática e partilhar suas experiências.

Assim, por meio das narrativas o professor revela suas emoções e é revelado. Desse modo, no item a seguir explano acerca de Narrativas.

1.4 Narrativas

A linguagem mostra como vemos o mundo, como construímos os significados e como esses significados nos constroem e nos modificam (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004). É por meio da linguagem que narramos nossas visões de mundo, então narrar é um recurso importante que faz parte da história da humanidade. A narrativa pode circular de forma oral, escrita e visual, sendo de caráter real ou fictício e, podendo ser contada ou recontada, pois “muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós” (Paiva, 2008. p.261). Por isso, ao longo dos anos, ela tem sido amplamente investigada na Linguística Aplicada por autores como Benson e Nunan (2002), Kalaja, Menezes e Barcelos (2008) e Barcelos e Ruohotie (2018) dentre outros.

Reforço tal posicionamento sobre a importância das narrativas apoiada em Suárez (2008), quando diz que os docentes se convertem em narradores de suas próprias experiências, na medida em que deixam de ser o que eram e se transformam em outro, assumindo uma posição reflexiva que desafia as próprias compreensões, reconfigurando suas trajetórias profissionais e ressignificando suas ações e interpretações sobre a prática.

Assim, ao narrar, o sujeito assume uma posição reflexiva, significando, ressignificando e reconfigurando suas próprias experiências (de formação e pedagógica) pois trazem compreensões sobre sua realidade.

As narrativas são relevantes para a história, pois elas evidenciam o lugar do sujeito e, conforme advoga Romero (2013, p. 9), elas são importantes “para nos

fazer adentrar em novos mundos e novas culturas e, assim, munidos de novas rotas, navegando outros mares, transformamos radicalmente nossa própria identidade”. Dito isso, a transformação de identidade e narrativas se entrelaçam, pois constituem e revelam os significados vivenciados tanto para os outros quanto para o próprio ser.

Historicamente, as narrativas fizeram/fazem parte da humanidade, sendo um processo reflexivo importante conforme enuncia Freitas e Medrado (2013). As autoras afirmam que para se constatar a necessidade do homem de armazenar suas ações e vivências, basta lançar um olhar retrospectivo sobre a história da humanidade, uma vez que, mesmo antes do desenvolvimento da escrita, o homem já registrava suas vivências em inscrições rupestres. Posteriormente, o homem começou a fazer seus registros de experiências de aventuras, perdas, conquistas e descobertas em diários de viagem, ou diários de bordo. Esses registros perpassam a história e foram se moldando às necessidades da vida.

Em se tratando do formato e do objetivo final, a narrativa flexível de um diário não possui uma forma preestabelecida, mas quanto à finalidade é importante levar em conta sua importância, concordando com Freitas e Medrado (2013, p. 93) que tratam o diário como “um instrumento de pesquisa-ação”, uma vez que por meio deste “o professor deixa de ser apenas reprodutor de conhecimentos para modificar sua prática e também produzir conhecimento”, pois no que se refere à temática “o registro de vivências em diários, relatos e autobiografias só reitera a necessidade que todos temos de contar para o outro, e para nós mesmos, as nossas experiências de vida, ou seja, de registrar, em algum meio físico, nossas histórias” Freitas e Medrado (2013, p. 91).

Para Sól (2014, p. 94), “narrar seria uma operação mediadora da experiência viva e do discurso. Dessa forma, podemos considerar o uso de narrativas como mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si”.

Mais recentemente Romero e Casais (2019, p. 2), pontuam que a narrativa é protagonista na construção identitária, pois, o papel da narrativa, especialmente a autobiográfica, “tem ocupado posição de destaque na formação dos professores por seu potencial de trazer à tona indícios de como significados que tecemos ao longo da vida foram construídos”.

Em termos de construção de identidade focada em narrativas, Romero e Casais (2019) atentam para os desafios que essa abordagem pode representar,

uma vez que escrever é falar sobre a própria experiência, expor a intimidade, o que pode parecer como muito privado. Ao escrever, o autor pode deixar de dizer alguns fatos relevantes e isso pode impactar na conscientização e na construção de identidade. Outro ponto relevante ao escrever uma narrativa é o investimento pessoal e de tempo. Além disso, ao relatar eventos o sujeito precisa buscar eventos passados, o que pode acarretar em trazer memórias dolorosas.

Para analisar as narrativas dos participantes da pesquisa consideramos a Gramática Sistêmico-Funcional, conforme descrita no próximo item.

1.5 Gramática Sistêmico-Funcional

A linguagem é fundamental em todos os contextos da vida, em qualquer ato de comunicação, portanto não pode ser entendida separadamente das relações sociais (HALLIDAY, 2004). Tendo como foco a língua em uso, a Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GSF, analisa os textos orais ou qualquer fenômeno comunicativo de forma semântica, ou seja, busca compreender os significados construídos durante o dizer ou a escrita do participante.

Os postulados da GSF estão esboçados em autores como: Halliday (1978, 1985, 1994, 2004), Halliday e Hasan (1976, 1989), Eggins (1994), Martin e Rose (2003), Thompson (2004), que consideram a importância do ambiente situacional e cultural da língua em uso.

Conforme lembram Fuzer e Cabral (2014), a GSF começou a ser sistematizada na década de 1960, com Halliday, no texto “Gramática de Escala e Categorias”. Halliday desenvolveu as ideias do seu mestre Firth que deu início as primeiras sistematizações entre a relação língua e seu uso no contexto. Essa teoria é adotada em diversos países e serve de base para muitas áreas, sendo amplamente aplicada na Linguística e na Educação.

A GSF é um aparato teórico metodológico e seu objetivo é analisar a linguagem em ação no contexto social, considerando as escolhas feitas pelo falante uma vez que ele tem uma gama de possibilidades disponibilizada pela língua. Por um lado, é sistêmica porque percebe a linguagem como redes interligadas, abrangendo aspectos semânticos, léxico-gramaticais ou fonológicos e grafológicos. Por outro lado, é funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado e às funções que a linguagem desempenha nos textos, as escolhas entre as possibilidades de falar de um modo ou de outro. Assim, a GSF identifica

estruturas, analisando os significados do texto, o porquê e como esses significados acontecem. É importante, portanto, durante a interpretação do corpus, levar em conta o contexto das escolhas feitas, atentando para a realização da gramática e das palavras escolhidas.

Em termos conceituais, Halliday (1994) lembra que o contexto é entendido por dois vieses: o contexto de cultura e o contexto de situação. Por um lado, o contexto de cultura serve para definir um sentido mais vasto aos significados introduzidos no texto, uma vez que faz parte da cultura como um todo, dentro de um contexto social. Por outro lado, o contexto de situação é concreto e mais imediato, ou seja, encaixa-se apenas em determinado momento, servindo somente para aquele contexto específico e pode ser descrito.

Por esse mesmo viés, Fuzer e Cabral (2014) entendem o contexto de cultura como o que vai além das práticas mais amplas das diferenças entre países e etnias, pois refere-se também a práticas institucionalizadas em grupos sociais. Já o contexto de situação é imediato e responsável por determinado propósito comunicativo, ou seja, podemos descrever o assunto, as relações entre os participantes, bem como o canal e o meio em que se insere o texto. Portanto, no contexto de cultura, está situado o gênero textual; no de situação, situa-se o registro que compreende as variáveis de campo, relações e modo.

Azevedo (2017) lembra que o contexto de situação trata as três variáveis: campo, relações e modo, que perfazem o registro. O campo relaciona-se ao acontecimento que está desenrolando, qual o tipo de ação social e suas metas de acordo com a sua duração. As relações dizem respeito às características dos participantes, como estes se encontram em determinado momento e qual papel social executam naquele evento, por exemplo, se estão agindo ou estão como expectadores. O modo nos remete a como o texto se estrutura e como isso traz algo para os participantes daquele contexto, ou seja, “o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação” Azevedo (2017, p. 8).

Derivando do conceito de registro, a GSF entende que a linguagem desempenha três metafunções⁷: (a) metafunção interpessoal, que é um instrumento de interação e volta-se para como as pessoas se relacionam umas com as outras; (b) metafunção textual se relaciona a como o texto é organizado e aos significados que essa organização remete, e (c) metafunção experiencial, também denominada

⁷ O termo “metafunções” ocorreu com as obras de Halliday denominadas *Notes on Transitivity and Theme in English* (Parte I, publicada em 1968, e Parte II, publicada em 1973) e *Explorations in Functions of Language*, de 1973.

ideacional, que tem como função a representação da visão de mundo, das interpretações da experiência humana. O quadro a seguir resume a relação entre o contexto e as metafunções da linguagem.

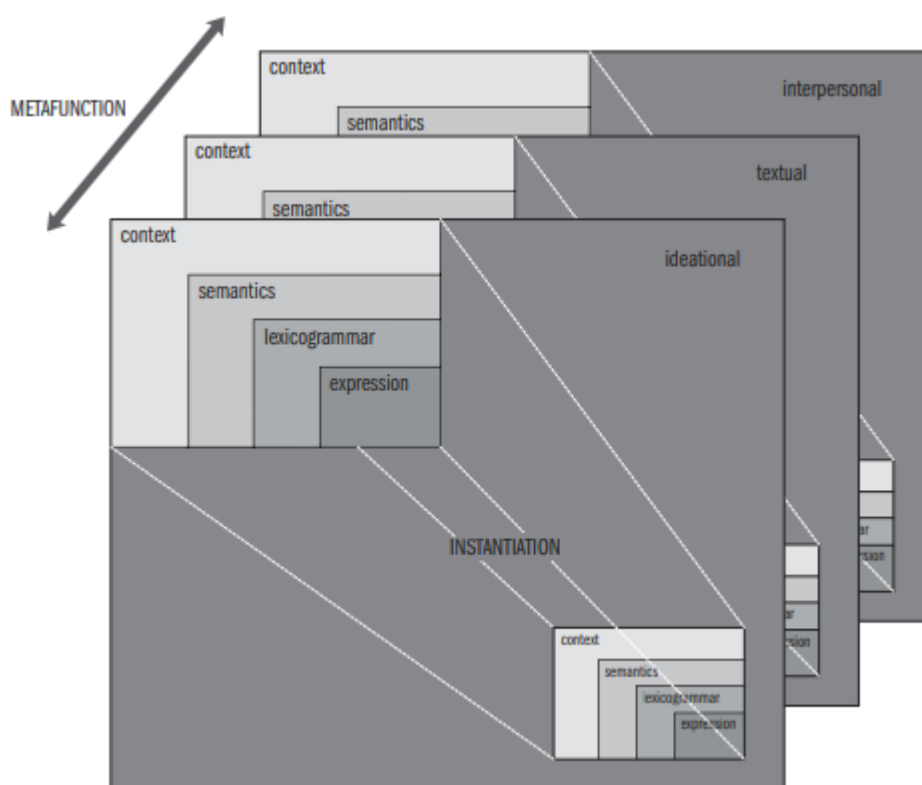
Quadro 3 - Relação entre contexto e metafunções da linguagem

Variáveis de registro	Metafunções da linguagem	Realização léxico-gramatical
Campo	Ideacional	Transitividade e relações lógico-semânticas
Relação	Interpessoal	Modo, modalidade, atitude
Modo	Textual	Tema e Rema

Fonte: (Santos, 2014, p. 170)

As metafunções acontecem de modo simultâneo, isto é, não acontecem de modo isolado na comunicação verbal, conforme pode-se observar no quadro ilustrativo abaixo:

Figura 1 - Metafunção



Fonte: (HALIDAY, 1994, p. 31)

Tendo dado um rápido panorama da GSF, é importante esclarecer que para a presente pesquisa optamos por trabalhar apenas com o Sistema de Avaliatividade⁸, que deriva da metafunção interpessoal, explicitado a seguir.

⁸ Em língua Inglesa, é utilizado o termo *Appraisal*.

1. 6 Sistema de Avaliatividade

Quando utilizamos o Sistema de Avaliatividade pensamos no seu objetivo principal que é identificar a avaliação presente nas realizações linguísticas, ou seja, recursos avaliativos que o elaborador do texto utiliza e como esses recursos são negociados nas relações discursivas.

De acordo com Hood (2019), o sistema de avaliatividade enfoca como se organizam e se estruturam os textos de forma analítica por intermédio dos recursos interpessoais. Nesse sentido, Vian Jr. (2010, p. 25), destaca a avaliatividade como meio de expressão e negociação, pois “expressamos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante”. A intersubjetividade é uma negociação entre pelo menos dois sujeitos em que as escolhas linguísticas são carregadas de ideologia e cultura utilizadas para fazer avaliação de pessoas, objetos e situações.

Nesse sistema contamos com três recursos: Engajamento, Gradação e Atitude. Ninin e Barbara (2013) destacam que, embora tenham suas especificidades, esses três subsistemas estão estreitamente relacionados, ou seja, é possível encontrá-los juntos em um mesmo corpus.

Quando falamos de engajamento estamos falando do comprometimento. Para Almeida e Vian (2018, p. 278), o engajamento trata “da fonte das avaliações e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso”; a atitude refere-se ao sentimento do falante em relação a outros participantes, sendo as avaliações divididas em positivas e em negativas.

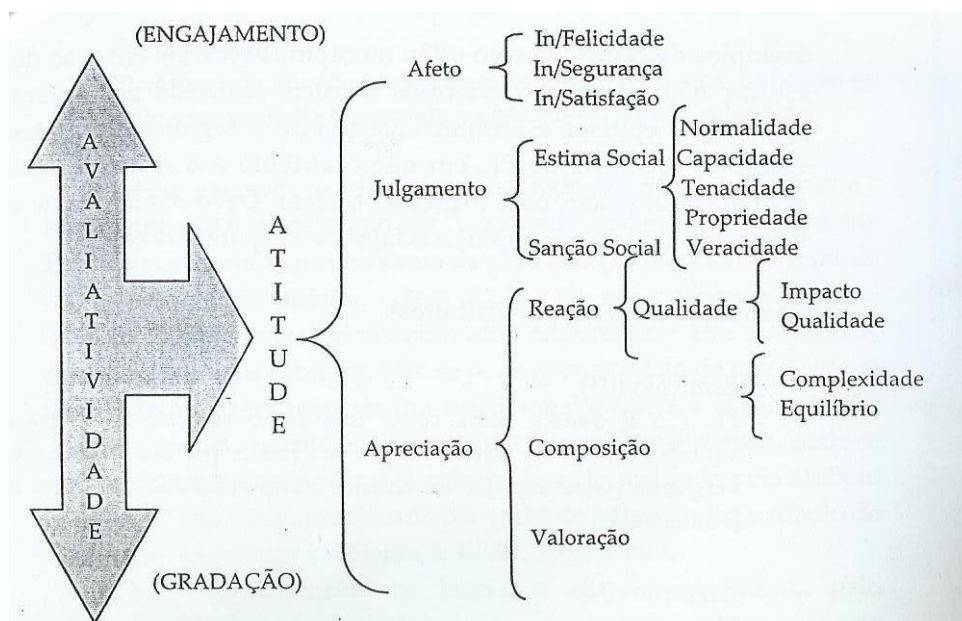
Conforme indicam Martin e White (2005) o sistema da gradação são os recursos por meio dos quais os falantes/escritores graduam suas avaliações. Assim, as duas categorias: Atitude e Engajamento são intensificados pela categoria Gradação que se refere à intensificação dos significados expressos. Nesse subsistema, leva-se em conta o maior ou o menor nível de intensidade levando em escalas de avaliação, como por exemplo, a força e o foco que mitigam ou intensificam as avaliações.

Nesse sentido, Almeida (2010, p. 41) pontua que o subsistema de atitude abrange as regiões semânticas: emoção, ética e estética. A valoração do comportamento é tratada no subsistema atitude, sendo os eventos comunicativos de Julgamento compreendidos pelas atitudes de sanção social quando tratados sob o

ponto de vista jurídico. Por outro lado, temos os comportamentos de estima social quando constituídos do ponto de vista ético. Portanto, o subsistema Julgamento trata-se de desvelar as atitudes de condenação ou aprovação das opiniões sobre as pessoas ou coisas.

O quadro abaixo, produzido por Almeida (2008), adaptado de Martin (2000), destaca o subsistema de atitude, no Sistema da Avaliatividade.

Figura 2 – Sistema da Avaliatividade – subsistema de atitude



Fonte: Almeida 2008, p. 78, adaptado de Martin 2000

Para análise dos dados utilizo o subsistema atitude, por se tratar de um recurso que possibilita a análise da língua pelo viés atitudinal. A relação da utilização do subsistema atitude relaciona-se com o meu corpus à medida que ao escrever a reflexão final os professores em formação utilizaram de termos que podemos caracterizar como, por exemplo, um comentário de julgamento de alguma aula ou de sua atitude ao longo do projeto. Nessa perspectiva, podemos encontrar na reflexão final, o subsistema atitude que se divide em três categorias semânticas: afeto, julgamento e apreciação, conforme descritas nos itens a seguir.

1.6.1 O afeto

O afeto está relacionado aos aspectos emocionais que a pessoa demonstra na fala ou na escrita, sendo classificado em positivo ou negativo. É no afeto que, segundo afirma Almeida (2010), a personalidade humana é revelada, oportunizando a manifestação das crenças e das ideologias, por exemplo.

Pode-se subdividir o afeto, segundo tipologia proposta por Martin (2000) e revisto por Martin e White (2005, p.49), em três: (1) in/felicidade – relacionadas ao coração (emoções, gostar ou não gostar, tristeza, ódio etc.); (2) in/segurança (relacionados ao bem estar social, paz, ansiedade, por exemplo); (3) in/satisfação (relacionados aos objetivos em relação à alguma atividade desenvolvida). Importante ressaltar que os três conjuntos dizem respeito às emoções. Portanto, podemos entender que a região do afeto abarca recursos utilizados para a construção das diferentes reações emocionais dos sujeitos e, segundo Martin e White (2005), ele perpassa os outros subsistemas, pois é o centro dos sentimentos institucionalizados.

1.6.2 O julgamento

Martin (1995, p. 28) esclarece que o julgamento, uma das categorias semânticas de atitude, serve para avaliar como as pessoas se comportam em relação aos princípios normativos, pois, corresponde à avaliabilidade das atitudes dos sujeitos, em relação a caráter e ao modo comportamental. Em termos gerais, pode ser desmembrado em dois: Julgamentos referentes à ‘estima social’ e Julgamentos referentes à ‘sanção social’ (MARTIN e WHITE, 2005).

O julgamento de estima social pode ser classificado, de acordo com White (2004, p. 187), como aquele relativo à Normalidade, Capacidade e Tenacidade e, em suas realizações, não há implicações morais ou legais, ou seja, seu comportamento é julgado como (in)adequado de acordo com questões relativas ao contexto cultural. Nesse sentido, podemos citar uma situação de fofoca - há um comportamento inadequado, porém não pode ser julgado como crime.

Por outro lado, o julgamento de sanção social refere-se a regulamentos e a regras, podendo ser caracterizado como julgamento que envolve questões legais, ou seja, passível de condenação judicial. O julgamento de sanção social se divide em dois: veracidade e propriedade.

1.6.3 A apreciação

Respalda-se em Martin e White (2005), a Apreciação se apresenta em três tipos: de reação, de composição e de valoração. Cada uma delas é utilizada para um contexto, conforme mostra a tabela a seguir:

Quadro 4 – Definição de utilização da Apreciação

Apreciação	Definição de utilização
De reação	o objeto, de algum modo, chama a sua atenção
De composição	em relação ao equilíbrio e à complexidade do que está sendo avaliado
De valoração	o quão inovador e relevante o objeto e/ou a situação parece

Fonte: Baseado nos escritos de Martin e White (2005)

Considerando, que, na apreciação, a atenção volta-se ao objeto, enquanto que no afeto a atenção está no avaliador, podemos afirmar que a apreciação abarca os recursos de construção da avaliação das coisas, como, por exemplo, fenômenos naturais, sendo a carga valorativa classificada em positiva ou negativa. Os recursos de atitude, ou seja, os recursos atitudinais, podem, ainda, ser realizados de modo inscrito ou evocado, isto é, modo explícito e de modo implícito, como é o caso de recursos cujos significados, em primeiro momento, poderiam ser experienciais, mas é manifestado no texto por outro significado valorativo.

Por outro lado, Hood (2019), aborda a atitude como apreciação, ou seja, a apreciação é um dos modos de realização da atitude. Sendo a atitude o meio para avaliar eventos e entidades. A autora entende a subdivisão da apreciação assim como a teoria da reação, composição e valoração de Martin e White (2005), mencionada nesse capítulo.

A seguir, descrevo os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento dessa pesquisa.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa são abordados. Falo sobre a abordagem metodológica empregada para o seu desenvolvimento, discorrendo sobre a pesquisa qualitativa e o portfólio. Em seguida, apresento o contexto em que foi efetivada e os participantes. Posteriormente, trato dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a saber: dez reflexões finais. Por fim, explico a metodologia de análise e triangulação dos dados.

2. 1 Pesquisa qualitativa

Este estudo é de cunho qualitativo, uma vez que em seu contexto compreende-se, segundo Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa como “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Parafraseando o autor supracitado, trabalhar com pesquisa qualitativa é trabalhar com uma pesquisa que leva em conta, prioritariamente, textos. Esse tipo de pesquisa vem crescendo nas últimas décadas e despertando o interesse dos pesquisadores de áreas como ciências sociais e saúde.

Nesse sentido, o estudo de natureza qualitativa, é aquele que não é possível expressar seus resultados através de números ou dados estatísticos, de cunho descritivo, ou seja, tendo como objetivo descrever as características daquilo que está sendo estudado sem que o pesquisador interfira nos dados, e interpretativista, isto é, a realidade deve ser estudada sem excluir o sujeito, já que este é responsável por construir essa realidade.

Desse modo, a pesquisa qualitativa é utilizada para descrever fenômenos, ou seja, tem como uma de suas características trabalhar com a não generalização dos acontecimentos. Flick, (2009) diz que é por meio das narrativas que é possível abordar uma forma mais ampla do mundo experienciado, ou seja, a abordagem mais ampla abrange a experiência da pessoa que conta sua história por meio de uma narrativa que não possui forma estruturada. Nesse sentido, a narrativa mostra-se um instrumento adequado para a pesquisa qualitativa, uma vez que ela possibilita adentrar em determinado contexto social em que os participantes estão inseridos.

No âmbito da Linguística Aplicada, a pesquisa qualitativa tem ganhado destaque desde meados dos anos 90 (DÖRNYEI, 2011). Conforme esclarece Flick (2009), esse tipo de pesquisa atenta para uma análise característica de fatos concretos, levando em conta as expressões e atividades dos participantes envolvidos e o contexto social em que estes estão inseridos.

2.2 Contexto de pesquisa

O programa PIBID, o qual teve seu primeiro edital lançado em 2007, tem sido propulsor de várias pesquisas e reflexões na área de educação, conforme podemos perceber em buscas sobre a temática em sites como Google acadêmico,

Periódicos Capes, dentre outros e inclusive em livros e artigos publicados em diferentes revistas e editoras conceituadas, sendo assunto em fóruns e eventos. O programa é uma oportunidade ímpar dos estudantes de licenciatura imergirem na sala de aula e vivenciarem na prática o que é ser docente, desvelando os fatos da realidade, pois

O futuro professor irá se defrontar com diversas situações que estão muito além dos conteúdos específicos e técnicas de transmissão, aprendidos no curso de licenciatura, uma formação que seja direcionada a preparar um professor reflexivo e crítico de sua própria prática poderá contribuir para que ele consiga refletir sobre a situação problemática e construir ou/e reconstruir formas de agir diante da realidade que lhe é posta. (LIMA, 2011, p.75).

Avaliando o Programa desde sua implantação, Romero (2017, p. 66) entende que:

os resultados levam a crer que se está realizando um programa de formação inicial e continuada de professores que não apenas retoma o orgulho e sentido com a carreira docente, redimensionando o papel da universidade, como também se mostra transformado para melhor atender às necessidades contextuais de nosso complicado contexto educacional.

Por isso, o programa é considerado uma das políticas de formação de professores mais exitosas e bem avaliadas dos últimos tempos no Brasil. Romero (2017) lembra que o funcionamento do PIBID se deu em função da carência de professores em algumas áreas: Matemática, Física, Química e Biologia. No início o PIBID se tratava de “um projeto piloto, voltado especificamente para o Ensino Médio”. (Romero, 2017, p. 61). No entanto, em 2009 o PIBID passou a abranger outras áreas e o Ensino Fundamental.

Sobre a participação dos bolsistas no PIBID, destaco as palavras de Sól (2019, p. 17) a qual diz que “a presença diária dos bolsistas na escola e sua maior integração na rotina escolar permitiu/permite um olhar mais aguçado e crítico para a profissão docente”. Desse modo, a presença dos bolsistas na escola é fundamental para a formação docente, uma vez que é uma oportunidade de integração que permite vivenciar e refletir sobre os acontecimentos na sala de aula. O PIBID entra como um projeto integrador em que há a colaboração entre escola-universidade, marcando “de modo impactante a trajetória da aprendizagem da docência dos bolsistas” e despertando sentimentos como “entusiasmo, incertezas, desafios,

expectativas sobre ensino e aprendizagem de inglês e sobre a escola”. (Sól, 2019, p. 20).

Nesse sentido, o PIBID proporciona

um diálogo com a realidade no exercício de lidar com a inconstância dos desafios cotidianos da escola, aprende-se a planejar considerando contextos reais, estudantes reais e aprende-se a preparar materiais didáticos específicos para determinados estudantes, levando em conta seus interesses. Há a possibilidade, por outra feita, de se compreender as bases e propósitos dos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que se ousa experimentar e inovar no exercício da docência. Com isso, potencialmente, cresce o comprometimento dos participantes que trabalham com o propósito comum de desenvolver abordagens e estratégias que motivem e envolvam o estudante da escola pública no processo de construção do conhecimento. (Romero 2017, p. 66)

E possibilita ainda, a oportunidade de experimentação do trabalho docente, pois

há oportunidade de experimentação na e com a complexidade do trabalho docente e seus propósitos, possibilitando-se o exercício da reflexão crítica no processo de formação inicial, no caso dos licenciandos, e formação continuada, no caso dos professores das escolas e também dos educadores das IES. A colaboração, por conseguinte, é basilar tanto em fases de planejamento quanto na realização de projetos a serem implantados. (Romero 2017, p. 62)

O PIBID, que deu origem a essa pesquisa, é do subprojeto de Língua Inglesa, realizado por uma Universidade Federal. Tendo como composição: uma escola participante, uma professora supervisora e dez pibiders/participantes distribuídos em forma de rodízio para idas a escola e, dessa forma passarem a vivenciar a rotina escolar. Os pibiders, que iam a escola duas vezes por semana, eram inseridos em várias atividades na escola, tais como: observações de aulas, preparação de atividades e materiais didático-pedagógicos, apresentação de materiais e jogos e participação em Feiras e Eventos. As atividades e suas aplicações na sala de aula eram feitos em conjunto com a professora supervisora. Essas atividades proporcionam aos bolsistas do programa uma amplitude na convivência com estudantes, professores, diretores e demais funcionários da escola.

Na organização do programa se apresenta a coordenadora, sendo ela a responsável pelas reuniões semanais que aconteciam na Universidade, pelas análises de textos críticos, por propor oficinas, eventos e cursos para implementar e dar bases teóricas críticas sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública.

2.3 Participantes do estudo

O participantes são graduandos, em sua maioria advindos de escola pública e que já tiveram algum contato com a Língua Inglesa antes de chegarem ao curso de Letras. A idade desses estudantes varia entre 18 e 27 anos. O quadro a seguir foi elaborado a partir dos dados dos participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Dados dos participantes da pesquisa

Nome fictício	Sexo	Período no curso durante o projeto
Diana	F	2º
Fred	M	5º
Ana	F	2º
Jaque	F	2º
Ronaldo	M	2º
Patrícia	F	3º
Lena	F	3º
Gabriela	F	3º
Julia	F	4º
Sérgio	M	3º

Fonte: Quadro elaborado a partir do portfólio do PIBID Inglês, segundo semestre de 2018

Os bolsistas participaram das atividades desenvolvidas em sete turmas do ensino fundamental matutino anos finais, em que esta professora-pesquisadora atuava como supervisora, sendo:

Quadro 6 – Quantidade de turmas da escola atendida pelo PIBID Inglês

Série	Quantidade de turmas
Sexto ano	2
Sétimo ano	1
Oitavo ano	2
Nono ano	2

Fonte: Quadro elaborado a partir do portfólio do PIBID Inglês, segundo semestre de 2018

2.4 Como foram coletados os dados

Os dizeres dos participantes que são discutidos nesta investigação são constituídos de reflexões finais que se encontram nos portfólios escritos por dez bolsistas que participaram do projeto PIBID, subprojeto Pibid-Inglês, licenciandos do curso de Letras de uma Universidade Pública Federal no sul de Minas Gerais, no

ano de 2018. As reflexões finais dos participantes se encontram no Anexo desse trabalho. O portfólio foi uma proposta da professora coordenadora do projeto.

Desse modo, foi pedido que os participantes do PIBID escrevessem portfólios reflexivos sobre sua estadia no programa elencando os diários das aulas assistidas e participadas, o resumo do referencial teórico lido e discutido nas reuniões semanais, a participação em eventos bem como o que foi absorvido desses eventos. Por último, foi pedido que eles escrevessem uma reflexão final sobre a importância da participação no Pibid depois de um semestre letivo. Este estudo debruça-se sobre a reflexão final dos licenciandos, participantes do subprojeto de Língua Inglesa de uma Universidade Federal mineira, com base na literatura de formação de professores de línguas e identidade docente.

Ciente de considerar as questões éticas em todas as fases do estudo (CRESWELL, 2014) e para prevalecer os pressupostos éticos do Comitê de Ética de Seres Humanos, a Universidade avaliou o projeto por meio de submissão à Plataforma Brasil, a qual deu parecer favorável para a realização da pesquisa nº 3.939.931, em 27 de Março de 2020. Desse modo, algumas recomendações como a garantia do bem-estar, da dignidade, dos direitos e da proteção dos participantes da pesquisa (FLICK, 2009) são acatados e nenhum dos licenciandos foi identificado em nenhuma fase da pesquisa, cumprindo, dessa maneira, as exigências legais.

2.5 Como foram analisados os dados

A análise linguística dos excertos provenientes das reflexões fica a cargo da Gramática Sistemática-Funcional (GSF), arquitetada por Halliday (1994), uma vez que a GSF percebe a língua como “um sistema semiótico complexo”, o qual é focado na transmissão e na compreensão das significações sobre o mundo e sobre a experiência do eu em relação ao outro.

Especificamente para este estudo, usei as narrativas que compuseram a reflexão final produzida pelos Pibiders ao longo de um semestre letivo durante atividades no PIBID de Língua Inglesa. A reflexão final fazia parte dos portfólios que foram divididos em (a) diário de observação das aulas, (b) resumos dos textos teóricos, os quais embasavam o trabalho prático, por exemplo a BNCC⁹, (c) reflexão sobre participação em palestras e eventos com temas pertinentes à formação docente e à Língua Inglesa, (d) relatório das atividades que foram desenvolvidas na

⁹ Base Nacional Comum curricular – homologada pela portaria 1570 de 20 de dezembro de 2017. É um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras.

escola e (d) reflexão final sobre a participação no programa após o primeiro semestre do projeto. Assim, os dados que compõem esta investigação são as narrativas da reflexão final. Os excertos, que apresentam-se exatamente iguais, foram escritos pelos participantes, isto é, sem correção ou modificação da linguagem, no entanto, por questões éticas, nomes que pudessem identificar pessoas e instituições foram retirados e marcados com asterisco nos anexos.

A análise do corpus foi norteada por duas perguntas de pesquisa, a saber: (a) O que os licenciandos aprenderam com o PIBID? e (b) Como o PIBID impactou na vida dos Pibiders?

No próximo capítulo, apresento a discussão dos dados que respondem minhas perguntas de pesquisa.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo neste capítulo é interpretar os dizeres dos participantes, respondendo às perguntas de pesquisa. No quadro abaixo, organizo a numeração dos excertos, o nome fictício do participante e a qual pergunta de pesquisa o excerto responde. Os critérios utilizados para a escolha dos excertos analisados foram os que mais me chamavam atenção para responder as perguntas de pesquisa, por meio de leitura e releitura, por esse motivo os excertos analisados não tem relação com a ordem em que aparecem no anexo.

Quadro 7 - Organização dos excertos

Excerto	Participante	Responde a pergunta
1	Julia	(a)
2	Diana	(a)
3	Fred	(a)
4	Lena	(a)
5	Fred	(a)
6	Jaque	(a)
7	Fred	(b)
8	Sérgio	(b)
9	Ana	(b)
10	Ronaldo	(b)

A discussão que se segue é organizada segundo cada pergunta de pesquisa.

3.1 O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?

No excerto 1, chamam a atenção as considerações da licencianda Julia:

...Trabalho em equipe foi um dos pontos que eu mais desenvolvi [APRECIÇÃO DE VALORAÇÃO] pelo fato de sermos **muito unidos**... [JULGAMENTO DE ESTIMA SOCIAL]

O fato de a participante utilizar o termo “muito unidos” retoma a discussão sobre a construção da identidade docente conceituada por Barcelos (2010), uma vez que reafirma a importância das relações sociais e da interação na construção da identidade do professor, ou seja, infere-se que a bolsista desenvolveu mais o ponto “trabalho em equipe” porque ela fazia parte de um grupo e fez questão de destacar sua relevância para o entendimento de quem ela se tornou conforme conceituam Freitas e Velasques (2018).

Linguisticamente, ao fazer uso da escolha lexical “muito unidos”, a bolsista faz uso de um julgamento de estima social, o que mostra que, na visão da narradora, este é um comportamento valorizado no meio a que ela pertence para que todos consigam o desenvolvimento almejado, portanto classificamos como afeto/julgamento de acordo com o embasamento teórico de Martin e White (2005).

No excerto 2, a bolsista Diana, ao responder sobre a participação no PIBID Inglês para seu aprendizado, menciona:

...Participar do PIBID **ampliou meus conhecimentos** [APRECIÇÃO DE VALORAÇÃO] como futura professora e como pessoa. Ter esse contato com a escola e com os alunos foi uma experiência incrível, todo aprendizado será de grande utilidade no futuro [APRECIÇÃO DE REAÇÃO DE IMPACTO]... (Fonte: relato de Diana, p.31)

O excerto [2] por um lado vai ao encontro à discussão de Romero (2017) sobre os resultados positivos do PIBID em ser um programa que prepara o futuro professor e à teoria de Barcelos (2010) de que o professor tem em si o engajamento e a motivação. Por outro lado, esse participante, ao utilizar a expressão “ampliou meus conhecimentos” demonstrou em seu discurso em relação a sua atuação social como membro do projeto. Além disso, percebe-se que esta bolsista se julga melhor preparada para lidar com a docência ao ter consciência de que sua participação no programa será de grande utilidade uma vez que se utiliza da apreciação de reação de impacto ao vislumbrar suas práticas docente futuras.

No excerto [3], o bolsista Fred destaca suas reflexões acerca das reações da tarefa de ensinar a língua inglesa e que, ao ensinar o professor deve levar em conta as necessidades e os interesses dos estudantes.

aprendi que ensinar língua inglesa não é uma tarefa fácil [APRECIÇÃO DE REAÇÃO DE IMPACTO]. Nem sempre, ou melhor, quase nunca, as salas de aula vão aderir a uma mesma metodologia, **temos que olhar primeiro o contexto do aluno** [APRECIÇÃO DE VALORAÇÃO], as suas necessidades e interesses, para depois podermos aplicar uma metodologia eficaz, para que o ato de ensinar seja realmente mais efetivo. (Fonte: relato Fred, p. 43)

No excerto [4], a bolsista Lena ao ser questionada sobre o que aprendeu sobre o ato de ensinar inglês na escola pública, durante sua participação no PIBID escreve que

O ensino **nunca vai ser fácil** [APRECIÇÃO DE REAÇÃO DE IMPACTO], mas com técnicas e vontade o ensino pode ser realizado. (Fonte: relato Lena, p. 113)

O aprendizado de Fred, e Lena, durante a participação no PIBID, vieram (des)construir suas representações sobre o ensino, a metodologia e o contexto. Ao dizer, por exemplo, “aprendi que ensinar inglês não é uma tarefa fácil” e “temos que olhar primeiro o contexto do aluno” novas discursividades sobre os sujeitos e o espaço escolar vêm à tona. Ao utilizar o verbo “aprendi” podemos inferir que esse participante antes do PIBID achava que ensinar inglês era tarefa fácil.

No excerto [5], ao escrever sobre a questão sobre em quais aspectos a experiência do PIBID o preparou para ser professor de inglês, o bolsista Fred reflete

Enquanto cursamos letras, muitas vezes não temos a chance de entrar numa sala de aula e perceber a realidade dela, às vezes, nem no estágio conseguimos a interação necessária em uma sala de aula, por ser um período de observação. O PIBID proporciona para o bolsista **uma experiência completa**, se equiparando quase com a do professor, pois além da preparação para a aula fora dela, existe também uma aplicação dentro de sala de aula, gerando interação entre professores, alunos e pibiders”. (Fonte: Relato Fred, p.43)

Nesse excerto acima, podemos perceber como o PIBID atende seus objetivos de importante Programa de Iniciação à Docência, pois os dizeres do bolsista demonstram o impacto que o PIBID causa no participante, uma vez que o contato com a sala de aula é destacado pelo mesmo como sendo uma “experiência completa”.

No excerto [6], a bolsista Jaque, reforça, por meio da reação de impacto “experiência ímpar” a importância de sua participação no PIBID, “Tem sido uma **experiência ímpar** participar do projeto.” (Fonte: Relato Jaque, p.76)

Respondendo à pergunta de pesquisa “O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?”, ao analisar os excertos dos licenciandos, posso dizer que o PIBID possibilitou um posicionamento indicando como eles se demonstram envolvidos afetivamente. Nas reações de impacto, nos excertos analisados, é possível identificar como o ser/tornar-se professor está presente nas falas dos pibiders enquanto participam do programa.

3.2 Como o PIBID impactou na vida dos Pibiders?

No excerto 6, o bolsista Fred ressalta a importância da narrativa de suas experiências defendida por Suárez (2008), na medida em que ao narrar o sujeito vai assumindo uma posição reflexiva, uma vez que reconfigura suas trajetórias e ressignifica suas ações e interpretações sobre a prática.

Essa experiência tem sido uma experiência que **me fez ter certeza** [APRECIAÇÃO DE VALORAÇÃO] de que eu quero ser um professor, eu lembro quando eu apliquei uma aula em que a professora me pediu para “liderar” a aplicação, naquele momento eu tive certeza sobre o quanto eu queria ser um professor de inglês, ver os alunos prestando atenção e interagindo, com certeza **foi um dos momentos mais gratificantes em toda minha vida.** [APRECIAÇÃO DE REAÇÃO DE IMPACTO]” (Fonte: relato Fred, p. 44)

O excerto “me fez ter certeza” exemplifica uma apreciação de valorização em relação às emoções despertadas ao longo da atividade aplicada pelo participante. Pela escolha lexical percebemos que esse futuro professor não estava certo de sua carreira profissional antes da interação com os estudantes. Nesse sentido, a escolha lexical revela a importância das interações sociais na construção da identidade do sujeito, conforme expressa HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004.

No excerto [7], o licenciando Sérgio corrobora para a teoria de Barcelos (2010) de que o professor necessita de motivações ao longo de sua prática, pois o projeto possibilita o contato do professor em formação com a sala de aula antes do estágio.

É um aprendizado **imensurável** que o PIBID proporciona. O projeto é um contato com as salas de aula e com os alunos antes do estágio. É acarretado em mim **um desempenho melhor** como

futuro professor, sinto como vou **evoluindo** a cada quarta-feira [AFETO DE SATISFAÇÃO] [...] (Fonte: relato Sérgio, p. 150)

No excerto [8], a licencianda Ana escreve:

Estou crescendo muito [AFETO DE SATISFAÇÃO] com o PIBID, a convivência com os alunos e com a escola está **me permitindo a já começar a trilhar um caminho**, o que eu quero fazer igual, o que quero mudar [...], continuando em outra parte da reflexão a bolsista conclui [...] penso que quando iniciar minha carreira como professora, já vou estar **mais preparada**. (Fonte: relato Ana, p. 66)

No excerto [9], o pibider Ronaldo escreve que

os maiores desafios foram, com certeza, de **mostrar a importância do inglês para a vida dos alunos** [AFETO DE SATISFAÇÃO]. Lecionar para crianças que cresceram em uma sociedade em que, em massa, costumam pensar coisas como “nem vou viajar para aprender inglês” é realmente **um baita desafio!** (Fonte: relato Ronaldo, p.99)

As marcas linguísticas de emoção, como as negritadas “um desempenho melhor”, “estou crescendo muito” e “evoluindo”, podem ser interpretadas como Afeto de Satisfação, dentro do subsistema de Atitude, já ao referir ao aprendizado como “imensurável” o participante nos transporta para a emoção de impacto que o PIBID teve em sua ação, trazendo portanto, a apreciação de valoração. A satisfação e à apreciação do processo de aprendizagem no ambiente do PIBID parece ir diretamente ao encontro das colocações acerca do professor motivado de Barcelos (2010).

Ao discutir os excertos da primeira pergunta de pesquisa percebi que os significados construídos levam em conta a construção da identidade discutida por Barcelos (2010). Para a autora, o professor deve compartilhar e partilhar sua prática, pois, desse modo, sua identidade se constrói de forma social e engajada. Outra convergência que percebi nos excertos foi a importância do PIBID na formação de professores, conforme discutido por (ROMERO, 2017).

Ao discutir as teorias de formação de professores (Barcelos 2010), nos excertos da segunda pergunta de pesquisa, percebi a importância da motivação do futuro professor em se sentir útil durante a realização da atividade. Tal teoria discute a importância da prática para que o professor vivencie experiências de (des) motivação, pois é na prática cotidiana que essa relação vai se estabelecendo.

A resposta, com base nos dizeres dos bolsistas do PIBID Inglês, à pergunta “Como o PIBID impactou na vida dos Pibiders?” está relacionada a como os bolsistas valorizaram suas participações no programa, uma vez que em suas falas está destacado palavras que demonstram o afeto de satisfação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei com essa pesquisa mapear o dizer dos bolsistas e, empreender gestos de interpretação, seus significados por meio de reflexões embasadas em estudos de formação do docente de línguas e de identidade docente, com apoio de análise linguística, segundo preceitos da gramática sistêmico-funcional. Espera-se ainda, que, este estudo traga contribuições para o campo de pesquisas em identidade docente e das emoções e motivações de professores de língua inglesa e que possa contribuir para futuros estudos nessa área.

Finalmente, considero que todo esse momento de pesquisa, estudo e análise serviu de reflexão para compreender a participação no PIBID como parte fundamental para a formação inicial de futuros professores e objeto de muito questionamento e desenvolvimento. Outro ponto destacado, é a identidade desses licenciandos compreendida como um processo em “(des)construção” conforme destaca Sól (2019).

Reconheço ainda, ao final deste trabalho, a existência de outras possibilidades de indagações que podem surgir, como por exemplo, abordar a formação continuada utilizando excertos de professores supervisores do PIBID, ao invés de excertos de professores em formação inicial, como por exemplo: O que a professora supervisora desses licenciandos tem a revelar? De que maneira as emoções, motivações e experiências, da professora supervisora (enquanto formação continuada), se diferem, se aproximam ou se entrelaçam com as emoções, motivações e experiências dos licenciandos (enquanto formação inicial)?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista Entre Línguas**, [S.l.], p. 25-42, sep. 2015. ISSN 2447-3529. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>>. Acesso em: 18 feb. 2020. doi:<https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>.

ALMEIDA, F.A.S.D.P. **Os recursos léxico-gramaticais de Atitude no discurso de dois professores universitários**. Pontifícia Universidade Católica, 2008. Tese de doutorado.

_____. **A Avaliação e a Linguagem**. Os Elementos de Atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & Paulo Editores, 2010.

ALVES, J.M.A; SUART, R. C.; REIS, F.P.G. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na UFLA: experiências, desafios e impactos na formação docente**. In: Pibid UFLA: experiências de formação docente e inter-ações entre universidade e educação básica/organizadores Paulo Ricardo da Silva... [et al.]. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

ARAGÃO, R. **Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

_____. **A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2**. In: X Simpósio de Letras e Linguística, 2006. Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf>. Acesso em: 07 julho de 2019.

_____. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. **Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.8, 2008, p. 295-320.

_____. **Reflexão, linguagem e emoção na pesquisa sobre crenças**. Caderno de Resumos III CLAFPL, 2010, p.25.

AZEVEDO, S.C.B. **Profissão docente: uma análise sistêmico-funcional do discurso de professores sobre sua prática**. In: Pesquisas em Discurso Pedagógico (on-line), p. 1-20, PUC-Rio, 2017.

BALADELI, A.P.D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 238f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015.

BARCELOS, A.M.F; COELHO, H.S. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: implications for teacher education. In.: AGUDO, J. D. M. **Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education**. Springer, 2018, p. 109-124.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas e as Identidades do Docente de Línguas**. In: Ronaldo Gomes Junior. (Org.). Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. 1

BARKHUIZEN, G. 2017. **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENSON, P.; NUNAN, D.C. (Ed.). **Special issue on the experience of language learning**. Hong Kong Journal of Applied Linguistics, v. 7, n. 2, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, 1ª. ed. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Acesso em 31 de maio de 2020

CANABARRO, P. H. O. **A contribuição do Pibid na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática**. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CASSEMIRO, M. S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. São José do Rio Preto, SP: UNESP, 2018.

CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas**. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

_____. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: Leffa, V. (Org.). O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão. 2ª ed, Pelotas. Educat: 23-44.

_____. **Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais**. D.E.L.T.A., 32.2, 2016 (543-555).

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. 2002. **Representações de Professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma Proposta de Reconstrução.** In: MOITA LOPES, L. P. da e BASTOS, L. Cabral (orgs.). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares.* Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 319-338.

COELHO, I. M. **Escola e formação de professores.** In: COELHO, Ildeu M. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia.* 1ªed.Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009, v., p. 203-218.

CHARREU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. **Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais.** Cad. Pesqui. [online]. 2015, vol.45, n.156, pp.410-425. ISSN 0100-1574.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DÖRNYEI, Z. **Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos.** IN: BARCELOS. A. M. F. (Org). *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.* Campinas: Pontes Editores, 2011.

EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T.; EL KADRI, A. **Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas – Inglês” sob as lentes do Ciclo de Política e da Análise do Discurso Crítica.** *Entrepalavras, Fortaleza,* v. 9, n. 3, p. 421-441, set-dez/2019.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Translation by Joice Elias Costa. 3rd Edition. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREITAS, F.L. **A identidade do professor: da teoria à prática.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FREITAS L.F.R.; VELASQUES M.T. **Narrativas sobre tornar-se professor de línguas.** In. OLIVEIRA L. S. O.; BOER R. A. (Orgs.) *Professores (as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades.* Campinas: Pontes Editora, 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Pesquisadores: Bernardete A. Gatti; Marli E.D.A.André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut. São Paulo: FCC/SEP, 2014

FUZER, C; CABRAL, S.R.S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GATTI, B. A. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade.** In: **ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP: Papiros, 2016.

GIMENEZ, T.; STEIN, A.; CANAZART, C. (2015). **Recontextualização pedagógica e políticas de formação continuada de professores de Língua Inglesa:** o caso do PDE-PR. Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies. 2015.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes:** formação de professores de língua inglesa na atualidade. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GUIA, M. P. C; SILVA, V. L. **Um estudo de caso sobre o ensino e aprendizagem de LI na escola pública.** UFMT. Boca da tribo. 2013.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar.** London: Hodder and Stoughton Educational, 2004.

HOOD, S. **Appraisal.** In: Geoff THOMPSON, Wendy L. BOWCHER, Lise FONTAINE & Jennifer Y. LIANG (Org.). The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics. (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 382-409). Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.) **Narratives of learning and teaching EFL.** London: Palgrave Macmillan, 2008. p.256

LEFFA, V. J. **Identidade e aprendizagem de línguas.** In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

_____. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Campinas: Pontes, 2010.

LIMA, V. A. **PIBID de Química como espaço e momento de articulação teoria e prática na formação inicial de professores de química.** In: ARTIOLI, C. L.; ALMEIRA, J. S.; LIMA, V. A. Contribuições do PIBID/UFT para a docência. Goiânia: PUC, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico:** Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras. 2004, pp. 59-85.

MAIA, S. F.; MENDES, B. M. M. **A Formação do Professor de Inglês no Brasil:** Aspectos da História, Ensino Básico e Superior. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1417621-A-formacao-do-professor-de-ingles-no-brasil-aspectos-de-historia-ensino-basico-e-superior.html>> Acesso em 09 Out. 2019.

MARTIN J. R. **Beyond Exchange**: Appraisal system in English. In: Hunston, S. & Thompson, G. Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press. 2000.

MARTIN, J.R. & WHITE, P. **The language of evaluation**: Appraisal in English. London: Palgrave Macmillan. 2005.

MELO, A. F. **Análise de autoavaliações de licenciandos do PIBID-inglês**. 2016. 146 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MORAES, C. B., GUZZI, M. E. R. de, & SÁ, L. P. 2019. **Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência**. Ciência & Educação (Bauru), 25(1), 235-253. Epub April 25, 2019.

NASCIMENTO, K. H. 2017. **Verso e reverso no PIBID – Inglês**: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores. In Silvestre. Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. **“A formação do professor de línguas estrangeiras”**. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996.

PAIVA V.L.M.O., BRAGA J..C.F. (2019) **English Language Teaching in Brazil: An Overview of Educational Policies and Innovative Computer-Assisted Language Learning (CALL)-Related Projects**. In: Gao X. (eds) Second Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-030-02899-2_12. Acesso em: 27 fev. 2020.

PEREIRA, J. C. **A escrita do diário no processo de formação inicial de uma professora de língua inglesa na educação básica**: retrato do percurso. In: ROMERO, T. R. de (Org.) O TCC nas identidades do professor de línguas adicionais. Lavras: Editora UFLA, 2020, 203p.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e atividade docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. **Narrativas de professores de línguas e construção de identidade profissional**. DELTA [online]. 2019, vol.35, n.3

ROMERO, T. R. S.; "Pibid: pós, contras e efeitos¹", p. 57 -75. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

_____. **Prefácio**. In: REICHMANN, Carla Lins (Org.). Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 9-14.

_____. Narrativas e as identidades do docente de línguas, p. 87 -109. In: GOMES, R. C. org. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

ROMERO, T. R. S.; CASAIS, A. A. S. **Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-28, 2019.

SANTOS, Z. B. **A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações**. Net, Rio de Janeiro, jul. 2014. Revista SOLETRAS –Departamento de Letras da FFP/UERJ. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/12994/12487>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SÓL, V. S.A. **PIBID de Letras-Inglês: a importância da colaboração escola-universidade para a formação inicial-continuada de professores**. In: SOUZA, G. P.; PRAZERES, L. A.; NOGUEIRA, M. O.; SÓL, V. S. A. (Orgs). PIBID UFOP em diálogo com a educação básica: percursos para a formação de professores. Curitiba: CRV, 2019. 166 p., 17-34.

_____. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SUÁREZ, D. **A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa – ação – formação de docentes**. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (Org.). Narrativas de formação e saberes biográficos. São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

SZUNDY, P. T. C.; "A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)", p. 77 -98. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Quem sou eu, que é você? Imagens dos interlocutores do/no diários e a construção identitária**. In: REICHMANN, C. L. (Org.). Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se). Campinas: Pontes, 2013, p. 39-64.

ZAVALA, V. **La escritura académica y la agencia de los sujetos**. Cuadernos Comillas, Comillas, n. 1, 2011. p. 52-66.

ANEXOS: REFLEXÕES ESCRITA DOS 10 PIBIDERS AO FINAL DO 1º SEMESTRE DE BOLSA

Reflexão final:

1. O que você aprendeu de inglês nesse período com o PIBID?

Nesse período com o PIBID, eu aumentei meu vocabulário, aprendi sobre a história da expansão inglesa, sobre os países que falam inglês como língua oficial e como segunda língua, técnicas para aprender músicas, tongue twisters (eu não sabia que existiam trava-línguas em inglês, foi muito interessante e divertido aprendê-los), pronúncia, compliments (acho muito importante para todos que se elogiam – verdadeiramente - pelo menos uma pessoa por dia, é importante ser empático e simpático com o próximo. E realizar uma atividade em sala que teve como foco o elogio foi tocante demais.) e recipes (não sabia como escrever receitas em inglês, com a atividade que o 7º4 fez, pude aprender ainda mais).

2. O que você aprendeu que você julga especialmente relevante em cada um dos workshops e palestras que promovemos e de que participou?

A monitoria nos workshops foi muito importante, não só para o PIBID, mas para o curso no geral. No workshop do Abuso Infantil, foi a parte da observação, do acolhimento à criança que me chamou a atenção e que é bastante relevante; no do Afeganistão foi mais a questão da cultura, de conhecê-la de poder ouvir o sotaque bem forte que eles reproduzem no inglês; no da professora * , pude aprender que o jogo é uma forma de aprendizado que prende a atenção, desperta a curiosidade e é divertido, eles nem percebem que estão aprendendo. No workshop da * de emissão de certificados, ajudará muito não só no PIBID, mas na nossa

formação; No workshop sobre a Irlanda foi muito interessante conhecer os aspectos sociais, culturais e políticos e, também, ter contato com um nativo de lá e poder ouvir o sotaque e a pronúncia foi muito enriquecedor; no workshop de como ser poliglota o que mais absorvi de conhecimento foi acerca da autonomia que devemos desenvolver para aprendermos novas coisas; e, finalizando com o workshop do professor GazyAndraus sobre os fanzines os quais me chamaram a atenção por sua forma livre que depende da criatividade de cada pessoa, algo que poderia ser trabalhado nas escolas para desenvolver a capacidade crítica e criativa dos alunos.

3. O que você aprendeu com as leituras de textos teóricos indicados? Como eles podem se relacionar a sua futura prática docente?

Todos os textos possuem uma ligação, seja pela crítica ao ensino, seja pelas conclusões das professoras. Elas falam basicamente da educação continuada do professor de línguas, principalmente do que cursou dupla licenciatura português/inglês. O que eu aprendi com as leituras é que é muito importante continuar o estudo, pois a maioria não se sente apta e nem confiante para dar aulas, mesmo tendo um diploma que legitima sua prática. Também, que não existe uma maneira única de dar aulas. Turmas diferentes demandam ensinamentos diferentes, então o método que eu aplico em uma sala pode não funcionar em outra, logo, é muito importante perceber que sempre vai haver um nervosismo em relação à ministração de aulas, à metodologia que irá aplicar, etc. Eles podem se relacionar com minha futura prática docente ao me mostrar que devo investir na minha formação continuada, que não há uma receita para dar aulas, são pessoas distintas, com realidades e vidas distintas, então é muito importante refletir acerca disso e encontrar a melhor maneira para poder dar aulas.

4. O que você aprendeu com o PIBID sobre o ato de ensinar inglês na escola pública?

Aprendi que é preciso de haver engajamento tanto do professor quanto do aluno, que tem dias que os alunos não estão bem e isso pode atrapalhar o desempenho dele ou da turma, que vai haver déficit em recursos e temos de pensar em atividades as quais não demandam gastos e, se demandarem, que seja pouco. Temos de pensar, também, em coisas criativas, as quais prendam a atenção deles, elogiá-los quando eles fazem as coisas, mesmo que não estejam totalmente corretas, apreciar

a tentativa, a iniciativa deles em participar e se esforçar, eles se sentem motivados a continuar.

5. Em quais aspectos você entende que a experiência do PIBID até agora lhe prepara para ser professor de inglês? Por que?

No contato com a sala de aula e, conseqüentemente, com a dificuldade dos alunos, em ajudá-los, em preparar atividades e jogos que abordem a matéria de maneira mais dinâmica e estar lá, participar do processo por detrás da educação. Porque, como a professora Celani pontuou em uma das entrevistas, é muito importante o contato do futuro professor com a sala de aula desde a graduação, para que ele possa se preparar para estar em uma sala como professor de fato. E participar de todo esse processo vai nos deixar mais cientes do que podemos fazer, do que acontece em sala, de como lidar em certas situações e tudo mais.

6. Quais foram os desafios que você enfrentou com a experiência e como lidou com elas?

Primeiramente foi a timidez e, depois, o fato de ter de falar em público. Com relação à timidez, eu já consigo me controlar um pouco, já consigo me sentir confortável em estar lá na frente com muitas pessoas me olhando. Já a fala em público, é algo que eu preciso de trabalhar. Eu realmente não consigo falar para muitas pessoas, eu me sinto intimidada, até mesmo em apresentação de trabalho para os meus colegas, eu fico me sentindo muito mal.

7. Como você avaliaria seu desempenho e participação no PIBID Inglês?

Acho que, assim como tudo na vida, pode melhorar. Não considero a minha participação boa, pois poderia ter sido mais pró-ativa, mas, por conta da timidez, não consegui ser. Preciso trabalhar mais minha sociabilidade para conseguir ter um desempenho melhor e ir avançando ao longo do programa.

8. Como você avaliaria a experiência PIBID na sua formação docente?

O PIBID me proporcionou conhecimentos e experiências que serão muito úteis em minha formação docente, como as leituras, as atividades realizadas na escola, os workshops tanto os que promovemos quanto os que fomos assistir, as pesquisas, as

reuniões e a convivência com os integrantes. Avaliaria a experiência como enriquecedora, tanto profissional quanto pessoal.

9. Como você acha que o PIBID impactou na aprendizagem de inglês (a) para os alunos do * ; (b) para o * ?

Para os alunos do * , acho que foi na relação com o inglês. Eles passaram a ficar entusiasmados com as aulas por conta da diversão que proporcionávamos com as aulas mais dinâmicas.

Para o * , acho que foi, também, na questão da dinamicidade das aulas e do ingresso de futuros professores à escola, pois mostra não só aos funcionários da escola, como também aos alunos que existem pessoas que querem estar nesse meio educacional e que querem ajudar na educação de pessoas.

10. Sinta-se à vontade para acrescentar quaisquer outros comentários que achar relevantes.

Participar do PIBID ampliou meus conhecimentos como futura professora e como pessoa. Ter esse contato com a escola e com os alunos foi uma experiência incrível, todo esse aprendizado será de grande utilidade no futuro. As reuniões semanais também foram enriquecedoras para minha construção acadêmica e pessoal. Todas as leituras, os ensinamentos, as reflexões, a troca de vivências me fizeram perceber o quão trabalhoso, mas gratificante, é ensinar. Quando você explica algo e outra pessoa compreende e consegue assimilar esse novo saber, é fascinante e traz uma sensação muito boa de que você pode ajudar a mudar o mundo por meio do conhecimento. Agradeço por participar do projeto e poder contribuir com a educação, realmente foi algo surpreendente, me senti realizada tanto pessoal quanto profissionalmente.

Reflexões

Para fazer minha reflexão, vou responder algumas perguntas que questionam o que eu achei/senti em relação ao PIBID Inglês durante esse tempo trabalhado.

Questionário elaborado pela professora orientadora:

1. O que você aprendeu de inglês nesse período com o PIBID?

R: Eu aprendi muito, assim como eu tinha dito antes, nós alunos precisamos estudar muito, quando vamos elaborar uma aula, um projeto, ou qualquer atividade relacionada a língua inglesa, acredito que quem prepara a atividade, tem que estudar mais do que o próprio aluno, e ao praticar isso, pude perceber que funciona assim mesmo, nesse "meio papel" de professor que temos, nós sempre pesquisamos muito, estudamos muito, antes de efetuar as aplicações, aprendi novos vocabulários, novas pronúncias, novas regras gramaticais. Entre erros e acertos, sinto que aprendi bastante.

2. O que você aprendeu, que você julga especialmente relevante, em cada um dos workshops e palestras que promovemos e de que participou?

R: Eu aprendi que nós devemos respeitar as diferentes culturas, aprendi que podemos trabalhar de outras formas, sem ter que ser tudo do nosso jeito, aprendi a ter responsabilidade com horários e com os deveres, aprendi a responsabilidade que é a de promover uma palestra para um número grande de pessoas, aprendi a me

organizar melhor, aprendi muitas coisas que com certeza vão me ajudar a refletir muito para ser um melhor professor futuramente.

3. O que você aprendeu com as leituras de textos teóricos indicados? Como eles podem se relacionar a sua futura prática docente?

R: Assim como falei no item 4. Leituras, eu pude começar a ter um olhar mais crítico dentro da escola, pude perceber também os meus erros de forma melhor, pude notar como a professora aplicava as aulas e como aqueles momentos se relacionavam com as leituras, as leituras também deram boas ideias de como trabalhar com os alunos. No futuro, quando eu for professor, com certeza levarei itens relacionados as leituras para dentro da sala de aula.

4. O que você aprendeu com o PIBID sobre o ato de ensinar inglês na escola pública?

R: Eu aprendi que ensinar língua inglesa não é uma prática fácil. Nem sempre, ou melhor, quase nunca, as salas de aula vão aderir a uma mesma metodologia, temos que olhar primeiro o contexto do aluno, as suas necessidades e interesses, para então podemos aplicar uma metodologia eficaz para que o ato de ensinar seja realmente mais efetivo.

5. Em quais aspectos você entende que a experiência do PIBID até agora lhe prepara para ser professor de inglês? Por que?

R: Em todos os aspectos possíveis. Enquanto cursamos letras, muitas vezes não temos chance de entrar em uma sala de aula e perceber a realidade dela, às vezes, nem no estágio conseguimos a interação necessária em uma sala de aula, por ser um período de observação. O PIBID proporciona para o bolsista uma experiência completa, se equiparando quase com a do professor, pois além da preparação para aula fora dela, existe também uma aplicação dentro de sala de aula, gerando interação entre professores, alunos e PIBIDERS.

6. Quais foram os desafios que você enfrentou com a experiência e como lidou com elas?

R: Tiveram certas preparações de materiais que não foram fáceis, com isso foi possível perceber a importância de se ter um grupo para te auxiliar. Percebi também a dificuldade de lidar com certas turmas, pois, nem todas são iguais, algumas são mais agitadas do que outras, e o jeito que lidamos com a turma, foi tentando aplicar a melhor metodologia, de acordo com o jeito que a turma agia. Na minha opinião foi um sucesso, igual eu explico em meu diário sobre a turma do 8º ano.

7. Como você avaliaria seu desempenho e participação no PIBID Inglês?

R: Eu me avalio de forma boa, não acho que mereço 10, pois com certeza cometi erros, mas pelo meu esforço, dedicação e desempenho, eu me daria uma nota 9. Sempre fui muito atento as atividades, as leituras e as práticas, pretendo continuar assim em tudo o que faço e com certeza o PIBID me ajudou muito a ser uma pessoa assim.

8. Como você avaliaria a experiência PIBID na sua formação docente?

R: Essa experiência tem sido a experiência que me fez ter certeza de que eu quero ser um professor, eu lembro quando eu apliquei uma aula em que a professora me pediu para "líderar" a aplicação, naquele momento eu tive certeza sobre o quanto eu queria ser um professor de inglês, ver os alunos prestando atenção e interagindo, com certeza foi um dos momentos mais gratificantes em toda a minha vida.

9. Como você acha que o PIBID impactou na aprendizagem de inglês (a) para os alunos do ~~8º~~ ; (b) para o ~~8º~~ ?

R: Ao meu ver, tanto para os alunos, quanto para a escola, foi positivo. Primeiro que, para os alunos é interessante sair daquela metodologia engessada onde só se usa o material didático, acredito que o PIBID proporciona cada vez mais novas formas de aprender. Segundo que, para a escola, essa interação de alunos em formação, com a professora e os alunos da escola, com certeza proporciona novos conhecimentos e por muitas vezes mantém aquela ideia positiva da formação continuada.

10. Sinta-se à vontade para acrescentar quaisquer outros comentários que achar relevantes.

R: Aqui eu somente gostaria de agradecer ao PIBID, por tudo que tem me proporcionado, eu tenho certeza que não seria metade da pessoa que eu sou, sem o PIBID, então o que posso dizer, é apenas um imenso e gigantesco obrigado!

REFLEXÃO

O PIBID serviu para ampliar meu vocabulário, utilizei palavras que eu nem conhecia ou que passavam despercebidas e eu nunca procurei o significado.

Os workshops e palestras são uma boa forma de desenvolver nosso conhecimento cultural e outras como a do * é importante para desenvolvermos um comportamento reflexivo, crítico e observador perante aos alunos, podendo auxiliá-los em certos casos.

Considero que mesmo que a prática seja diferente, a teoria é importante e as duas ainda se completam, e foi isso que os textos teóricos nos proporcionou, a partir das leituras tivemos um maior conhecimento que levamos para várias discussões e até mesmo refletimos sobre eles no * em determinadas situações, acho que os textos teóricos aliados as nossas discussões são muito importantes, pois às vezes ficamos muito perdidos e não sabemos qual caminho tomar.

Uma consideração importante a se fazer é sobre o ensino de inglês nas escolas públicas, acompanhei de perto a dificuldade da professora em lecionar e o descaso de alguns alunos com a disciplina, por outro lado conheci alguns alunos bem interessados e isso me deixou feliz.

Estou crescendo muito com o PIBID, a convivência com os alunos e com a escola está me permitindo a já começar a trilhar um caminho, o que eu quero fazer igual, o que eu pretendo mudar, como eu pretendo explicar tal matéria, como eu acho que se encaixaria melhor aos alunos, são coisas que já podem ser pensadas e o PIBID está me proporcionando isso. Penso que quando iniciar minha carreira como professora, já vou estar mais preparada.

Um dos maiores desafios no PIBID é pensar que alguma atividade não agrada os alunos, ou não conseguir controlá-los diante de uma situação de indisciplina, é bastante frustrante quando estamos na frente falando e os alunos estão falando junto, ou quando chamamos atenção e eles não obedecem e ainda respondem com falta de educação, ainda não sei como lidar com isso e é algo que me incomoda bastante, porém sei que sempre vai ser assim. Isso me fez ter um comportamento diferente na universidade, pois agora sempre paro para pensar como meus professores estão se sentindo com meus atos.

Uma das coisas que mais me deixou contente foi ver o desempenho dos alunos junto com o pessoal do PIBID, ver suas notas e comportamentos melhorando, acho que assim estamos no caminho certo e isso é algo muito gratificante. No ano que vem pretendo planejar mais atividades, pois nesses meses eu ainda estava um pouco insegura e tímida.

Agora, escrevendo este portfólio, vejo a riqueza de conhecimentos que adquiri e que ainda quero conseguir, foi muito gratificante trabalhar com uma equipe maravilhosa e espero que juntos possamos alcançar ainda mais.

REFLEXÃO FINAL

Mesmo estando durante pouco tempo no projeto, aprendi bastante coisa, como alguns *Tongue twisters*, novo vocabulário, como alguns adjetivos utilizados na atividade de imaginar/descrever um monstro, entre outros.

Cada uma das palestras teve, pelo menos, um aspecto importante. Trouxeram, principalmente, inovação. Seja adquirir conhecimentos novos com a apresentação de Fanzines, ou aprender um pouco mais sobre a cultura irlandesa e suas superstições ou, ainda, como desenvolver a autonomia na aprendizagem; todos os eventos foram interessantes.

Aprendi a importância de conhecer os objetivos da escola em que trabalho/trabalharei, refleti sobre o papel e a responsabilidade do professor como exemplo para os alunos e o valor de um planejamento adequado ao BNCC.

Aprendi, também, a dificuldade e o “jogo de cintura” que é necessário para controlar os alunos durante a ministração das aulas.

Tem sido uma experiência ímpar participar do projeto.

REFLEXÕES

Acredito piamente que o PIBID trouxe melhorias valiosas para o meu caminho à docência, para meu modo de estudos e até mesmo na vida pessoal.

No âmbito linguístico, pude (re)aprender o uso da língua inglesa como arte fundamental do processo pedagógico das crianças e obtive métodos de desenvolvimento pessoal de aulas com grande fluxo de aprendizado através de atividades, modos de fala, eventos, etc.

Por falar em eventos, dentre os diversos que pudemos participar em nome do PIBID, gostaria de destacar a relevância que o evento *Life in Ireland: Cultural, Social and Political Aspects* possui em minha formação desse primeiro semestre do PIBID 2018/2. Além de ter a chance de conhecer um nativo irlandês, conversar e tirar diversas dúvidas, o fato de ele apresentar sua cultura, costumes e sociedades – politicamente falando – ganhou um espaço especial comigo. São costumes diversos desde a criação dos filhos, superstições, culinária e gastronomia, esporte e uma vasta gama de diferenciações com o Brasil. Ter essa visão de mundo auxilia no aprendizado contínuo da língua inglesa e com certeza renova nossas forças para continuarmos trilhando esse caminho lindo que o curso de Letras da * * consegue proporcionar.

Além disso, as leituras foram peças-chave na evolução da minha graduação e início à docência. Os textos tratam desde a postura do professor em sala de aula, a desmistificação de preceitos errôneos sobre a classe trabalhadora no âmbito educacional e até mesmo as melhores bases para nos situarmos futuramente como docentes. Eles se correlacionam na parte em que, como futuro professor de língua

inglesa e portuguesa, devo levar uma bagagem de conhecimento de tamanho no mínimo relevante e, tais documentos ajudam-me a garantir tal preparo.

Gostaria de citar ainda o quão importante foi ter a perspectiva prática na vivência docente em contrapartida com a perspectiva teórica proposta em sala de aula do curso de graduação em Letras pela * . Tal contraste se torna indispensável para termos a opinião sobre vivência real e, poder tê-los na escola pública de fato impactou mais ainda essa visão. Vi quanto é necessária uma intervenção educacional de um professor que, além de extremamente profissional, deve ser dedicado e apaixonado por sua profissão. Esse é o professor que busco ser.

Dessa vivência, é óbvio que desafios e dificuldades aparecerão e, como PIBIDERS e futuros professores, faz parte que tenhamos certas dúvidas em como solucionar e superar tais obstáculos. Com uma boa coordenação e supervisão isso se torna possível facilmente. Os maiores desafios foram, com certeza, de mostrar a importância do inglês para a vida dos alunos. Lecionar para crianças que cresceram em uma sociedade em que, em massa, costumam pensar coisas como “nem vou viajar pra aprender inglês” é realmente um baita desafio!

Acredito que meu desempenho não tenha sido o melhor, até mesmo por ter sido meu primeiro contato com o programa. Porém, acredito que minha evolução como estudante e futuro professor evoluiu significativamente. Hoje possuo mais domínio na sala, uma dicção melhor, uma abordagem mais suave e pensamento mais crítico em relação ao conteúdo que deve ser dado e estudado.

Além do mais, é notório que o PIBID impactou a vida daqueles pequenos, sendo que eles demonstram sentir falta dos PIBIDERS em sala de aula, além de comentar sobre nossas aulas durante o ensino de outras matérias – não que seja correto por parte deles estarem em uma aula diferente e falar sobre a aula de inglês, porém, como é um fato recorrente, só prova que estamos fazendo de maneira correta.

Em suma, posso afirmar com propriedade que tal experiência foi uma das que mais me fizeram sentir-me realizado profissionalmente. Hoje, tenho a certeza de que impactei algumas vidas de forma positiva, e que fui imensamente impactado por

todos aqueles pequeno – desde os mais agitados e bagunceiros, aos mais quietinhos. É uma experiência única e maravilhosa. Desejo a todos que um dia integrarão a equipe do PIBID de inglês uma ótima experiência como as que obtive e não se esqueçam jamais da nossa responsabilidade para com aqueles baixinhos.

Mas a vitória mais verdadeira, filho, é *inspirar os corações do seu povo*. – King TherenasMenetil II –

World of Warcraft: WrathoftheLich King

PERGUNTAS E REFLEXÕES

1. O que você aprendeu de inglês nesse período com o PIBID?

Aprendi a ser mais organizada e compromissada com aquilo que eu faço, o PIBID, além

de ser mais paciente e atenciosa com todas.

2. O que você aprendeu que você julga especialmente relevante em cada um dos workshops e palestras que promovemos e de que participou?

Observar cada aluno, após a palestra sobre abuso sexual, meus olhos sobre os alunos e como eles são em sala de aula mudou de uma maneira extraordinária. Agora, tento entender eles e ajuda-los da melhor maneira possível.

3. O que você aprendeu com as leituras de textos teóricos indicados? Como eles podem se relacionar a sua futura prática docente?

Aprendi que sempre devo me adequar, vejo que tenho como propósito não ficar parada em um único método. A entrevista "Novos tempos exigem novas formas de educar" me deu inúmeras ideias e reflexões que carregarei para a profissional que irei ser.

4. O que você aprendeu com o PIBID sobre o ato de ensinar inglês na escola pública?

O ensino nunca vai ser fácil, mas com técnicas e vontade o ensino pode ser realizado. Nunca vai ser algo com uma receita, por mais que muitos professores usem o mesmo método desde que se formaram, sempre vai ser um ingrediente novo adicionado, as vezes um pouquinho mais ou um pouquinho menos.

5. Em quais aspectos você entende que a experiência do PIBID até agora lhe prepara para ser professor de inglês? Por que?

Na preparação das salas, das aulas, em relação a como receber os alunos. Não se pode abraçar todos, mas se pode ter um afeto e carinho por cada aluno. Porque, vejo essa distancia do aluno e professor como algo maléfico, nunca foi algo positivo para mim, pelo contrário vejo que é bem cansativo e influencia o aluno a não participar da aula.

6. Quais foram os desafios que você enfrentou com a experiência e como lidou com elas? O desafio maior para mim foi controlar a minha ansiedade na sala de aula, nunca estar em uma, a preocupação em como vamos ser recebidos

e como vamos tratar os alunos. Aprendi que sou melhor que a minha ansiedade, ela não me acompanha mais na escola, isso me faz melhor.

7. Como você avaliaria seu desempenho e participação no PIBID Inglês?

Não colocaria que fui excelente, porém não fui péssima, acredito que o meu desempenho seria um "muito bom". Pois, participei de todas as atividades e sempre fui presente nas aulas.

8. Como você avaliaria a experiência PIBID na sua formação docente?

O PIBID mudou as minhas perspectivas para a sala de aula, vejo o profissional que eu quero ser e o que eu não quero ser. Além de ver como seria o meu método de ensino, me adaptando sempre.

9. Como você acha que o PIBID impactou na aprendizagem de inglês (a) para os alunos do * ; (b) para o * ?

- a) Os alunos agora saem falando em inglês e quando são perguntados com quem eles aprenderam e falam "com o pessoal do PIBID" me dá um orgulho tão grande em ver que o trabalho que eu estou fazendo, está fazendo a diferença na vida dos alunos. Então, avaliando vejo que seria um impacto positivo.
- b) Para o * vejo que foi positivo também, o PIBID mexeu um pouco com o dia a dia da escola, e mesmo que tenha alterado um pouco o meio escolar, foi totalmente benéfico para a escola.

10. Sinta-se à vontade para acrescentar quaisquer outros comentários que achar relevantes.

Olhando meu ponto de partida no PIBID, posso dizer que o programa me renovou, estar na sala de aula sempre me faz bem, me faz rir. Agradeço muito a oportunidade de estar nesse programa que faz toda diferença na vida de qualquer licenciando.

PERGUNTAS E REFLEXÕES

O que você aprendeu de inglês nesse período com o PIBID?

Com as pesquisas que foram passadas aprendi bastante a respeito do Inglês como Língua Franca, e sua importância em todos os âmbitos. Aprendi também sobre técnicas de ensino como a VanishingTechnique que, sem saber, aplicamos em sala de aula no nosso primeiro dia e sobre a Needsanalysis que deve ser levada em conta constantemente. Além dos tongue-twisters, músicas educativas para serem levadas pra sala e ampliei meu vocabulário.

2. O que você aprendeu que você julga especialmente relevante em cada um dos workshops e palestras que promovemos e de que participou?

A palestra que mais me chamou atenção e teve influência na forma como ajo em sala de aula, sem dúvidas, foi a palestra a respeito do abuso sexual, pois fez com que eu abrisse meus olhos pro comportamento dos alunos e me fez mais cuidadosa quando se trata de como agir com cada aluno, em sua individualidade.

3. O que você aprendeu com as leituras de textos teóricos indicados? Como eles podem se relacionar a sua futura prática docente?

Aprendi que é necessário estar sempre estudando e buscando novas formas de ensinar aos alunos, acompanhando os avanços tecnológicos e a individualidade de cada um. A entrevista "Novos tempos exigem novas formas de educar" foi como um incentivo para continuar diariamente buscando ser uma pessoa melhor fora e principalmente dentro da sala, pois Celani fala com um imenso carinho da profissão.

4. O que você aprendeu com o PIBID sobre o ato de ensinar inglês na escola pública?

Lecionar em escola pública nunca será uma tarefa fácil, porém com novos desafios surgem novas oportunidades de aprimorar o que sabemos e aprender o que não sabemos. É necessário saber lidar muitas vezes com o desinteresse da parte dos alunos, e tornar todo material ao nosso alcance um aliado, seja ele o papel ou o computador.

5. Em quais aspectos você entende que a experiência do PIBID até agora lhe prepara para ser professor de inglês? Por que?

O PIBID me ensinou a me portar dentro de sala, me aproximou da docência na prática como nas preparações de aulas, atividades desenvolvidas com os alunos e também me mostrou os desafios. Porém é extremamente satisfatório ver o quanto nossos esforços são recompensados, quando os alunos se interessam

pelas aulas e o que temos a ensinar. O inglês é muito importante e, quando ensinado com dedicação, pode mudar a visão de muitos alunos a respeito da língua.

6. Quais foram os desafios que você enfrentou com a experiência e como lidou com elas?

Meu maior desafio foi, e ainda é, vencer a timidez de falar em público, tanto nas reuniões como em sala também e controlar meu nervosismo em situações que os alunos estão tão nervosos quanto eu. Para esses dois desafios procuro sempre manter a calma e me colocar no lugar dos alunos, um professor quando está nervoso passa isso para toda a sala de aula e afinal, todos estamos ali para aprender, a natural que erros sejam cometidos, mas é necessária atenção para que não se repitam.

7. Como você avaliaria seu desempenho e participação no PIBID Inglês?

Acredito que apesar das poucas ausências devido ao acidente com meu pé, obtive um desempenho satisfatório estando presente nas aulas e nas reuniões e participando sempre que possível. Pretendo melhorar a timidez para que seja mais participativa em reuniões e aulas futuras.

8. Como você avaliaria a experiência PIBID na sua formação docente?

O PIBID vem sendo de grande importância e me incentivando muito a melhorar cada vez mais minha postura dentro e fora de sala, além do aprendizado constante, aprendi que é necessário estar sempre estudando e por mais que as vezes seja cansativo, esse estudo é sempre recompensado.

9. Como você acha que o PIBID impactou na aprendizagem de inglês (a) para os alunos do * ; (b) para o * ?

- a) Os alunos se interessam mais por palavras e expressões que antes não conheciam e ao meu ver, as atividades interativas, que fogem a "normalidade" despertam um maior interesse nos mesmos acerca do inglês.
- b) Como percebi através de relatos dos colegas, eventos como o dia da família são oportunidades para os alunos de mostrarem o que estão aprendendo de inglês em sala, despertando um interesse de toda a comunidade acadêmica.

10. Sinta-se à vontade para acrescentar quaisquer outros comentários que achar relevantes.

Gostaria de reforçar o quanto o PIBID está me ajudando a vencer a timidez de estar na frente da sala e todos os aprendizados teóricos que estão sendo extremamente úteis dentro de sala e também fora dela. Espero no próximo ano aprender mais e desenvolver mais projetos junto dos colegas de PIBID.

Reflexão...

Aprendi muito, muito mais do que imaginava para um período tão curto. Na prática escolar relembrei experiência de sala de aula observando os alunos mas

agora estava do outro lado é claro continuo me considerando parte dos alunos que estão aprendendo no entanto sei também que os alunos me consideram como uma "professora adicional" esperam que eu saiba sanar suas dúvidas. Tudo foi como um choque de realidade para mim, eu me senti perdida às vezes, mas aprendi bastante no processo.

Trabalho em equipe foi um dos pontos que eu mais desenvolvi pelo fato de todos nós sermos muito unidos, mesmo aqueles que só vemos nas reuniões, nos comunicamos sempre pelas redes sociais e nos tornamos muito próximos uns aos outros e para mim, que sempre gostei de fazer minhas coisas sozinha, é muito positivo ter tido essa interação. Ademais, as pesquisas que fizemos foram todas muito importantes, principalmente sobre curiosidades e artigos sobre a nossa profissão; "seja curioso sempre", mas muitos não internalizaram e não colocam em prática; trabalhando com PIBID essa frase faz muito sentido para entender certas coisas a fim de trazer essas discussões para as reuniões e o ideias para a professora eu pesquisei bastante sobre tudo aquilo que me entregava interessava e ou tinha dúvidas sobre levei isso para minha vida estudantil também, pois como somos futuros professores devemos sempre estar atualizados e agir com a postura de eternos alunos. As palestras foram como um complemento a tudo isso, fora que aprendemos mais sobre monitoria de eventos e conhecemos pessoas realmente brilhantes.

As reuniões do PIBID foram essenciais para eu entender todo esse processo e pensar reflexivamente sobre tudo o que realizamos e como isso servirá para nossa formação. Ademais, as interações que temos e as experiências que compartilhamos uns com os outros, tudo isso dá um sentido novo a tudo, já que os outros ficam tão empolgados quanto eu a cada novidade, isso muda a maneira com que eu encaro cada desafio, etapa, e/ou momento. E esses aprendizados e reflexões contribuem muito para pensarmos melhor a nossa profissão, ou seja, serve como um aliado de peso a minha formação, muitas questões discutidas nas reuniões acabam refletindo algumas que eu estudo em sala, e isso é bastante positivo.

Acredito que além de uma contribuição para minha formação e para a meu desenvolvimento, fizemos coisas muito positivas para os alunos e para a escola

* Ouvimos bastante os alunos elogiando as aulas em que fazemos algo

diferente ou damos uma ajuda nas atividades, eles se esforçam mais para aprender, sinto que com a finalidade de nos impressionar, mostrar para a gente que eles sabem; salvo algumas exceções, mas é normal. Além disso, é claro que isso tem reflexos na escola, já que os estudantes são a base dela.

MEUS APRENDIZADOS

Como futuro professor:

É um aprendizado imensurável que o PIBID proporciona. O projeto é um contato com as salas de aula e com os alunos antes do estágio. É acarretado em mim um desempenho melhor, como futuro professor, sinto como vou evoluindo a cada quarta-feira quando vou à escola ☺ . A tentativa de "puxar" do aluno o que ele sabe e de contextualizar com seu cotidiano é muito difícil, mas acredito que

venho melhorando com o passar do projeto. O PIBID me fez crescer em pouco tempo, o projeto não só agrega no meu futuro, mas ele também reforça minha vontade de lecionar nas escolas públicas.

Como equipe:

Eu tenho certa dificuldade com trabalhos em grupo, reconheço que sou um pouco individualista; mas acredito que com o PIBID e com as minhas companheiras de projeto, * e * , cresci muito em relação a isso. Vejo como tudo flui quando todos se empenham e dão o seu melhor. Não estamos sozinhos no ensino, é muito bom compartilhar conhecimentos, satisfações e indignações com minhas parceiras de grupo.

Língua Inglesa:

É impossível saber qualquer Língua completamente, por isso o PIBID é um completo aprendizado até na própria Língua Inglesa, pois reforço o que sei da língua e ainda aprendo novas coisas sobre ela. De uma simples palavra que eu não conhecia a uma expressão que aprendi dentro da sala de aula, de uma curiosidade sobre a língua a uma cultura completamente diferente do lugar onde vivo.