

(TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE NA VOZ DOS PIBIDERS

Tania Regina de Souza Romero¹

Josilene Carvalho Pereira²

Resumo: Este artigo visa a discutir relatos de experiência de dez licenciandos de Letras de uma universidade pública para se compreender os significados que (re)construíram com sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Inglês. Desenvolveu-se, portanto, uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) que, após contextualizar o ensino de língua inglesa no Brasil (CELANI, 2010; LEFFA, 2016; SZUNDY, 2017), apoia-se teoricamente em elaborações recentes sobre a formação do professores de línguas (CELANI, 2016; SILVESTRE, 2017) e no papel de narrativas para deflagrar reflexões durante nesse processo (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; MELLO, 2020), bem como sobre as identidades do docente de línguas (BARKHUIZEN, 2017; FREITAS; VELASQUES, 2018; REICHMANN; ROMERO, 2019). Os resultados da pesquisa confirmam o potencial do Programa em intervir visando transformações identitárias, uma vez que os dizeres dos participantes colaboradores puderam revelar as aprendizagens construídas socialmente com o desenvolvimento dos trabalhos propostos. Essas aprendizagens foram ocasionadas especialmente pelas interações com colegas, alunos da escola pública, com professores e educadores da universidade. Sendo assim, constata-se que o PIBID proporcionou ressignificação da identidade docente dos futuros professores de inglês, o que pode encaminhar mudanças qualitativas na prática de ensino-aprendizagem da escola pública.

Palavras-chave: Identidades Docentes. Formação do Professor de Inglês. Narrativas.

Abstract: This article aims at discussing the experience of ten undergraduate students from a Language Course in a public university in order to understand the meanings they (re)constructed with their participation in the Institutional Scholarships Program for Teaching Internship (PIBID), sub-project English. A qualitative research (FLICK, 2009) was, therefore carried out which, after contextualizing the teaching of the English language in Brazil (CELANI, 2010; LEFFA, 2016; SZUNDY, 2017), is theoretically based on recent elaborations on language teacher education (CELANI, 2016; SILVESTRE, 2017) and on the role of narratives to bring about reflections during this process (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; MELLO, 2020), as well as on language teacher identities (BARKHUIZEN, 2017; FREITAS; VELASQUES, 2018; REICHMANN; ROMERO, 2019). The results of this research confirm the Program potential to intervene aiming at identity transformations, since the collaborators statements could reveal their learnings which were socially constructed while developing the tasks proposed. These learnings especially resulted from the interactions with peers, public school students, teachers and educators from the University. In this perspective, one may endorse that PIBID has led to the ressignification in the identity of future teachers of

¹ Departamento de Estudos da Linguagem Faculdade de Ciências Humanas, Educação e Linguagens, UFLA, Lavras/MG, Brasil, taniaromero@ufla.br.

² Departamento de Estudos da Linguagem, Faculdade de Ciências Humanas, Educação e Linguagens, UFLA, Lavras/MG, Brasil, josi2007msn@hotmail.com

English, which may set the path for qualitative changes in teaching and learning practices for the public school.

Keywords: Teacher Identities. English Teacher Education. Narratives.

Introdução

Este trabalho insere-se no Grupo de Pesquisa IDOLIN (Identidade do Docente de Línguas)³ e surgiu do nosso interesse em continuar reflexões tematizando narrativas, identidades e a formação do (futuro) professor. Especificamente debruça-se sobre experiências vivenciadas por estudantes de Letras, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto Língua Inglesa.

É importante destacar que uma das autoras participou do Programa primeiramente na condição de licencianda, enquanto cursava Letras, e novamente depois de formada, como supervisora, quando já atuando como professora de inglês de uma escola municipal. A outra autora atuava como coordenadora institucional do sub-projeto Inglês nos dois momentos. Nessas experiências, percebemos como as pessoas revelam muito de si ao escreverem suas reflexões, razão pela qual 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, constatamos que as reflexões trazem características da cultura, bem como entendimentos de mundo. Por isso, e para melhor entender as escolhas feitas pelo autores ao redigirem suas reflexões, visamos a compreender melhor os significados deixados na reflexão final dos licenciandos e o que elas podem revelar de forma implícita ou explícita.

Conforme evidenciou-se em outras reflexões (ROMERO; MELO, 2021; VILELA, 2020) o impacto do PIBID na construção da identidade docente é marcante. Portanto, entendemos o contexto desse Programa como oportunidade de se formar e se transformar, rever crenças e posições e representações acerca do ensino-aprendizagem⁴ de línguas, além contribuir para a conscientização do processo de construção identitária.

Considerando-se que o processo de construção identitária é constitutivo da formação e desenvolvimento docente (ZAVALA, 2011; LEFFA, 2012; PIMENTA, 2012; FREITAS, 2014; SOUZA, 2016; REICHMANN; ROMERO, 2019), conforme discutiremos adiante, mostra-se,

³ 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.

⁴ O hífen em *ensino-aprendizagem* é consistente com o suporte Vygotskiano que é base do projeto IDOLIN.

portanto, relevante que se estude e se reflita sobre como experiências vivenciadas por futuros professores são percebidas e significadas por eles mesmos.

Para esta investigação, optamos por narrativas de licenciandos participantes do PIBID Inglês, já que, 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 acadêmico-profissional.

Visando, assim, interpretar narrativas escritas por dez bolsistas do PIBID Inglês de uma instituição federal mineira em 2018, optamos 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, 2010). Para tanto, definimos as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?
- Como o PIBID impactou na formação deles?

Além da introdução, este artigo está organizado em quatro itens. Na Fundamentação Teórica são abordados o ensino de língua inglesa no Brasil, a formação de professores como um processo social amplo, a identidade do docente de línguas e o papel de narrativas na formação docente. Na Metodologia, especificamos a abordagem escolhida, descrevemos o contexto de pesquisa, participantes do estudo, bem como explicitamos como os dados foram gerados e analisados. Na Discussão dos Dados analisamos os dizeres dos participantes à luz dos aportes teóricos enfocados, visando responder as perguntas de pesquisa. Em seguida, tecemos algumas considerações finais e propomos futuros estudos.

Embassamentos

Este item traz os pilares que servem de ótica interpretativa para os dados e objetivos da investigação. Inicialmente, com o objetivo de contextualização, enfocamos a história do ensino de língua inglesa no Brasil e discutimos a formação do professor. Na sequência, discutimos a identidade do professor de línguas e o papel de narrativas na formação docente, que constituem o cerne de nosso interesse.

História do ensino de língua inglesa no Brasil

Conforme história Leffa (2016), o ensino de línguas estrangeiras no Brasil começou com o grego e o latim e posteriormente passou para o francês, inglês, alemão e italiano, e só recentemente, incluiu o espanhol. De acordo com Celani (2010), embora já existisse o ensino

de línguas estrangeiras no Brasil, somente 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 oficialmente. 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.

Ainda segundo Celani (2010), com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e posteriormente, a de 1971, o ensino de línguas passou a ser 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, a decisão de ministrar uma língua estrangeira ficava a critério da escola e estudos de língua estrangeira realizados fora da escola podiam ser validados. Dessa forma, como desdobramento potencial, 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.

Nesse sentido, a possível falta de qualidade trazia consequências para o ensino-aprendizagem, pois havia escassez de material adequado, falta de motivação dos professores e desinteresse dos alunos. Esse contexto, conforme avalia Celani (2010), cria um problema persistente, o que muitas vezes leva a própria existência da disciplina na grade curricular a ser questionada.

Hoje, apesar de o ensino de línguas, obrigatoriamente a língua inglesa, estar garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a partir do 6º ano do ensino fundamental, tem ainda sofrido problemas históricos, como sua desvalorização, baixa carga horária, falta de professores.

Consequentemente, conforme mostra Leffa (2016), o ensino de língua estrangeira no Brasil tem diferentes movimentos pendulares, ou seja, vai de um extremo a outro, dividido por período de ascensão e de declínio. Esse movimento de gangorra se deve a legislações danosas para o ensino de língua estrangeira, sendo necessário longos períodos de reconstrução para minimizar tais estragos.

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 (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Por outro lado, temos as esferas estaduais e municipais, que devem 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 Gerais⁵. Ambas as esferas são decisórias e articuladoras das normas para a Educação Básica brasileira e nelas encontramos diretrizes para o ensino da língua inglesa.

Segundo a BNCC, a língua inglesa faz parte do currículo, obrigatoriamente, de alunos da rede pública regular do 6º ano do ensino fundamental aos anos finais ao 3º ano do ensino médio. A língua inglesa é considerada uma língua internacional, que, da mesma forma que a sociedade, vem exigindo mudanças na abordagem de ensino. Assim, 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.

Pontua-se na BNCC que o inglês na Educação Básica no Brasil deva ser considerado ferramenta de comunicação, inserção e engajamento crítico “em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 241).

Deve-se salientar que 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 de práticas de linguagem orais. A leitura, segundo a BNCC, deve ser trabalhada com textos escritos, híbridos ou hipertextos, de diferentes esferas de circulação. A escrita deve envolver os conhecimentos prévios tanto dos colegas quanto do professor, além de ser explorada por meio de práticas de linguagem cotidianas. Os conhecimentos linguísticos envolvem a prática linguística da língua inglesa, a qual contempla os eixos oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural.

Szundy (2017), ao refletir sobre possíveis implicações da BNCC para a formação de professores e professoras, conclui que “apesar de sua explícita intenção de desencadear políticas de formação docente, 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).

⁵ 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 partir de 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).

Uma questão fundamental para o ensino de Língua Inglesa, portanto, é a formação dos profissionais que são ou estão como professores da Língua Inglesa. Essa questão é discutida no item a seguir.

A formação de professores de Língua Inglesa

O tema formação de professores de línguas no Brasil é foco de inúmeras discussões por autores como Celani e Magalhães (2002), Magalhães (2004), Coelho (2009), Celani (2016). Para esses autores, a formação implica o ensino, questiona o saber existente, as ideias e as coisas, o que requer o olhar sobre nós mesmos e sobre o outro. Tem-se, então, os contextos sociais e as interações com o outro como ponto crucial para que o desenvolvimento humano aconteça, em consonância com o olhar sociocultural vygotskiano. Todas as autoras citadas enfatizam a constante reflexão crítica do fazer docente, originando-se em discussões que examinem a prática à luz de fundamentações teóricas e do contexto social alvo, como cruciais para o desenvolvimento e instrumentalização do (futuro) professor.

Nesse enfoque de se trazer a prática para as discussões reflexivas, Hawkins e Norton (2009) sugerem alguns aspectos que educadores precisariam considerar no processo de formação do professor de línguas:

- (a) A Natureza Contextual dos Programas de Formação e das Práticas Pedagógicas, em que se considere os conhecimentos culturais e históricos do contexto e dos aprendizes para que se possa trabalhar de forma inovadora (...);
- (b) Responsividade aos Aprendizes, em que se considere as línguas, culturas, desejos e história dos futuros professores, e aprendizagem conectada a conhecimentos e experiências que eles trouxeram para o ambiente de aprendizagem;
- (c) Engajamento Dialógico, em que educadores usem diálogo colaborativo pra construir e mediar significados e compreensões. (...);
- (d) Reflexividade, em que educadores mostrem reflexão sobre as próprias práticas, além de discutir objetivos e pedagogias (...) com análise sobre o que ocorreu e como se poderia usar o que se aprendeu a partir de experiências para redesenhar outras possibilidades;
- (e) Práxis (...), em que se integre teoria e prática pra se promover mudanças educacionais e sociais. (Hawkins e Norton, 2009, p. 36)

A formação docente, portanto, é um processo desafiador e que requer construção contínua, busca constante pelo conhecimento, criatividade, equidade, formação de valores, reflexão sobre a realidade e anseios locais.

Gimenez e Cristóvão (2004) abordam alguns aspectos essenciais que poderiam complementar os acima citados e que colaborariam 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, pelo gerenciamento do desenvolvimento profissional contínuo, que tem origem na formação inicial de licenciandos bolsistas e segue na formação continuada de professores supervisores.

Mais recentemente, Silvestre (2017) faz eco à proposta acima, ao acentuar a necessidade de se promover pesquisas conjuntas entre professores e a academia, tendo-se a prática do fazer docente como base.

Nesse modelo, a formação do professor e a qualidade da educação é o objetivo final para o qual o PIBID converge, conforme escreve Romero (2017). Sendo assim, pode-se inferir que o PIBID visa a contribuir diretamente como uma intervenção informada na construção do (futuro) professor, promovendo um trabalho colaborativo que impacta na qualidade do ensino de inglês na escola pública.

Identidades do Docente de Línguas

Para Bauman (2005), identidades não são herdadas ou fixas, mas dinâmicas e dependentes do contexto social, dos meios disponíveis e das oportunidades apresentadas. Mostra-se, então, perfeitamente representada na metáfora por ele criada de identidade líquida, consistente com os problemas contemporâneos, como, por exemplo, as constantes mudanças e a velocidade das transformações que ocorrem no cotidiano. Portanto, conforme coloca o sociólogo, o processo da construção identitária é “uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada” (BAUMAN, 2005, p. 18).

Na 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 social do sujeito historicamente situado, frente às necessidades e exigências do contexto atual em incessante mutação.

Os estudos dedicados à concepção da identidade docente vêm se multiplicando, como pode-se perceber por meio de contribuições de Nóvoa (1992, 2007); Tápias-Oliveira (2013); Leffa (2012); Freitas (2014); Barkhuizen (2017); Freitas e Velasques (2018), Reichmann e Romero (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 e aprendizagens pessoais e sociais, condicionadas a determinado contexto social e cultural, embora pontuada por conflitos (Nóvoa, 2000).

Dentro dessa ótica, Barkhuizen (2017) entende que as identidades docentes são construídas contínua e discursivamente por meio da interação social. Esse processo faz parte do dia a dia dos professores, e 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.

Sól (2019), por sua vez, entende a identidade do docente como um processo de (des)construção. Para ela, a (des)construção do professor é parte inerente de sua trajetória, sendo, portanto, passado, presente e futuro indissociáveis enquanto processo. Fazendo alusão especificamente ao PIBID, a autora avalia que:

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)

É pertinente ainda destacar, conforme acentua Barcelos (2020), a influência das emoções ao longo do processo de construção identitária. Para Barcelos e Coelho (2010), parece existir um paradoxo entre o tema emoções na formação de professores, pois de um lado há um professor engajado, motivado em sua prática pedagógica, enquanto que 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.

Nesse sentido, Aragão (2005, 2007, 2008, 2010) traz estudos sobre emoções de futuros professores, enquanto que Barcelos e Coelho (2010) 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.

O processo de construção identitária do professor, imbuído de emoções e significados, pode ser percebido por meio de narrativas escritas ou faladas por professores. Portanto, o próximo item destaca a relevância desse recurso para deflagrar reflexões.

Narrativas

A linguagem mostra como vemos o mundo, como construímos os significados e como esses significados nos constroem e nos modificam (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). É por meio da linguagem que narramos e compreendemos nossas visões de mundo, então narrar é um recurso importante que faz parte da história da humanidade. Por esse motivo, 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-Lyhty (2018), Mello (2020), dentre outros.

Para Suárez (2008), 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, especialmente quando assumem uma posição reflexiva capaz de reconfigurar suas trajetórias profissionais e ressignificar suas ações e interpretações sobre a prática.

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, navegar outros mares, transformamos radicalmente nossa própria identidade”. Assim, identidade e narrativas se entrelaçam, pois constituem e revelam os significados vivenciados tanto para os outros quanto para o próprio ser.

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, especialmente a narrativa 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”.

A seguir, explicitamos a metodologia da investigação em pauta.

Metodologia

Neste item, iniciamos por explicitar a abordagem metodológica. Em seguida, apresentamos o contexto e os participantes da pesquisa. Posteriormente, tratamos dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Por fim, explicamos a metodologia de análise e triangulação dos dados.

Este estudo é de cunho qualitativo, uma vez, segundo Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa é “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Conseqüentemente, não se pretende expressar resultados com números ou dados estatísticos, já que a atenção se volta para a descrição, análise e reflexão de fenômenos sociais.

Esta investigação foi desenvolvida no bojo do PIBID, subprojeto de Língua Inglesa, realizado por uma Universidade Federal. Compõem o projeto uma escola participante, uma professora supervisora e dez colaboradores, os licenciandos em Letras, distribuídos em forma de rodízio para idas a escola. Os licenciandos (chamados pibiders no projeto) iam à 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 feitas em conjunto com a professora supervisora, sob orientação da coordenadora da universidade. Essas atividades proporcionam aos bolsistas do programa uma amplitude na convivência com estudantes, professores, diretores e demais funcionários da escola.

Os dizeres dos participantes discutidos nesta investigação são reflexões finais, um dos itens de portfólios escritos em 2018 pelos dez bolsistas que participaram do projeto PIBID, subprojeto Inglês. Todos eram licenciandos do curso de Letras de uma Universidade pública do Estado de Minas Gerais e o portfólio foi proposto pela professora coordenadora do projeto que tinha como intuito trazer uma oportunidade de reflexão aos bolsistas ao final de um semestre de Programa.

Para a possibilitar a realização desta pesquisa, o projeto foi submetido pela Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade em que o estudo se deu.

Deve-se acrescentar que os participantes já haviam tido algum contato com a Língua Inglesa antes de chegarem ao curso de Letras. A idade desses estudantes variava entre 18 e 27 anos, sendo sete mulheres e três homens.

Esses licenciandos-bolsistas desenvolveram atividades em sete turmas do ensino fundamental matutino, anos finais do ensino fundamental, em que uma das autoras atuava como supervisora do Programa, na função de professora de inglês da escola municipal em que o trabalho foi desenvolvido.

Os excertos apresentam-se exatamente como 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.

Foram objeto de análise recortes das narrativas dos colaboradores que especificamente respondessem as perguntas de pesquisa. Os recortes foram interpretados segundo as bases teóricas. Os excertos foram numerados de acordo com a ordem em que se encontram no portfólio.

Inicialmente todas as reflexões foram lidas para que posteriormente fossem selecionados excertos que respondessem as perguntas de pesquisa: (a) O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?; (b) Como o PIBID impactou na formação deles?

Passamos a seguir à discussão dos dados, visando responder essas perguntas.

Discussão dos dados

Interpretamos nesse item os dizeres dos participantes para responder especificamente cada pergunta de pesquisa. A discussão que se segue, portanto, é organizada segundo cada uma delas. Primeiramente trazemos os excertos que melhor expressam as respostas de todos, e, na sequência, os discutimos, tendo a teoria resenhada como esteio.

O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?

No excerto (1), chamam a atenção as considerações da licencianda Júlia:

...Trabalho em equipe foi um dos pontos que eu mais desenvolvi, pelo fato de sermos muito unidos...

O fato de a participante utilizar o termo “muito unidos” retoma a discussão sobre a construção da identidade docente conceituada por Barcelos e Coelho (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).

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

...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 aprendizado será de grande utilidade no futuro.

O excerto (2) por um lado vai ao encontro da discussão de Romero (2017) sobre os resultados positivos do PIBID em ser um programa que prepara o futuro professor e à pontuação de Barcelos e Coelho (2010), segundo a qual o professor necessita de engajamento e motivação. Por outro lado, ao utilizar a expressão “ampliou meus conhecimentos” Diana indicou os ganhos que obteve como membro do projeto. Pode-se inferir que esta bolsista se julga melhor preparada para lidar com a docência ao ter consciência de que sua participação no programa a auxiliou a enfrentar questões próprias da atuação docente.

No excerto (3), o bolsista Fred traz suas reflexões acerca da tarefa de ensinar a língua inglesa e destaca o que aprendeu, ou seja, 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. 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 depois podermos aplicar uma metodologia eficaz, para que o ato de ensinar seja realmente mais efetivo.

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, mas com técnicas e vontade o ensino pode ser realizado.

O aprendizado de Fred, e Lena, durante a participação no PIBID, vieram (des)construir suas representações sobre o ensino, a metodologia e o contexto, o que remete às considerações de Sól (2019) sobre o potencial do PIBID em oportunizar reflexões e transformações sobre a prática pedagógica. Nessa direção, quando Fred diz “temos que olhar primeiro o contexto do aluno”, novas discursividades sobre os sujeitos e o espaço escolar vêm à tona, o que nos remete também às sugestões de Hawkins e Norton (2009) para se atentar para a natureza contextual.

Nesse caso a sugestão é relevante não só para futuros professores, mas também para o aluno alvo da escola em que os pibiders exercitam seu futuro ofício. Ao utilizar o verbo “aprendi”, Lena revela um ganho adquirido e de que ela tem consciência.

Respondendo, portanto, à pergunta de pesquisa “O que os licenciandos aprenderam com o PIBID?”, os dizeres dos licenciandos nos indicam que o PIBID possibilitou que os licenciandos: (a) valorizassem o trabalho colaborativo, (b) aprendessem por meio da prática, com o contato real com a escola e alunos; (c) percebessem a importância de se levar em conta necessidades e interesses dos aprendizes.

Como o PIBID impactou na formação deles?

Ao escrever sobre quais aspectos a experiência do PIBID o preparou para ser professor de inglês, o bolsista Fred, no excerto (5) 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.

Nesse excerto 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 causou no participante. O contato com a sala de aula e a discussão que envolve professores e educadores são destacados como de importância crucial para seu preparo profissional. Relaciona-se esse excerto, portanto, mais uma vez, às pontuações feitas por Hawkins e Norton (2009) e Gimenez e Cristóvão (2004), pois o Programa pode ser considerado uma comunidade de prática caracterizada por engajamento dialógico e colaboração conjunta entre aprendizes, professores e educadores, já que há efetiva discussão envolvendo teoria e prática desde a preparação de aulas até sua aplicação, com reflexão sobre resultados e aprendizagens alcançadas.

No excerto (6), o bolsista Fred ressalta a importância de ter atuado na prática real da sala de aula e o efeito que essa oportunidade lhe proporcionou:

Essa experiência tem sido uma 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 “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.*”

As expressões “me fez ter certeza” e “foi um dos momentos mais gratificantes em toda minha vida” indicam a emoção despertada ao longo da atividade aplicada pelo participante. Pelas escolhas lexicais, percebemos que esse futuro professor talvez ainda tivesse dúvidas quanto à carreira profissional antes da interação com os estudantes. Nesse sentido, as escolhas lexicais ainda revelam a importância das interações sociais na construção da identidade do sujeito que aconteceram em razão da oportunidade que o aprendiz teve em experimentar ações previamente discutidas na realidade da sala de aula e perceber as reações resultantes. Vemos convergência, assim, com as pontuações de Nóvoa (2000) e Barkhuizen (2017) sobre o processo de construção identitária, que tem influência de interações sociais e oportunidades contextuais.

Seguindo essa direção, no excerto (7), o licenciando Sérgio corrobora a elaboração de Barcelos e Coelho (2010) de que o professor necessita de motivações e emoções 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

No excerto (8), a licencianda Ana escreve:

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 quero mudar [...], penso que quando iniciar minha carreira como professora, já vou estar *mais preparada*.

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*. 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!*

As marcas linguísticas de emoção, destacadas em itálico (“um desempenho melhor”, “estou crescendo muito” e “evoluindo”), podem ser interpretadas como indicativas de

satisfação dos licenciandos quanto aos resultados do projeto para si. Ao se referir ao aprendizado como “imensurável”, o colaborador nos revela a emoção de impacto que o PIBID teve em sua formação. A satisfação, emoção e a apreciação do processo de aprendizagem no ambiente do PIBID parecem ir diretamente ao encontro das colocações acerca do professor motivado e transformado pela emoção, referidos por Barcelos e Coelho (2010).

Ao discutir formação de professores, Barcelos (2020); Gimenez e Cristóvão (2004), bem como Hawkins e Norton (2009) sugerem a importância da prática, aliada à teoria, e como vivências como a proporcionada pelo Programa motivam o futuro professor, em especial quando este se conscientiza que está colaborando para transformação social com a realização de uma atividade. É de suma relevância, conseqüentemente, que o futuro professor vivencie experiências de motivação, pois é na prática cotidiana que essa relação vai se estabelecendo. Reforça-se, assim, o valor do PIBID na formação e construção identitária de professores, conforme discutido por Romero (2017), por exemplo.

Com base nos dizeres dos pibiders, em síntese, a resposta à segunda pergunta de pesquisa é que os impactos gerados pela participação no PIBID foram: (a) reafirmação da escolha pela profissão para a qual eles se preparam; (b) percepção de desenvolvimento; (c) percepção da possibilidade de contribuição com transformação social para os alunos da escola.

Considerações finais

Procuramos com essa pesquisa entender os resultados possivelmente gerados em decorrência da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência segundo os entendimentos dos bolsistas licenciandos de Letras que participaram do subprojeto de inglês desenvolvido em uma universidade pública do sul de Minas Gerais.

Orientadas por elaborações teóricas de formação e construção de identidade docente do professor de línguas, partimos do entendimento que é ouvindo os significados construídos por protagonistas de um processo de formação como o PIBID que melhor se pode compreender seus alcances e efeitos.

Conforme indicam os dizeres dos colaboradores, o Programa cumpriu seu propósito formativo e gerou aprendizagens e reflexões pertinentes e adequadas que têm potencial de gerar transformações no cenário de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas. A vivência prática, ancorada em discussões colaborativas com professores e educadores, perpassadas por bases teóricas, podem impactar o futuro docente e reconfigurar a representação do papel do professor de língua inglesa. Tem-se, portanto, com o Programa, uma intervenção

qualitativa na construção identitária do futuro professor de inglês, especialmente com uma disciplina que tem sido historicamente desvalorizada.

Em função das respostas obtidas para nossas indagações, acentuamos o potencial altamente positivo para transformação social que o PIBID e Programas correlatos têm, especialmente quando se pautam em interação engajada entre a Universidade e a escola pública e levam em consideração os saberes e culturas desenvolvidos historicamente por todos os envolvidos, e quando consideram o contexto local e sabem integrar teoria e prática de forma crítica e reflexiva.

Neste estudo atentamos especificamente para a voz dos licenciandos. Outras vozes evidentemente precisam ser ouvidas, como as dos supervisores e educadores, bem como as dos alunos das escolas em que o Programa acontece, para que haja uma análise mais profunda. Considerando que estamos envolvidas diretamente no Programa e no projeto em foco, uma vez que atuamos como supervisora e coordenadora, entretanto, podemos adiantar que nosso entusiasmo com o PIBID ecoa os dizeres dos colaboradores. Reafirmou-se também em nós a força transformadora do trabalho colaborativo, a riqueza da interação dinâmica entre teoria e prática, e a certeza de que é viável termos esperança em transformação social na e com a escola pública.

Referências bibliográficas

ARAGÃO, R. Cognition, emotion and reflection in the classroom: a systemic approach to teaching/learning of English. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

_____. **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.

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

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. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª. Versão. 2017.

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

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.

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

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

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

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.

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

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

HAWKINS, M. & NORTON. Critical Language Teacher Education. In: A. Burns & J. Richards (Eds.) **Cambridge Guide to Second Language Teacher**. Cambridge: Cambridge University Press. 2009, p. 30-39.

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.

_____. 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.

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

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: R. C. Gomes Junior. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender**. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. 1.

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

_____. **Vidas de Professores**. 2ª. Edição Porto: Porto Editora. 2000

_____. 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: Papyrus, 2007.

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

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. **Language Teachers' Narratives and Professional Self-Making**. **DELTA Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. 2019, vol.35, n.3.

ROMERO, T. R. S.; Prefácio. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 9-14.

_____. Pibid: pós, contras e efeitos, p. 57 -75. In: E. MATEUS; J R.A. TONELLI (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

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

ROMERO, T.R.S.; MELO, A. F. Análise de Autoavaliações de Licenciandos PIBID Inglês. In: **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 24, no. 1, 2021, p. 37-54

SILVESTRE, V. P. V. Uma proposta de pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de professores de línguas. In: B. S. e V. P. V. Silvestre. **Pesquisa-Ação e Formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa**. Anápolis: Editora UEG, 2017.

SÓL, V. S. A. 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.

_____. 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.

SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos. In: M. C. F. D. Ferreira, C. L. Reichmann, T. R. S. Romero (orgs.) **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes. 2016

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: E. MATEUS; J. R. A. TONELLI (Orgs.) **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.

VILELA, J.J. Autobiografia como Instrumento no Processo Identitário do Docente: uma Reflexão sobre Vivências. In: **Devir Educação, Edição Especial**, agosto 2020, p. 179-201

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