

ANÁLISE DE AUTOAVALIAÇÕES DE LICENCIANDOS PIBID INGLÊS

Tania Regina de Souza ROMERO

Aline Fernandes MELO

Universidade Federal de Lavras -UFLA

Resumo: Visamos investigar como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Buscamos refletir sobre as transformações identitárias daí decorrentes. O *corpus* de análise provém de autoavaliações feitas por licenciandos do subprojeto Pibid-Inglês de uma Universidade de Minas Gerais. A análise pautou-se em conceitos de Reflexão Crítica e Identidade Docente, com apoio linguístico no Sistema da Avaliatividade, para se entender significados construídos na linguagem. Este é um estudo de caso, de cunho qualitativo, apoiado em análise documental. Os resultados da pesquisa sinalizam que o Pibid proporciona condições para ressignificação da identidade docente.

Palavras-Chave: Reflexão crítica. Identidade docente. Avaliatividade.

ANALYSIS OF PIBID ENGLISH UNDERGRADUATES SELF-ASSESSMENTS

Abstract: We aim at investigating how pre-service teachers evaluate their experience as part of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). The specific purpose is to reflect on their possible resulting identity transformations. The corpus analyzed is composed of self-evaluation reports written by the teachers-to-be from a University in the south of the State of Minas Gerais. Interpretation of data draws from the concepts of Critical Reflection and Teacher Identity, with the linguistic support of the Appraisal System, in order to bring to light the meanings constructed in the language used by the students. This is, thus, a qualitative case study made through the analysis of written productions. Results indicate that PIBID allows the future teachers to resignify their teaching identity.

Keywords: Critical reflection. Teacher Identity. Appraisal.

ANÁLISIS DE LAS AUTOAVALIACIONES DE LICENCIANDOS PIBID INGLÉS

Resumen: Nuestro objetivo es investigar cómo los profesores en formación inicial califican su experiencia en el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (Pibid). Se buscó reflexionar sobre las transformaciones identitarias resultantes. El *corpus* de análisis proviene de autoevaluaciones realizadas por licenciandos del subproyecto Pibid-Inglés de una Universidad de Minas Gerais. El análisis se basó en conceptos de Reflexión Crítica e Identidad Docente, con apoyo lingüístico en el Sistema de la Valoración, para entender significados construidos en el lenguaje. Este es un estudio de caso, de naturaleza cualitativa, apoyado en análisis documental.

Los resultados de la investigación señalan que el Pibid proporciona condiciones para resignificación de la identidad docente.

Palabras Clave: Reflexión crítica. Identidad docente. Valoración.

INTRODUÇÃO

Entre as transformações inerentes à formação inicial do docente, destacamos neste artigo como o licenciando entende seu próprio processo de formação, assim como seu próprio desenvolvimento acadêmico e profissional. Em razão de entendermos essa questão como central no trilhar da construção do professor, voltamo-nos especificamente para o exame de autoavaliações de estudantes de Letras, participantes de um programa educativo criado pelo governo federal em 2007, denominado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante PIBID. Buscou-se refletir sobre possíveis transformações identitárias, segundo a percepção dos próprios futuros professores. Debruçando-nos sobre a produção escrita desses atores, norteamos-nos por três perguntas de pesquisa, a saber: (a) Como os professores em formação inicial avaliam sua experiência no PIBID-Ingês? (b) Como esses professores em formação inicial avaliam o trabalho do PIBID na escola? (c) Quais são as marcas avaliativas de maior ocorrência e o que elas indicam nos textos produzidos?

Os recortes dos dados foram direcionados pelas primeiras duas perguntas, sendo que a terceira se amparou no instrumental linguístico oferecido pelo sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), aporte derivado da Gramática Sistemico-Funcional que visa a destacar o caráter interpessoal na linguagem, identificando itens lexicais de subjetividade na produção verbal, por meio dos quais seus produtores podem desvelar suas concepções, valores, posicionamentos, enfim, sua identidade em construção (ROMERO, 2008). Entendemos que, em consonância com os fundamentos dessa perspectiva originária das elaborações de Halliday (1994), é na linguagem e por meio dela que é possível observar sinalizadores de construção e transformação identitária. No caso particular deste estudo, o foco é a compreensão de como os licenciandos entendem seu envolvimento com o PIBID como constitutivo de sua formação, bem como o papel do Programa nas escolas em que atuam.

Visando alicerçar nossa discussão, estruturamos este artigo inicialmente tecendo considerações sobre conceitos de formação docente, o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento acadêmico-profissional e a identidade que o futuro professor vai construindo

em seu percurso de formação. Na sequência, explicitamos o instrumental linguístico que caracteriza a Avaliatividade.

A partir desses embasamentos teóricos, contextualizamos o cenário investigado para, em seguida, analisarmos e discutirmos as autoavaliações escritas, tendo como objetivo as perguntas de pesquisa acima especificadas.

1. FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES

Ouvir os professores para saber sobre o que pensam, sentem e fazem é uma postura relevante quando se tem como meta entender os percursos de intervenção potencialmente mais adequados para se ter uma formação de qualidade para os licenciandos. Neste artigo, voltamos especificamente para formação inicial, mesmo estando cientes, conforme sinalizam Gatti, Barretto e André (2011, p. 15), que tantos outros fatores, tais como “a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira” merecem a devida atenção.

Para os autores supracitados, o alicerce para os programas de formação inicial deveria ser a construção das etapas que contêm os requisitos para o desenvolvimento da carreira docente, assim como sua avaliação para a manutenção da qualidade de ensino. Logo, como forma de avaliação na formação inicial, um instrumento que pode colocar o estudante-professor já em contato com um exame do processo poderiam ser as autoavaliações reflexivas de seu desenvolvimento, o que foi realizado em nosso contexto e é agora tematizado.

Os relatos da vivência dos licenciandos no âmbito do PIBID foram apresentados em forma de autoavaliações, sendo essa uma maneira não só de colocar o estudante já frente à avaliação e reflexão sobre sua atuação (SILVA, 2012), como também reforçar o contato com a escrita e o letramento pelo qual deve passar durante todo o seu período de formação (KLEIMAN, 2005). Afinal, como advogam Dornelles e Irala (2013, p. 17), “a escrita é (...) uma tecnologia central para o exercício dessa profissão” e, com ela e por meio dela pode-se “trazer à tona elementos polêmicos do processo de ensino-aprendizagem a partir do cruzamento de posições a respeito do exercício da docência.”

Consideramos, no contexto da pesquisa realizada, que o PIBID proporciona condições aos seus participantes de vivenciarem experiências de letramento, uma vez que consegue transitar por diferentes dimensões do ofício pretendido. O Programa, dadas suas características constitutivas, integrando professores da escola pública, licenciandos e educadores, como já apontado (ROMERO, 2017), é território propício para interação dialética entre saberes instaurados e a prática vivida.

Com a mesma preocupação, Gatti, Barretto e André (2011, p. 25-26) já haviam sinalizado para o fato de, cada vez mais, os professores trabalharem em uma “complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas”. Assim sendo, a nova situação demanda que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. São questões subjetivas, mas se formam nas vivências formativas e profissionais concretamente experienciadas e interpretadas de forma representativa, com base em determinado contexto socioprofissional significativo para educadores.

Uma forma de se criar condições para o exercício da reflexão na formação inicial é a escrita reflexiva profissional. Nesta pesquisa, as autoavaliações escritas pelos *Pibiders* (a forma pela qual eram chamados pela Coordenação os licenciandos participantes do subprojeto de inglês) permitem o exercício da reflexão preconizado por Nóvoa (2000). O educador português ressalta a necessidade do fazer reflexivo do professor universitário, mediante trabalhos de discussão com acompanhamento de grupos, visando instaurar rotinas de partilha no interior dessas instituições. Na mesma direção, Liberali, Magalhães e Romero (2003), concordam ser a reflexão crítica essencial para os profissionais que almejam desenvolver suas atividades com responsabilidade social, visando a melhores condições de aprendizado. Pensar em reflexão crítica, acrescentam, é envolver participantes em um discurso argumentativo, dirigido a questionar com bases sociais, políticas e culturais as razões e as ações que as fundamentam.

A propósito, Freire (1996) já argumentava em sua obra *Pedagogia da Autonomia* que a reflexão crítica é crucial aos professores, destacando que essa, como prática constante, promove

a criticidade fundamental ante a realidade de nosso mundo. Assim, uma autoavaliação em que os próprios futuros professores relatam suas significações remete a um ideal almejado por Freire (1996, p. 39) – “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação”. Ademais, a oportunidade de autoavaliação não somente traz a voz dos licenciandos para o centro do processo formativo, como também pode levar a relacioná-la a vivências práticas e teóricas, constituindo-se em uma preparação informada para a prática. Tal exercício tem impacto pertinente na identidade do futuro profissional, uma vez que coloca em pauta significações tecidas social e historicamente, em confronto com teorias que alicerçam a educação.

De acordo com Silva (2013), as pesquisas sobre a formação reflexiva de professores, a partir da década de 80 do último século, abarcam o tema identidade com diversas propostas de formação de docentes em que o professor é também visto como pesquisador crítico. Alinhando-nos a esse enfoque, por meio do projeto “Linguagem na Constituição do Educador”, examinamos a (re)construção da identidade profissional em cursos de graduação de áreas diversas e em contextos educacionais de professores, com ênfase no exame das práticas de linguagem como mediadoras no processo de (re)construção identitária. Sustenta nosso estudo a visão em que a identidade é “entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente” (ROMERO, 2008, p. 402) pelo sujeito em interações com outros.

Sendo assim, a linguagem pode conduzir a aprendizagem e desenvolvimento, pois é colaborando, por meio da interação, que nos construímos como parte de nossa espécie, de nosso nicho social, ao posicionarmos-nos ante a sociedade. Romero (2010, p. 389-390), com base na visão vygotskiana, afirma que em “nossas interações nas diversas esferas sociais como família, escola, igreja, internet e muitas outras, é que nos apropriamos, revozeamos e transformamos os discursos de outrem”, o que faz com que se tornem parte característica do nosso “pensamento e consciência e, portanto, de nossas identidades”.

Por conseguinte, entendemos que a escrita sobre si (autoavaliação) pode constituir um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para professores e pesquisadores, em que esses (re)construem identidades a partir do olhar teoricamente informado e da reflexão crítica sobre a própria história ou sobre as histórias de outros.

Segundo Nóvoa (2009), ademais, ser docente é entender os sentidos da escola, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na instituição escolar e na conversa com os outros professores que se aprende a profissão. O educador acentua que, “O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (p.30). São esses hábitos que fazem desenvolver a profissão, uma vez que as dimensões profissionais e as dimensões pessoais caminham lado a lado. Logo, repensar a questão da identidade docente, buscando compreendê-la e sobre ela refletir é expandir os horizontes para se ter conscientização que mudanças históricas e sociais (trans)formam o sujeito a todo momento.

No contexto da pesquisa realizada, foi possível perceber que, entre as atividades do formador, uma delas é intervir para discutir as representações dos licenciandos. Isso implica uma intervenção na identidade do licenciando, por meio de interação com outras vozes valorizadas na área.

Os significados construídos socialmente por meio da e na linguagem foi o foco de investigações do precursor da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), Michael Halliday. De suas elaborações origina-se a Avaliatividade, para a qual nos voltamos a seguir.

2. AVALIATIVIDADE NA COMPREENSÃO DOS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS

A LSF pode ser caracterizada como uma teoria semiótica por dar atenção à linguagem em todas as suas formas, na tentativa de identificar, por exemplo, como, onde, porque e para que a língua é usada. O foco é a linguagem de forma geral, vendo-a como inerente ao processo social, ou seja, ocupa-se em compreender como a sociedade faz uso da linguagem para construir significados. É, por conseguinte, uma teoria que tem base no significado e não na forma, pautando-se por escolhas lexicais, gramaticais e de organização textual, o que oferece instrumental linguístico para se poder analisar significados construídos em textos falados e escritos (ALMEIDA, 2010, p. 17).

As elaborações de Halliday organizaram-se em três funções que a língua tem em sua estrutura. Conforme explicam Halliday (1994) e Martin e Rose (2005), a função ideacional atenta para o conteúdo do discurso, enfocando como a experiência de realidade material e simbólica é construída por seus usuários. Já os significados textuais dão a coesão ao texto oral ou escrito,

apontando como a organização de mensagens remete a como intenções e visões de seu produtor são construídas. Os significados interpessoais, por sua vez, referem-se à dimensão de relações entre interlocutores, evidenciando, por exemplo, relações de poder, proximidade, distanciamento ou posicionamento entre interlocutores e como esses assumem papéis sociais.

O sistema de avaliatividade foi desenvolvido por um grupo de sistemicistas em Sydney, sob a liderança de Jim Martin, a partir de 1989, tendo como base a metafunção interpessoal (ALMEIDA, 2010). Segundo Vian Jr., Souza e Almeida (2010), esse sistema disponibiliza recursos para se entender e atribuir diferenças às avaliações que se constrói sobre si e outros, sobre coisas, experiências etc. O foco é atentar para como usuários da linguagem se fazem presentes e se colocam nos textos que produzem e com quem interagem (MARTIN; WHITE, 2005). A avaliatividade objetiva, assim, oferecer mecanismos linguísticos específicos para se explorar e explicar como a língua estrutura processos avaliativos, identidade autoral, posicionamentos, relacionamentos, julgamentos.

A avaliatividade contempla três domínios: engajamento, gradação e atitude. O Engajamento mostra como o autor/falante se implica, se posiciona, por exemplo, ante a vozes externas. A Gradação indica quantificações, ampliações ou diminuições do que se avalia. E a Atitude diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamento de comportamento e avaliação de objetos e situações.

A Atitude, à qual nos atemos, conforme sistematizada por Martin e White (2005), é dividida em três categorias: julgamento, afeto e apreciação. O Julgamento remete a questões éticas. É considerado Julgamento de Sanção Social quando há implicações legais. Se o Julgamento se referir ao que se valoriza ou se condena por um grupo social, é denominado de Estima Social. O Afeto diz respeito a sentimentos, registrando especificamente dimensões positivas ou negativas de satisfação, felicidade ou segurança. É por meio da Apreciação que se avalia coisas, objetos e fenômenos. Este tem ainda três sub-categorizações que a refinam: (a) Reação, que reflete o Impacto causado ou a Qualidade percebida; (b) Composição, que se refere a Complexidade ou Equilíbrio; e (c) Valoração, que corresponde a especificidades como Autenticidade, Originalidade, Criatividade, Valor.

Levando-se em conta que nossas perguntas de pesquisa buscam avaliações dos bolsistas sobre fenômenos, ou seja, sua experiência no PIBID e o papel do programa nas escolas, a

expectativa é que a Atitude mais frequente seja a de Apreciação, uma vez que os focos de consideração são externos. Procuramos identificar por meio da análise linguística, portanto, a dimensão específica de como esses fenômenos são significados, ou seja, do ponto de vista (a) da Reação que causa; (b) da Composição do fenômeno avaliado; ou (c) da Valoração.

Visando esclarecer as categorias e subcategorias do subsistema de Apreciação para o leitor não familiarizado com a teoria sistêmico-funcional, ilustramos cada uma delas a seguir, pautando-nos em elaborações de Carvalho (2010). A Reação pode evidenciar um Impacto emotivo, por exemplo: *Seu presente me emocionou*. Ou pode despertar um desejo, configurando-se como Reação de Impacto Desiderativa: *Esse aparelho é muito prático. Preciso comprar um!* Além do Impacto, a Reação também apresenta uma subcategoria de Qualidade, em *Esse vestido é lindo!*

A Reação quanto à Composição, pode ser referente a Proporção ou Complexidade. Tem-se uma Composição de Proporção na frase *Seu argumento está bem organizado*. Ou a subcategoria é de Complexidade em uma sentença do tipo: *O texto é bastante acessível para leigos*.

A categoria Valoração, por sua vez, é dividida nas subcategorias de Relevância e Originalidade. Podemos exemplificar a Valoração de Relevância com *Essa experiência foi fundamental para a construção de minha carreira*. Por outro lado, a Valoração será de Originalidade na seguinte realização: *Sua interpretação da música é única*.

Deve-se esclarecer que o propósito deste artigo é, sobretudo, refletir, do ponto de vista do educador, sobre possíveis efeitos no licenciando de uma experiência de formação – o PIBID –, conforme realizada em um instrumento para reflexão - as autoavaliações escritas. Sendo assim, não se pretende adentrar em especificidades do sistema de avaliabilidade, que é aqui utilizado como auxiliar de identificação de significados construídos. Consideramos que o aporte linguístico do qual nos valem é especialmente adequado para o intento, uma vez que se destina a evidenciar as avaliações e posicionamentos construídos pelos futuros professores em suas realizações discursivas.

Descrevemos a seguir o enfoque metodológico, o contexto e como os dados foram tratados para que pudéssemos chegar às respostas pretendidas.

3. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este é um estudo de caso, uma vez que nos debruçamos sobre um grupo específico (ALVES; MAZZOTTI, 2006) para coletar e analisar como alguns licenciandos, em um contexto determinado, avaliam sua experiência e desenvolvimento acadêmico-profissional no âmbito do PIBID. Além disso, conforme traço comum em pesquisas na área de Linguística Aplicada no Brasil, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, posto que visa compreender a perspectiva dos participantes, não a buscar generalizações (LUDKE; ANDRÉ, 2008).

O corpus do estudo original, que resultou em uma dissertação de mestrado, é composto de vinte relatórios autoavaliativos produzidos por escrito no segundo semestre de 2014, por licenciandos do subprojeto PIBID-Inglês, estudantes de diferentes períodos do curso de Letras de uma universidade pública mineira. Dentre os participantes, quinze são do sexo feminino e cinco do masculino. Nenhum deles foi identificado, cumprindo-se as exigências feitas pelo Comitê de Ética de Seres Humanos da Instituição, que avaliou o projeto por meio da Plataforma Brasil e o aprovou. Para se evitar identificação, cada produção foi denominada P, seguida de um número de 1 a 20, correspondente à quantidade de autoavaliações produzidas. Ilustrando-se, P15 refere-se ao décimo quinto texto avaliativo examinado.

Vale mencionar que, embora tenhamos dados de vinte licenciandos no estudo mais amplo, respeitando o limite deste artigo, trazemos aqui apenas os excertos mais representativos para respondermos as perguntas de pesquisa enfocadas. Os resultados e quantificações foram, conseqüentemente, relativizados para considerar os dados trazidos por este artigo.

Deve-se esclarecer, ainda, que a produção dessas autoavaliações foi realizada a pedido da professora-coordenadora, que nos autorizou acesso ao material para análise. Para realização do texto autoavaliativo, os bolsistas foram instruídos pela coordenadora a se basearem em duas perguntas: Qual foi o efeito que o PIBID teve em você? Como você acha que o PIBID contribuiu para a escola? Naturalmente, poderiam acrescentar quaisquer outros comentários. Conforme pode-se observar, essas duas perguntas também estruturam a categorização de dados em nossa pesquisa.

Com os dados categorizados como (a) efeitos para o licenciando e (b) contribuições para a escola, foi feita a identificação das principais marcas linguísticas presentes nos textos

produzidos, com base no sistema de Avaliatividade. O uso desse instrumental linguístico, conforme argumentado, tem a finalidade de referendar as interpretações feitas à luz dos conceitos teóricos sobre formação e identidade docente, bem como o papel da reflexão e de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento acadêmico-profissional, previamente discutidos.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Após o refinamento das categorias, especialmente direcionadas para se responder as questões norteadoras, os dados foram divididos em dois grandes grupos. O primeiro, identificado como LP (forma abreviada para significar 'Licenciando em relação ao Programa'), correspondeu a como o licenciando avaliou sua experiência no PIBID. O segundo, com a sigla PE (indicando 'PIBID em relação à escola'), remete à segunda pergunta de pesquisa, que busca avaliações do licenciando quanto ao papel do PIBID na escola.

No primeiro grupo, os dados mostram que a experiência dos licenciandos no PIBID é avaliada como positiva, o que é realizado nos textos de formas diferentes, mas convergentes. Em contraposição à expectativa, os significados construídos apresentam tanto Apreciações, ou seja, avaliação do fenômeno experienciado, quanto construções de Afeto, que acentuam o envolvimento pessoal, conforme ilustram os excertos P4, P7, P12 e P14:

P4: Para mim, o PIBID me despertou uma sensação de capacidade (Afeto de Segurança), e de querer buscar mais de experiências de professores para formar uma base sólida na minha graduação (Apreciação de Reação Desiderativa). Na segunda semana já comecei a me soltar e a me sentir mais confiante (Afeto de Segurança). Quando fui chamada para o PIBID, fiquei muito feliz e animada (Afeto de Satisfação).

P7: E foram esses sentimentos de desejo e desafio que pareciam estar cochilando, que a equipe do PIBID fez acordar em mim (Apreciação de Reação de Impacto), trazendo um despertar cheio de novidades, com um horizonte instigante e lindo (Afeto de Satisfação / Apreciação de Valoração de Valor).

P12: Estou muito satisfeito com o desenvolvimento do projeto (Afeto de Satisfação).

P14: Incentivou meu espírito de pesquisa (Apreciação de Reação Emotiva), direcionando mudanças construtivas (Apreciação de Valoração de

Relevância); reforçando o caráter permanente e contínuo do ser professor (Apreciação de Reação Desiderativa).

Os excertos acima, por trazerem as seleções lexicais grifadas que indicam o alto valor que seus autores conferem ao Programa, parecem ratificar a importância de se envolver os licenciandos na prática de sua futura carreira, oferecendo-se, a partir daí, apoio para melhorias na qualidade de ensino, conforme advogam Gatti, Barretto e André (2011).

Ademais, em P11, por exemplo, reforçam-se os indícios de possível transformação identitária, uma vez que, apesar de não especificar quais foram os efeitos, o licenciando parece ter percebido que sua visão acadêmica e pessoal se modificou com a experiência vivenciada. Esse testemunho coaduna ainda com as discussões de Nóvoa (2009) sobre a relevância de se ter, ao longo da formação do professor, oportunidades para narrar e refletir sobre os significados pessoais e profissionais em construção:

P11: Além da vida acadêmica, o PIBID teve efeitos em minha vida pessoal (Apreciação de Reação Emotiva).

O papel do PIBID nas escolas, objeto de nossa segunda pergunta de pesquisa, também é visto com entusiasmo, reconhecendo-se que a iniciativa agrega qualidade, conforme expresso nas realizações abaixo, significados construídos especialmente pelos trechos sublinhados:

P1: Agora, a Escola vê o Inglês com outros olhos, como o desafio da Língua Estrangeira que pode ser enfrentado. (Apreciação de Valoração de Relevância)

P6: Para as escolas, o programa traz benefícios importantes... (Apreciação de Valoração de Relevância)

P7: Com relação à escola e os alunos, estes também só ganharam com o PIBID. (Apreciação de Valoração de Relevância)

P12: Vejo que o projeto só tem a agregar na escola. (Apreciação de Valoração de Relevância)

P13: Creio que esse jeito novo de trabalhar (Apreciação de Valoração de Originalidade) tenha surtido resultados, pois durante as aulas ministradas ficou claro um maior interesse de alguns alunos quanto aos materiais levados.

Nos cinco excertos selecionados acima, os diferentes participantes entendem que o Programa transforma o olhar que a escola tem da disciplina língua inglesa, já que torna a língua acessível para os alunos, conforme P1, o que representa uma contribuição perceptível tanto para a escola quanto para os alunos, sintetizando os dizeres de P6, P7, P12 e P13.

Ressalta-se nos próximos três excertos a característica colaborativa e integradora que qualifica e distingue o Programa de outras políticas públicas (ROMERO, 2017). P1 destaca o envolvimento pessoal e como se vê participante, o que o torna satisfeito por integrar o Programa e o trabalho realizado. A integração entre universidade e escola pública é perceptível especialmente em *as teorias estudadas [na Universidade] estão sendo praticadas de fato em uma escola pública.*:

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

Indícios de colaboração estão realizados no excerto de P2, que escolhe usar o plural “nós” em *enriquece não só a nós que participamos do projeto*. E as expressões grifadas (*algo diferente* e *mais dinâmica*) indicam o elevado apreço e satisfação com que o licenciando avalia a experiência de formação que se distingue qualitativamente do que conhecia até então.

P2: A valorização para cada aluno, ver algo diferente dentro da escola e poder aprender de uma forma mais dinâmica (Apreciação de Valoração de Relevância) enriquece não só a nós que participamos do projeto, como aos alunos que são a base para tudo o que fazemos (Afeto de Satisfação).

Nessa direção, a importância dada ao trabalho da equipe é ainda mostrada no excerto seguinte, particularmente pela escolha da palavra “todos”. Da mesma forma, o resultado marcadamente satisfatório, a considerar as expressões *injeção de ânimo* e *muito gratificante*, revelam o alto conceito com que o participante avalia o PIBID.

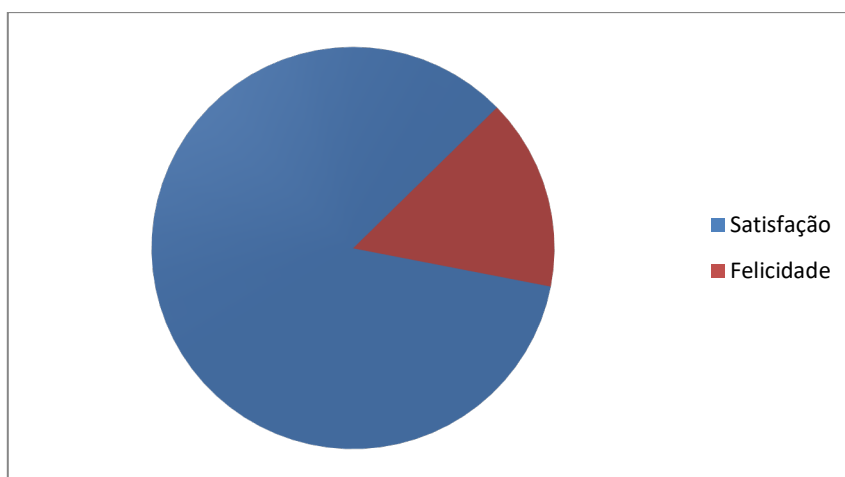
P3: A sensação de ter que pensar no que fazer, como e porque, foi uma “injeção de ânimo” para todos e foi muito gratificante ver o empenho de todos. (Afeto de Satisfação)

A percepção de colaboração e integração é trazida porque o Programa reúne formadores, formandos e professores em exercício em torno de um objetivo comum de melhoria de práticas

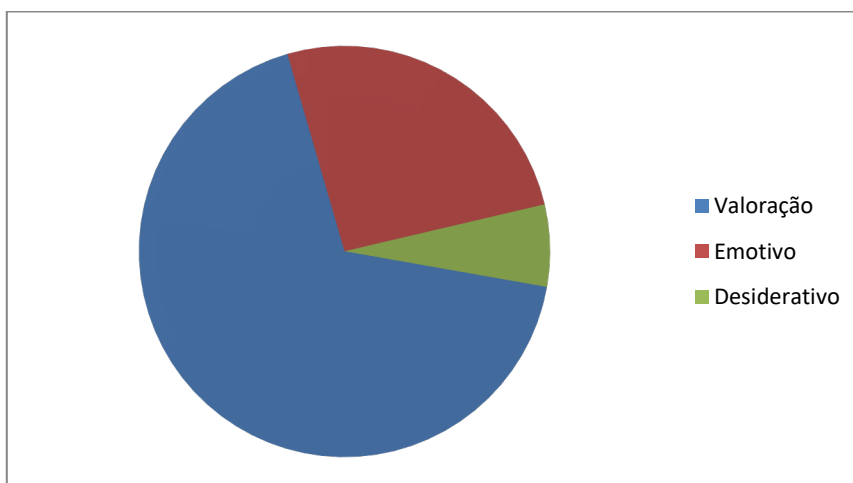
de ensino-aprendizagem. As práticas implementadas se mostram, então, adequadas a contextos específicos da escola, atendendo a questões únicas que se apresentam em seu cotidiano singular e complexo, convergindo para o que se constitui como formação consistente, no entender de Gatti, Barretto e André (2011).

Ao se ter uma visão quantitativa das construções linguísticas que realizam as autoavaliações, o que responde à terceira pergunta de pesquisa, e se objetiva considerar apenas os fenômenos da experiência e do efeito do Programa nas escolas, evidencia-se como os licenciandos do PIBID Inglês se entendem participantes e afetados positivamente pela experiência e pelo contexto escolar que os acolhe e lhes proporciona o laboratório formativo. Em outras palavras, o alto número de ocorrências avaliativas realizadas nas produções, classificadas como Afeto e Apreciação, mostram o apreço dos futuros professores de inglês, conforme indicam os gráficos abaixo.

Gráfico 1 - Ocorrências referentes à atitude de Afeto: (PIBID- Escola)



No Gráfico 1, acima, evidenciam-se avaliações pessoais altamente positivas – especificamente categorizadas como Satisfação, que tem a maioria de ocorrências (85%), e Felicidade, em menor representação (15%) - referentes à percepção dos bolsistas sobre sua participação no Programa e na Escola pública participante. Esses indícios linguísticos de Afeto relacionam-se, conforme explicitado, a sentimentos claramente positivos experimentados internamente e manifestados nos textos avaliativos pelos licenciandos.

Gráfico 2 - Ocorrências referentes à atitude de Apreciação (PIBID- Escola)

Resultados similares são verificados na análise linguística quando se observa a ocorrência de avaliações identificadas como Apreciações, as que remetem a significados interpretados sobre desempenhos, experiências ou processos vivenciados, segundo as elaborações de Martin e White (2005) e Almeida (2010). Conforme alguns dos excertos mostrados anteriormente e especialmente conforme traduzido no Gráfico 2, os licenciandos atribuem principalmente elevado valor ao Programa (75% de Apreciação de Valoração), sendo que este, ainda, gera reações emotivas (10%) e que refletem seu desejo (5%) de pertencerem ao Programa.

Em síntese, podemos responder a cada pergunta de pesquisa da seguinte forma:

- (a) Os professores em formação inicial avaliam sua experiência no PIBID inglês de modo indubitavelmente positivo, uma vez que mostram satisfação com o diálogo e colaboração estabelecidos entre a Universidade e a escola pública em prol da melhoria de ensino. Ao avaliarem a experiência, eles vão além para também dizerem que ela os afetou e transformou suas concepções de ensino-aprendizagem satisfatoriamente. Lamenta-se, entretanto, que não tenham sido especificadas quais seriam essas concepções modificadas.
- (b) O trabalho do PIBID na escola é igualmente considerado benéfico. Há menção de que os alunos da escola pública passaram a ter maior envolvimento e interesse pela língua inglesa. Mais uma vez, juntamente com a avaliação quanto ao trabalho do PIBID, também aparece o olhar para o efeito pessoal transformador que o Programa deixa nos

licenciandos, o que nos dá margem a entender sua valia no processo de construção identitária dos futuros professores.

- (c) As marcas avaliativas mais frequentes nos textos produzidos, especificamente Atitude de Afeto de Felicidade e Atitude de Apreciação de Valoração, representadas nos gráficos, confirmam as interpretações dos dados, resumidas nos itens acima. A experiência com o Programa é avaliada principalmente com Apreciações de Reação de Impacto e Qualidade positivas, sendo complementada com Apreciações de Valoração de Relevância. Os indícios de Afeto de Satisfação e Segurança acentuam o valor conferido ao Programa pelos licenciandos em formação. Da mesma forma, a atuação do PIBID nas escolas é vista como transformadora para todos os envolvidos, e essa interpretação é respaldada linguisticamente com Apreciações de Valoração de Relevância prioritariamente, e ainda fortalecidas com instâncias de Afeto de Satisfação.

Tendo atentado para os aspectos das narrativas previamente definidos, passamos a tecer reflexões sobre o estudo.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Neste estudo, foi essencial destacar linguisticamente as marcas avaliativas de maior ocorrência presentes nas autoavaliações, pois elas sinalizaram a possível transformação identitária docente dos participantes inseridos no programa, transformação demonstrada pela complementação das Atitudes de Apreciação e Afeto. É bem verdade que não se pode afirmar que transformações identitárias de fato tenham ocorrido, uma vez que seriam necessárias investigações mais profundas para tal constatação. Mas, as discussões de Nóvoa (2000; 2009), Gatti, Barretto e André (2011), Dornelles e Irala (2013) e Silva (2013), que nos deram o prisma para considerarmos os dados, nos fornecem esteio para acreditar que a experiência, a interação e a reflexão resultantes da participação no PIBID contribuem de maneira incisiva para que o entendimento sobre o papel do professor e do processo de ensino-aprendizagem de inglês tenha se transformado para os (futuros) professores.

Entendemos, ainda, que a escrita reflexiva profissional valoriza o processo educativo por permitir que o educador ouça os estudantes, bem como por permitir que eles entendam como significam suas próprias experiências. As autoavaliações reverberam vozes, trazem à luz

construções tecidas que poderão sustentar futuras práticas docentes. Daí ser crucial para todos entendermos os significados mais profundos realizados na e por meio da linguagem, a que somente se chega com um olhar analítico e criterioso, resultante de fundamentações consistentes de teorias da Educação e um aporte linguístico coerente.

Além disso, aqui se reafirma o sucesso do PIBID como política pública de alto impacto transformacional na direção das melhorias tão desesperadamente necessárias em nosso país. Esperemos que a nova versão que agora se inicia mantenha a essência do programa exitoso e que a experiência também sirva de base para a residência acadêmica na docência.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Richarles. A Apreciação em anúncios publicitários de livros didáticos de língua inglesa. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.) **A Linguagem da Avaliação em Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

DORNELLES, Clara; IRALA, Valesca B.O Diário de Formação em um programa de Iniciação à Docência: Imaginários e Dilemas dos Escreventes. In: Reichmann, C. L. (Org.). **Diários Reflexivos de Professores de Línguas: Ensinar, Escrever, Refazer-(se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli, E. E. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HALLIDAY, Michael A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** 2005. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalle.php?codigo=10>. Acesso em: 22 fev. 2018.

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

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

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4 n. 7. p. 1-11, 2000. Disponível em <<http://www.interface.com.br>>

scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832000000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 jun. 2018.

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

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

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

ROMERO, Tania R.S. PIBID: Prós, Contras e (E)Feitos. In: MATEUS, E. e TONELLI, J.R.A.(Orgs.). **Diálogos (Im)Pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas**. 01 ed. São Paulo: Blucher, 2017.

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

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

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

VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson A.; ALMEIDA, Fabíola S. D. P. (Orgs.) **A Linguagem da Avaliação em Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

Tania Regina de Souza ROMERO

Graduada em Letras Tradutores e Intérpretes pelo Centro Universitário Ibero Americano (Português, Inglês e Alemão, 1978). Tem mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989 e 1998) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2007). Atualmente é membro do Conselho Editorial de 9 Revistas Científicas da área, incluindo Intercâmbio (PUC-SP, 1413-4055), Revista D.E.L.T.A. (PUC-SP, 0102-445) e Revista The ESpecialist (PUC-SP, 0102-7077). É Professora Associada no Departamento de Estudos da Linguagem e professora permanente e Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi vice-coordenadora e coordenadora do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada, vinculado à ANPOLL. Pesquisa na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Desenvolvimento de Educadores, Educação, Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, Avaliação de Aprendizagem, Identidade Docente e Linguística Sistêmico-Funcional.



Aline Fernandes MELO

Mestra em Educação, com área de concentração: Formação de Professores e linha de pesquisa: Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Revisão de Textos pela PUC Minas, nas áreas de conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Capacitada em Trabalhos Acadêmicos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas de São Paulo (ABNT-SP). Licenciada em Letras Português/Espanhol e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Franca. Normalista pelo Centro Universitário de Lavras. Membro do núcleo de estudos e pesquisas em tecnologia educacional, inovação e metodologias ativas (NETEIMA/Ufla). Professora adjunta do Centro Universitário de Lavras (Unilavras).

Recebido em 20/março/2020 - Aceito em 21/dezembro/2020