



VITÓRIA CAROLINE ROSA PRADO

**A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORA DE
LÍNGUAS DE LÍNGUAS NA ÓTICA DO PIBID-
INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE
SISTÊMICO-FUNCIONAL E IDENTITÁRIA**

LAVRAS – MG

2021

VITÓRIA CAROLINE ROSA PRADO

**A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORA DE LÍNGUAS NA ÓTICA DO
PIBID-INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE
SISTÊMICO-FUNCIONAL E IDENTITÁRIA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Licenciatura Plena em Letras, para a obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dra. Tania Regina de Souza
Romero

LAVRAS – MG

2021

Prado, Vitória Caroline Rosa.

A constituição de professora de línguasde línguas na ótica do PIBID-Inglês na escola pública: uma análise sistêmico-funcional e identitária / Vitória Caroline Rosa Prado. - 2021.

50 p. : il.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2021.
Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Identidades. 3. PIBID. I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

VITÓRIA CAROLINE ROSA PRADO

**A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORA DE LÍNGUAS DE LÍNGUAS
NA ÓTICA DO PIBID-INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA
ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL E IDENTITÁRIA
A LANGUAGE TEACHER CONSTITUTION FROM THE
PERSPECTIVE OF PIBID-ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS: A
SYSTEMIC-FUNCTIONAL AND IDENTITY ANALYSIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Licenciatura Plena em Letras, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 08 de Novembro de 2021.

Prof. Dr. Tufi Neder Neto (UFLA)

Profa. Dra. Maria Eugenia Batista (UNIFESP)

Orientadora

Profa. Dra. Tania Regina de
Souza Romero

LAVRAS – MG

2021

Para aquelas/es que decidiram multiplicar conquistas,
mulheres professoras em grande maioria,
expoentes, idealizadoras e co-autoras dessa história.

Para amigos e família,
incentivadores maiores de meus estudos.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Às Instituições públicas de ensino, lugares em que recebi acolhimento, dedicação e amor (pois, como nos aponta Freire, não é possível falar em educação sem falar de amor).

Às todas as professoras e professores que me inspiraram, trouxeram reflexões e reconfigurações nessa ilustre trajetória, sobretudo professora Wanessa Silva, professora Camila Diniz, professora Tânia Romero, professor Tufi Neder Neto e professora Maria Eugenia Batista.

À todas nós, muitas professoras, incluindo-me no conjunto desse ofício. À professora Tania, mais uma vez, por ter estado presente, por ter me acompanhado mesmo em tempos difíceis, por orientar, no sentido acadêmico e afetivo dessa palavra.

Ao meu companheiro de (muitas) vivências, Guilherme, por acompanhar minha inserção acadêmica, as dores e alegrias dela, e por ressignificar as ausências físicas.

À Patrícia, ao Cleber, pais dedicados, comprometidos, que sempre me despertaram o desejo do saber, de conhecer lugares, pessoas. Eles nunca me esconderam da nossa realidade, também nunca me negaram fundos e meios para estudo, e sempre me conscientizaram a respeito de quem eu sou/posso ser, da minha capacidade e meu papel no mundo.

Aos meus tão encantadores e admiráveis amigos oportunamente trazidos por essa graduação, os quais sempre me fortaleceram, acompanharam e deram mais sentido a essa etapa: mais humano, mais descontraído, afetivo e social. Ao Wesley, Nicoli, Bianca, Eduarda, Ivan, Janice, Jean, Kleissiely, Rafaela, Amanda e Iruam, ao grupo “*que q tá acontecenu rsrs*” por todos os momentos de discussão e também de descontração e leveza. Pela amizade de acolhimento.

Ao PIBID de 2018-2019 e todos os seus componentes: Rafaela, Nicoli e Wesley (mencionados novamente com imenso carinho), Diovana, Jenifer, Janaina, Léo, Letícia, supervisora Camila, orientador Tufi. Dedicados no trabalho em grupo com a escola e comprometidos com o desenvolvimento humano e profissional de todos.

Às amigas mais antigas, algumas longínquas, porém permanentes em meu ser e sempre determinantes nas boas palavras: Milena, Maria Victória, Thaynara e Paloma, são nomes de muito efeito em cada etapa.

Às mulheres que nortearam meu modo de vida em Lavras, que me acolheram nas residências em que morei, me fizeram companhia e me mostraram que casa é onde nos sentimos à vontade, é onde o coração escolhe: Amanda Paiva, Isabela, Larissa, Sarah e, por fim, Pâmela, Luísa

e Patrícia, companheiras por mais tempo de casa.

À todas as instituições pelas quais recebi financiamento em pesquisas, desde o início delas em 2018. À UFLA, universidade e financiadora da experiência em monitoria (PIB-UFLA) e em iniciação científica (PIBIC/UFLA); À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pelas bolsas de iniciação à docência e de residência pedagógica – embora eu tenha escolhido ser voluntária desse programa; Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo maior financiamento de iniciação científica (PIBIC/CNPq).

“[...] as línguas não são mero instrumento de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (Kanavillil Rajagopalan, 2003)

RESUMO

A formação inicial do (futuro) professor é espaço profícuo para a constituição de identidades, posto que elas são construídas no processo de interação social, pela mediação da linguagem (BARKHUIZEN, 2017; LEIBOWITZ, 2017), portanto, é relevante que se reflita sobre as (inter)ações que a influenciam. Nessa ótica, este trabalho busca refletir sobre o envolvimento do PIBID-Inglês na prematuridade docente e na concepção de novas visões sobre o ensinar-aprender, além de investigar o processo de construções identitárias viabilizado por esse projeto. A abordagem teórico-metodológica norteadora do trabalho está alicerçada na pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), porquanto, ao não preconizar generalizações, privilegia a compreensão de significados construídos por indivíduos, compreendendo as inter-relações que emergem de um dado contexto (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Assim, o foco é compreender e refletir sobre a experiência da autora-pesquisadora durante o período de atividade no PIBID e interagir dialeticamente com teorias socioculturais e linguísticas da área da linguística aplicada. O corpus de pesquisa constitui-se por narrativa autobiográfica, elaborada após as ações do projeto, contemplou a construção identitária docente na formação de professores analisada pelo viés da linguística sistêmico-funcional, a qual se apoia no princípio de que os significados são construídos pela e na linguagem por meio de escolhas lexicogramaticais, que revelam os valores sociais do escritor (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2009). Os resultados sugerem que o PIBID atuou efetivamente na forma em que o bolsista age, pensa e se relaciona, considerando a maioria de processos mentais e materiais identificados no relato, além de reconfigurar concepções pedagógicas e atribuir ao PIBID papel determinante no descobrir profissional e constituição identitária docente. Portanto, a pesquisa contribui tanto no nível da pesquisa acadêmica quanto no que concerne à formação docente, ressignificando teorias formalistas internalizadas e ressaltando o papel social da linguagem ao romper com o paradigma formal que tende a estudar língua como fenômeno autônomo e isolado de seu uso social.

Palavras-chave: Identidades. Pesquisa narrativa. Formação de professores. Linguística Sistêmico-funcional.

ABSTRACT

The (pre-service) teacher education is a fruitful space for identities compositions, since they are built in the social interaction process, through language mediation (BARKHUIZEN, 2017; LEIBOWITZ, 2017), therefore, it is important in this particular moment to reflect on the (inter)actions which influence them. From this perspective, this work aims to reflect on the involvement of PIBID-English in the prematurity of teachers and in the conception of new views on teaching-learning, in addition to investigating the process of identity constructions triggered by this project. This paper's theoretical-methodological approach is based on qualitative research (BORTONI-RICARDO, 2008), as, by not recommending generalizations, it privileges the understanding of meanings constructed by individuals, comprehending interrelationships which emerge from a given context (ALVES –MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Thus, the focus is on understanding and reflecting on the experience of the author-researcher during the PIBID's activity period and dialectically interacting with sociocultural and linguistic theories in the field of applied linguistics. The corpus is constituted by an autobiographical narrative, composed after the project actions had finished, contemplating the teacher's identity construction process in teacher education which was analyzed from a systemic-functional linguistics perspective, which is based on the principle that meanings are constructed through and in language by lexicogrammatical choice, which reveals the writer's social values (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2009). The results suggest that PIBID acted effectively in the way the individual/fellow acts, thinks and relates with others, considering the mental and material processes identified in the narrative, in addition to reconfiguring pedagogical concepts and attributing the PIBID as determinant in professional discovering and teacher's identity constitution. Therefore, the present research contributes both at the level of academic research and teacher education, redefining internalized formalist theories and emphasizing the social role of language by breaking with the formal paradigm that attributes the study of language as an autonomous phenomenon isolated from its social usage.

Keywords: Identities. Narrative research. Teacher education. Systemic-functional linguistics

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

LSF – Linguística Sistemico Funcional

UFLA – Universidade Federal de Lavras

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

LE – Língua Estrangeira

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.1 – Diagrama da Metafunções da linguagem e suas variáveis	26
Figura 1.2 – Sistema de transitividade	27
Quadro 1.1 – Excerto 1.....	33
Quadro 1.2 – Excerto 2.....	33
Quadro 1.3 – Excerto 3.....	34
Quadro 1.4 – Excerto 4.....	35
Quadro 1.5 – Excerto 5.....	35
Quadro 1.6 – Excerto 6.....	36
Quadro 1.7 – Excerto 7.....	36
Quadro 1.8 – Excerto 8.....	36
Quadro 1.9 – Excerto 9.....	36
Quadro 1.10 – Quantitativo de processos verbais segundo o Sistema de Transitividade.....	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	Formação de Professores de Língua(s)	16
2.2	Identidade Docente e Narrativas Autobiográficas	21
2.3	Princípios da Linguística Sistêmico-Funcional	24
2.4	O Sistema de Transitividade	26
3	METODOLOGIA	30
4	DISCUSSÃO DOS DADOS	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
	APÊNDICE A – Quadros de análise: Representações de Transformação Identitária da Bolsista- pesquisadora	44
	APÊNDICE B – Quadros de análise: Representações do PIBID	46
	APÊNDICE C – Narrativa Autobiográfica completa	49

1. INTRODUÇÃO

O processo de construção de identidades docentes - o qual se mantém em constante modificação (RAJAGOPALAN, 2003), desde a inserção do sujeito no meio escolar durante a formação inicial - implica uma série de transformações. Essas transformações são colocadas em evidência quando o sujeito que, um dia aluno do ensino básico, se encontra inserido na educação, agora como (futuro) professor, assumindo um novo espaço para constituição de identidades docentes em um particular processo de interação social pela mediação da linguagem (BARKHUIZEN, 2017; LEIBOWITZ, 2017).

Torna-se necessário ponderar a respeito das inter(ações) que podem influenciar tais construções e pensar em que medida as identidades docentes, constantemente construídas, influenciam em uma formação de professores e educação de qualidade. Nesse enfoque, o objetivo e grande motivação deste trabalho é a ventura de refletir sobre o processo de formação de professores e posicionar o PIBID-Inglês - projeto do qual fui bolsista no ano de 2019 - nessa trajetória que é constituir-se professor do ensino básico.

Assim, com base em literatura da área de formação docente, de narrativas autobiográficas (ROMERO, 2020), Linguística Sistêmico-Funcional (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009) e nas experiências oriundas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) – em evidência, o subprojeto de língua inglesa –, é possível aprofundar reflexões que revertam em desenvolvimento e conscientização que possam ser pertinentes por toda a carreira acadêmico-profissional.

A presente pesquisa, ao repensar sobre a formação e o ensino de línguas no Brasil, parte de um percurso legislativo no qual destacam-se algumas políticas públicas (ANTUNES; SARTURI; AITA, 2017; LEFFA, 2016) políticas educacionais (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; PAIVA, 2002), documentos norteadores e orientadores que regem o ensino público no Brasil, sobretudo o ensino de língua inglesa, ao examinar a escrita de narrativa autobiográfica de bolsista. Desse modo, busca-se identificar quais as possíveis representações de transformação identitária, bem como a significação do PIBID Inglês especificamente para a autora-bolsista-pesquisadora. Tendo a pesquisa narrativa, mais especificamente a autobiografia como embasamento teórico, ela também se insere como procedimento metodológico, haja vista que a análise será realizada a partir da escrita de narrativa autobiográfica, que analisada sob a luz a Linguística Sistêmico-Funcional, proporcionará reflexões sobre a constituição de identidades do bolsista e do programa para esse

mesmo sujeito.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção traz discussões basilares acerca de três tópicos: políticas públicas e educacionais, bem como de currículo e carga horária ao ensino de inglês na escola e na formação inicial do professor; em seguida, evidencia conceitos de identidades, identidades docentes e o papel das narrativas autobiográficas no ato de investigar as constituições de identidades e práticas pedagógicas do (futuro) professor, além de apresentar a teoria que fundamenta a análise sistêmico-funcional com base no sistema de transitividade. Uma discussão teórico-metodológica será norteada a partir da narrativa autobiográfica – que compoendo parte do arcabouço teórico, também se configura como metodológico –, tomando as subseções como precursoras para a interpretação da análise referendada pela LSF.

2.1 Formação de Professores de Língua(s)

A Constituição Federativa de 1988, chamada de “cidadã”, inscreveu numerosos direitos na sociedade e, dissemelhante a outras Constituições, contemplou grande participação de diversas comunidades como as associações científicas, corporativas, profissionais, especialistas e grupos de pesquisa. Um dos direitos estabelecidos pela Constituição de 1988 é justamente o direito fundamental à educação, sendo garantida como direito de todos, dever do Estado e da família, como assegura o artigo 205º, que dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988 p. 117)

Sendo assim, embora o ensino privado seja permitido - e tenha sido motivo de grande debate na época de redação do documento constitucional -, todos têm direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse entorno, o tópico de formação de professores se torna ainda mais importante de ser discutido, haja vista que o ensino deve ser pautado em padrões de qualidade (BRASIL, 1988), e os sujeitos a viabilizarem, em colaboração com o Estado e sociedade, um ensino de qualidade, liberdade e pluralismo de ideias – critérios dispostos nos incisos I a VII do Art. 206 (BRASIL, 1988) – são os profissionais professores.

Nesse viés, faz-se necessário refletir acerca de como o ensino é tratado, que tipo de profissionais as instituições de ensino superior vêm formando e, sobretudo, quais fatores devem

ser considerados nessa formação, que é a responsável por assegurar, ainda por direito, como inscreve o Art. 26, inciso VI, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases (2005), as aulas de língua estrangeira na educação básica, conforme especificado em:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 2005, p.16)

Mais recentemente, após Medida Provisória (MP) 746/2016, o governo brasileiro encaminha ao Congresso a instauração de obrigatoriedade da disciplina de língua inglesa nos ensinos fundamental¹ e médio², pela Lei 13.415/2017 que dispõe, dentre outros pontos, acerca da carga horária do ensino e outras questões que não serão destacadas a fim de não pretender uma discussão mais extensa desses aspectos, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste trabalho.

Desde a instauração da Constituição de 1988 e eventual obrigatoriedade/direito do ensino gratuito, a escolarização é ampliada, um legado de políticas públicas adjacentes se apresenta, e diversos eventos em virtude da precarização da educação pública ocorrem. Nessa perspectiva, os interesses mercantilistas se fazem/fazem cada vez mais presentes, sobretudo no contexto em que as mudanças educacionais se inserem, dado que, em grande parte, essas mudanças são condicionadas a interesses político-econômicos e indissociáveis à conjuntura política. É importante, então, “considerar as políticas públicas no contexto mundial (macro) até se chegar aos espaços escolares dos estados e municípios (micro) e suas implicações para implementação.” (ANTUNES; SARTURI; AITA, 2017, p. 3).

O percurso histórico nacional do ensino de línguas estrangeiras foi marcado por diversas modificações no âmbito escolar e acadêmico. Um considerável exemplo é o processo de alteração de carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras que já passou de 76 horas semanais/anuais, em 1892, a 29 horas, em 1925. Essa inconstância demonstra como o ensino de línguas perde a relevância (e também, a oficialização) política e social nos currículos ao decorrer dos anos (LEFFA, 2016). Posteriormente, alcança-se um maior espaço para

¹ Art 2º § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

² Art 3º § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino

o ensino de línguas por meio da Reforma de Capanema, logo ultrapassada pela instauração da LDB de 1961, que reduziu consideravelmente a carga horária destinada ao ensino de línguas se comparada à Reforma anterior. Essa situação é ainda agravada pela LDB seguinte (de 1971), ao reduzir um ano de ensino, instaurar a formação profissional na escola e, conseqüentemente, maior diminuição na carga horária do ensino de línguas, o qual passou a ser dado como um acréscimo (LEFFA, 2016). Atualmente, a carga horária do ensino de LE é distribuída em 80 horas-aulas, por ano letivo, no ensino fundamental e 40 horas-aulas no ensino médio. Cabe destacar que essa carga horária é anual, e que na modalidade do ensino fundamental são dadas (até) duas aulas semanais, enquanto no ensino médio é apenas uma aula semanal, totalizando as 80 e 40 horas anuais, respectivamente.

Após 25 anos de ensino de línguas como apêndice, a LDB de 1995, que passou a prever um ensino por meio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, agrega às instituições uma condição de obrigatoriedade na ministração de aulas de língua estrangeira. Conjuntamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente preconiza-se um ensino pautado na transversalidade, diversidade e uso da tecnologia. Entretanto, embora o ensino de línguas deva integrar as quatro habilidades comunicativas em uma ordem de aprendizagem (LEFFA, 2016) – ouvir, falar, ler e escrever –, os documentos divergem nesse interim, haja vista que nos PCN (1998) é mencionado que o trabalho com as habilidades orais não leva em conta o critério de relevância social para a aprendizagem de inglês, enquanto na LDB declara-se um ensino plural de ideias e concepções, e na BNCC se inserem as habilidades de escuta e produção oral (LEFFA, 2016).

Entre modificações legais, Parâmetros, Orientações e instauração de uma Base Nacional, a formação de professores adquire um papel relevante, quase de instrumento, no que se refere à (não só) superação de quadros de desigualdades educacionais.

Durante o percurso supratranscrito, o sistema educacional brasileiro trabalhou em ações que concernem o acesso à educação e qualidade, além de orientar e avaliar. De acordo com Gimenez e Cristovão (2004), entre 2001 e 2002, houve diretrizes curriculares no âmbito da formação inicial de professores de línguas para a educação básica. Foram estabelecidas as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em 2002 e, no ano anterior, as do curso de Letras, entretanto, “a formação continuada de professores não recebeu atenção proporcional.” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Tratando-se dos cursos de Letras, ainda na discussão de Gimenez e Cristovão (2004), os currículos em que se separam disciplinas pedagógicas dificultam o diálogo interdisciplinar que poderia ser concebido, e isso ocorre por conta de quatro aspectos:

[...]pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino; pela não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, ao não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não construir uma identidade profissional (GIMENEZ, 2005)

Diante dos excertos, identifica-se carência na formação continuada, fragmentação de currículos nos cursos de ensino superior e, ainda, a questão da tímida carga horária destinada às atividades de língua estrangeira, que adquire caráter de acessório em determinadas licenciaturas, como mais à frente, também postulado por Gatti (2014). Sendo assim, segundo Gimenez e Cristovão (2004), “a distribuição de carga horária e de atividades propícias a uma preparação de qualidade para o professor de língua inglesa em cursos de dupla habilitação mereceria um trabalho mais extensivo, com foco diferenciado”. Uma alternativa proposta antes por Paiva (2002) seria, no que concerne os cursos de Letras, “oferecer aos seus alunos não apenas as atividades e conteúdos necessários para a formação do professor de LE, mas também atividades e conteúdos para a aquisição daquele idioma”.

Para discutir sobre uma formação de professores, é necessário pensar sobre uma concepção de linguagem, e entender que língua(gem) e sala de aula são sistemas complexos, nos quais pequenas mudanças podem provocar grandes modificações. Ao experienciar as ações pedagógicas nesse sistema-ação, o (futuro) professor constitui a identidade docente diante das adversidades, dado que as visões de Nóvoa (2001, p. 4) e Costa (*apud* Garcez e Schlatter, 2017, p. 24) se assemelham ao afirmarem que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.”, e que

[...] a formação que tem como base a concretude dos desafios pedagógicos reais e específicos de um espaço educacional coloca em evidência, portanto, o protagonismo dos participantes e abre espaço para a construção da identidade de professor-autor na tarefa de enfrentamento dessas demandas de acordo com o que é valorizado na instituição. (COSTA APUD GARCEZ E SCHLATTER, 2017, P. 24)

As citações dos autores referenciados sinalizam para a necessidade de que os cursos de

formação de professores se assegurem de oferecer espaços a serem ocupados por licenciandos, para que os próprios e seus (futuros) alunos, em um movimento constante de busca, desenvolvam agência³ no processo de produção e construção de conhecimentos, assim como postula Celani (2016, p. 29) quando declara que, por meio da prática reflexiva, o professor alcança o “domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula.” Dessa forma, contradizendo a conhecida Pedagogia Tradicional (FREIRE, 1996), na qual o professor é a autoridade máxima, detentor de todo o conhecimento, o professo-/educador é um sujeito formador que, com responsabilidade ética, medeia o processo de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, professor e aluno, nessa perspectiva, trabalham em conjunto, num processo de docência-discência, a fim de construírem e compartilharem conhecimentos.

Por fim, ao retomar a discussão sobre constituir-se identitariamente um professor em “chão de sala de aula”, é possível afirmar que os momentos de prática docente se revertem em material de trabalho; em outras palavras, para que se tenha uma reflexão da própria ação e uma conscientização da prática docente, é necessário que haja, de fato, uma ação, uma prática que foi desenvolvida e, posteriormente, revisitada, por exemplo, por meio de diários reflexivos ou de narrativas autobiográficas. O ato de visitar essas experiências por meio da reflexão oportuniza a construção da melhor abordagem – utilizando a nomenclatura de Paiva (2014) – com base na demanda daquele sistema que é a sala de aula, bem como a superação de adversidades por meio da reflexão e otimização da prática. Além disso, é fundamental compreender que ensinar e aprender não fazem parte de uma relação de causa e efeito, propriamente ditos, mas sim de uma relação de complexidade e dinamicidade em que o resultado nem sempre é previsível. É principalmente por conta da complexidade e contribuições particulares das salas de aula que o futuro professor deve ser inserido nesse meio. Assim, pode dizer-se que é na escola que se formam professores-autores, competentes e conscientes.

Se ansiamos por conceber profissionais reflexivos, é crucial que, além de trabalhar nas problemáticas supramencionadas acerca da formação de professores e seus atores, nos apropriemos

³ A agência é um atributo extrínseco ao indivíduo (LANTOLF; THORNE, 2006). Ela se constrói nas relações interpessoais do chamado agente, em interação ao contexto social em que esse sujeito se insere. Nesse sentido, Romero e Casais (2019) afirmam que essa característica “pode implicar questionamento, enfrentamento e transgressões em relação a sentidos e significados estabelecidos socialmente”. Além disso, o agente é um participante ativo de suas ações, capaz de indagar, compreender e agir independente e proativamente.

dos programas de inserção escolar que nos são oferecidos. Um importante componente à essa questão é justamente o PIBID – um programa de vigência sempre ameaçada e sujeito a empecilhos governamentais no que tange à manutenção de bolsas –, que, por se consolidar em atividades sociais e interacionais com o público a ser atendido pela profissão professor, bem como com colegas bolsistas e professores de educação básica e superior –, constitui-se de ações potencialmente significativas em relação à docência. Nesse contexto, as identidades se movimentam e, conforme Romero (2017, p. 62),

[...] 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.

Além disso, acrescento a contribuição do PIBID no âmbito dos licenciandos (ROMERO; PEREIRA, 2021; OLIVEIRA, 2017; BALADELI, 2015; entre outros⁴), bem como dos estudantes do ensino básico atendidos pelo programa, que se veem cada vez mais incentivados pelo ensino pautado em metodologias e estratégias diversificadas, pela simples presença dos bolsistas acompanhada de diálogo e colaboração, por saberem que se constitui um ambiente de ensino-aprendizagem onde encontram acolhimento, e, em consequência, que “contribui no aprendizado”, como destaca a pesquisa de Araújo e Soares (2018, p. 102). No mesmo estudo, também é assinalado, pela voz dos alunos - quase unânimes ao julgarem um eventual desligamento do programa como ruim ou péssimo - , que o PIBID “oferece atividades que contribuem para o conhecimento, ensinam conteúdos extra e dão oportunidade de aprender conteúdos que não aprendem em sala” (ARAÚJO; SOARES, 2018). Nesse sentido, é possível considerar que na mesma medida em que a universidade precisa de uma formação aliada à prática que o PIBID viabiliza, a escola, onde se inserem alunos e professores (supervisores), precisa da vigência de um programa como o PIBID, que se atém às particularidades da comunidade e do ambiente escolar.

2.2 Identidade Docente e Narrativas Autobiográficas

Ao ingressar em um curso de formação de professores, os sujeitos possuem bagagens precedentes, desde a inserção ao meio escolar, (NÓVOA, 2000); (PIMENTA, 2000) acerca das

⁴ (DE JESUS, 2019; MELO, 2016; OLIVEIRA, 2019).

concepções perpassadas pela profissão professor, e nessas bagagens existem representações de identidade trazidas pelas experiências, referências e vivências subjetivas influenciadas por um determinado contexto sócio, histórico, cultural e político (ROMERO, 2020).

A partir do momento em que o aprendiz professor estabelece relações de *práxis* no decorrer da formação, são viabilizadas ao futuro professor uma série de ações constitutivas do campo profissional, cultural e pessoal. É nesse entorno que se constituem e se modificam as identidades docentes, as quais, segundo Rajagopalan (2003), são marcadas, no mundo pós-moderno, pela volatilidade e instabilidade, haja vista que são continuamente construídas e inerentes a diversos contextos aos quais somos submetidos. Além disso, as identidades são construídas no processo de interação social, mediadas pela linguagem e processos cognitivos (BARKHUIZEN, 2017; LEIBOWITZ, 2017). Sendo assim, é relevante que se possa investigar sobre as ações e interações que exercem influências na construção do futuro professor de línguas, como as ações do PIBID em língua inglesa, por exemplo, o qual perpassa a interação de professores e alunos da rede pública, licenciandos e educadores.

O processo de construção identitária docente envolve múltiplos conflitos e questionamentos, sobretudo quando nos propomos a experienciar a rotina escolar fora da posição de alunado em momentos iniciais do curso – quando, em muitos casos, a experiência docente é inicial para o licenciando –, o que é o caso das ações do PIBID ao preconizar a inserção de licenciandos da primeira metade dos cursos de licenciatura nas escolas públicas de educação básica. Quando damos início ao curso de formação, já carregamos conceitos de ensino-aprendizagem, bem como concepções de língua(gem), como todo aprendiz. No entanto, à medida em que as ações do projeto são desenvolvidas, a identidade docente do licenciando se posiciona em constante mudança, em consonância à Nóvoa (1992, p. 18) quando menciona que a formação docente “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, em que se inserem as identidades docentes.

O estudo das identidades, sobretudo docentes, se mostra indispensável diante da necessidade de reflexão da prática do professor de línguas e de melhorias na qualidade da formação de professores. Desse modo, mapeia-se as experiências, possibilitando que o profissional compreenda a si mesmo enquanto sujeito inserido em uma cultura, em uma comunidade escolar. Segundo Silva (2000), é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Como sujeitos ímpares, heterogêneos, portadores de várias identidades contraditórias e conflitantes (RODRIGUES, 2011), é natural que, na condição de bolsistas em atividade, surjam questionamentos acerca da prática docente que melhor atenderia a comunidade de alunos – em partes despreziosa no que se refere a aprendizagem de língua(s) –, o que implica uma busca de respostas que pode ser facilitada com o uso de alguns mecanismos, como a escrita reflexiva de narrativas autobiográficas, haja vista que refletir sobre a prática e conhecê-la, é o primeiro passo para transformá-la.

Romero (2020) reafirma que:

“No caso do **professor e aprendiz de línguas adicionais**, particularmente, o grau de complexidade é maior. Saindo da (e muitas vezes baseando-se na) língua materna que o construiu socioculturalmente, ele almeja inserir-se em outra comunidade linguística e cultural, portanto mergulha em um esforço de construção de uma identidade em relação a outras, a de outros (Kramsch 2009). É um penoso processo de resignificação da própria identidade [...]” (ROMERO, 2020, p. 99, grifo meu).

Sendo assim, se tratando não apenas do professor, contempla-se o aluno inserido em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o qual se aloca a uma sociedade alheia, socioculturalmente e linguisticamente constituída diferente da sociedade em que se vive, o que acaba configurando em um processo de construção identitária não apenas do docente, mas também do outro aprendiz envolvido.

Como uma das formas de registrar e refletir acerca das ações do programa e, também como instrumento para pesquisas sobre identidade docente (ROMERO, 2020), as narrativas autobiográficas se mostram como atividades fundamentais no que tange a formação de professores e, como efeito, à constituição e mapeamento de identidades docentes. É fundamental reconhecer que as narrativas são intrínsecas às histórias e cada experiência é material para produções desse gênero. No caso dessa pesquisa, a ação foi de reconstituir o meu percurso como bolsista do PIBID de língua inglesa, tal como os elementos que compuseram a construção identitária como futura professora.

As narrativas autobiográficas contribuem proficuamente aos estudos que intendem a conhecer e/ou modificar as especificidades vivenciadas durante a trajetória de formação dos professores. Como asseguram Stascxak e Santana (2019), as narrativas autobiográficas apresentam-se “como uma forma autêntica de aproximação da identidade docente a partir da ótica do próprio sujeito, com ênfase nas suas memórias e subjetividades, ensejando, assim, a resignificação das suas práticas pedagógicas”.

Para conceber e fazer pesquisa diante de uma narrativa, sobretudo, a autobiográfica, é necessário que se adote uma visão analítica, transpondo-se, assim, para uma postura de pesquisador (ROMERO, 2020). Por meio da atividade de narrar uma experiência, o enunciador revive a vivência relatada, atribuindo um caráter mais descritivo e dialógico ao fato ocorrido, possibilitando, assim, que surjam novas reflexões no processo de escrita e análise, as quais no momento vivencial podem ter passado despercebidas, de certa forma.

É possível encontrar transformações da identidade, seja docente, discente, de raça, gênero, entre outras, pelas narrativas dos sujeitos. Sendo assim, faz-se necessário mencionar que as narrativas autobiográficas são exercícios pertinentes em diversas esferas sociais e em qualquer momento da vida profissional. O indivíduo, ao refletir autobiograficamente, viabiliza a identificação de novas identidades, reflete sobre prática, desenvolve autoconhecimento como indivíduo e como profissional professor, autoconhecimento acerca das concepções que o perpassam e, assim, pode contribuir para a qualidade no ensino-aprendizado dos aprendentes.

A fim de encaminhar para os processos de análise, discutiremos sobre uma teoria que foi apropriada para referendar os dizeres e transformações interpostos na narrativa autobiográfica. No percurso de análise, conto com uma significativa ferramenta que é a Linguística Sistêmico-Funcional, pois se propõe a analisar o sujeito imerso em um contexto cultural e situacional de língua(gem) no qual se constitui como si mesmo e, no meu caso, como professora de línguas.

2.3 Princípios da Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) tem suas origens no funcionalismo britânico antropológico de Malinowski, adquiriu teor linguístico com Firth, que junto de seu aprendiz Halliday, sistematizou as primeiras ponderações a respeito da chamada “Gramática de Escala e Categorias”, por volta de 1960. Ela vem sendo investigada no Brasil desde o final dos anos 80, especificamente, e tem sido reconhecida universalmente como uma teoria profícua no que rege principalmente a descrição, interpretação e estudos da linguagem em função de seu duplo estatuto, como teoria de descrição gramatical e modelo de análise textual (GOUVEIA, 2009). Atualmente, é possível observar que, além da descrição linguística, a LSF também é aplicada em diferentes áreas: na análise do discurso, no ensino de línguas – materna ou estrangeira –, na educação a distância; na tradução, na linguística ou gramática de corpus, nos estudos de semióticas

visuais, na compreensão de contextos sociais etc. O arcabouço teórico deste trabalho se alicerça na segunda aplicabilidade mencionada: no ensino de línguas.

A LSF é arquitetada a partir da relação entre a língua e o contexto em que ela é produzida: tal contexto abrange tanto a cultura, quanto as situações comunicativas, propriamente ditas, de acordo com a intencionalidade do locutor, necessidades e contexto de uso. Em outras palavras, ela se relaciona com o que queremos dizer, mostrando que cada escolha perpassa um significado interpessoal acerca de como o indivíduo vê o mundo, constrói seus enunciados e textos. É fundamental mencionar que a LSF “considera a linguagem como uma semiótica social, com ênfase na produção de sentidos localizada na cultura e na história” (MEURER; BALOCCO, 2009). Sendo assim, não se prova adequado assumir uma concepção de língua(gem) como uma realidade autônoma, imune à história de seus falantes, ou seja, isolada de seu uso social. É por isso que, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 19), essa teoria recebe a nomenclatura de *sistêmica*, pois “vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo”, e é *funcional* pois remonta a função da língua, e não forma, discorrendo sobre as constituições gramaticais por meio dos significados e funções da linguagem nos enunciados.

A linguagem é, portanto, um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações (FUZER; CABRAL, 2014), uma forma de se constituir identitariamente, é entidade viva e sistemática. Por meio dela, se dão os textos, os quais estão sempre imersos em contextos de situação e de cultura (*id.*). O contexto de cultura dá a base para o entendimento de linguagem, no entanto, como o contexto de cultura permeia toda(s) a(s) situação(ões) comunicativa(s) nos planos comunicativos, é abstrato, amplo e não palpável a ponto de conseguirmos descrevê-lo, é necessário partir do contexto de situação, haja vista que ele é o ambiente imediato de funcionamento do texto (*Id.*), por onde é possível descrever o acontecimento, no qual há um campo, várias relações de comunicação e um modo em que a comunicação é feita, aspectos que direcionam a conceber as chamadas metafunções da linguagem.

As metafunções representam os papéis que a linguagem nos habilita a desempenhar por meio dela e nela, sendo “compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)” (FUZER; CABRAL, 2014). A metafunção ideacional se relaciona a variável de campo no contexto de situação, portanto, se refere à atividade que está sendo realizada na situação; a metafunção interpessoal se relaciona às relações do

contexto; e a metafunção textual, por sua vez, relaciona-se à variável de modo, referindo-se à função da linguagem. Sendo assim, destaca-se que as metafunções são realizadas em três sistemas: de transitividade, modo e tema.

Considerando que a metafunção ideacional se relaciona à variável de campo, menciono que ela se subdivide em componentes de experiência e lógica, estudando a oração como representação. Desse modo, “oferece uma teia de opções inter-relacionadas para representar diferentes tipos de experiência – nossa experiência do mundo material, do mundo dentro de nossa consciência, do mundo de simbolização, e assim por diante” (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009, p. 61). A atenção nesse trabalho é voltada a essa metafunção e ao sistema de transitividade, a serem discutidos posteriormente.

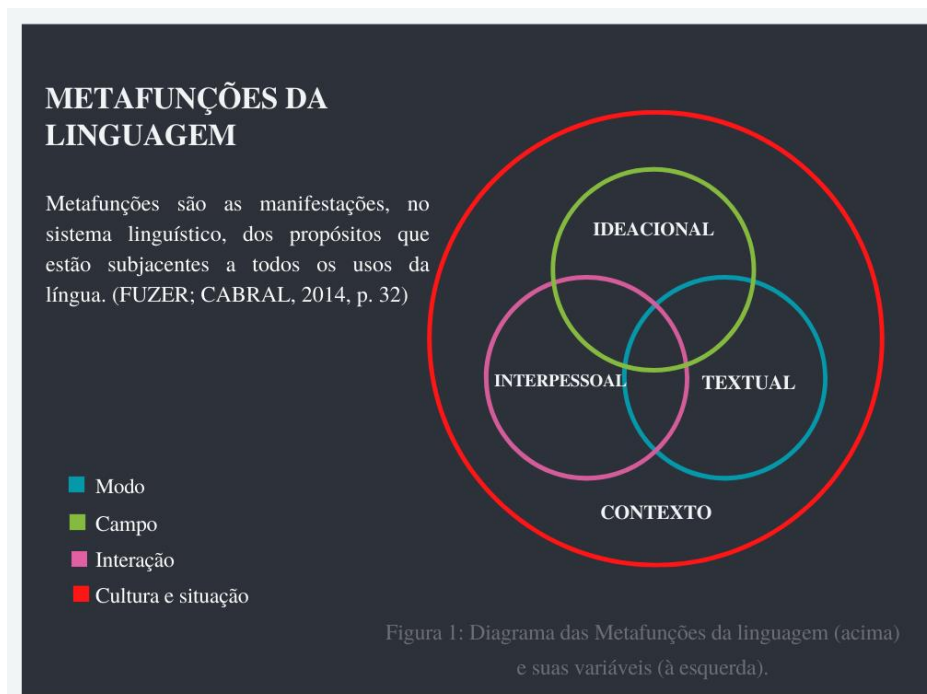


Figura 1.1: Diagrama da Metafunções da linguagem e suas variáveis. Adaptado de Fuzer e Cabral (2014).

2.3.1 O Sistema de Transitividade

Como nos constituímos pela linguagem, recorremos a aspectos léxico-gramaticais capazes de representar nossas experiências por meio dela. Ao realizar esse processo, utiliza-se da metafunção experiencial da linguagem e, gramaticalmente, em termos de análise, o sistema de transitividade, no qual se manifestam os significados experienciais por meio de seus participantes, processos e circunstâncias. Nas palavras de Gouveia (2009, p. 30):

[...] a transitividade constitui-se como o recurso linguístico que dá conta de

processos, os quais, segundo Gouveia (2009), apresentam suas especificidades e se relacionam em seis possibilidades de realização, sendo: processos materiais, processos mentais, processos relacionais, processos verbais, processos comportamentais e processos existenciais.

Os processos materiais são representados por ações (não só) concretas como “fazer” e “criar”, geralmente do mundo externo do indivíduo falante, e essas ações pressupõem um participante autor. Os processos mentais representam as atividades do subconsciente, isto é, do mundo interno do participante consciente, principalmente no que se refere à lembranças, como “lembrar”, “gostar”, “querer”, “imaginar”, percepções e cognição; Os processos relacionais dizem respeito aos verbos acerca de quem é, em “ser”, “estar”, “parecer”, “ter”, sendo assim, perpassam uma relação de identidade; Os processos verbais mostram ações de comunicação, de dizeres, como “falar”, “afirmar”, “responder”, ou seja, ações de manifestação da linguagem do falante geralmente consciente-humano; Os processos comportamentais remontam os nossas atividades psicológicas e fisiológicas, realizadas pelo corpo, como os comportamentos de tossir, dormir, bocejar; e por, fim, os processos existenciais, que tratam da existência de um participante no mundo, o existente, configurando existência em “existir” e “haver”.

Além de quem faz (*participantes*) o que (*processos*), são presentes nas categorias semânticas que explicam como os fenômenos de nossa experiência são constituídos na estrutura linguística, também, as colocações de *circunstâncias*, sendo representadas pelas marcações de “onde”, “quando”, “como”, “por quê”, por exemplo, expressadas tradicionalmente pelas formas adverbiais. Sendo assim, nessa categoria indica-se o tempo, modo, lugar, causa e outras especificidades, assim como os grupos adverbiais e preposicionais comumente viabilizam. De acordo com Fuzer e Cabral (2014), as circunstâncias podem ocorrer livremente em todos os tipos de processos.

Os constituintes do sistema de transitividade operam conjuntamente na oração como representação. Assim como supramencionado, as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo falante no sistema de transitividade revelam as representações de uma experiência em sociedade. A experiência, portanto, toma forma em palavras escolhidas, capazes de mapear, (re)criar, e de dar significado à uma atividade.

Considerando que o objetivo desse estudo é compreender como a bolsista-pesquisadora pode ter se transformado e qual o papel do PIBID nesse processo, é de suma importância o entendimento dos significados que estão construídos na narrativa. Já que a Linguística Sistêmico-

Funcional oferece as ferramentas - sistema de transitividade - para que os significados sejam identificados linguisticamente, ela se constitui em um recurso propício para os propósitos desta análise.

3. METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica que embasa o projeto está alicerçada na pesquisa qualitativa e, também, quantitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que, ao não se preocupar com generalizações, privilegia a compreensão de significados construídos por indivíduos e, ainda, se tratando do cunho qualitativo do projeto, destaca-se que a pesquisa se dá pela “função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto” (ALVES-MAZZOTTI, 2004). Neste estudo particularmente, emergem dos significados gerados pela experiência durante o período de atividade do Programa. Esta pesquisa tem indícios de viés quantitativo, pois se propõe a quantificar os processos identificados na narração. Caracteriza-se igualmente por seu caráter etnográfico e colaborativo (NININ, 2006), uma vez que privilegia a participação e saberes dos envolvidos – no caso, de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) em língua inglesa – e pretende narrar fatos conforme entendidos pelos seus atores, historiar e mapear contextos vivenciados, ao mesmo tempo em que propiciará interação dialética com teorias socioculturais e linguísticas da área da linguística aplicada.

Para desenvolver o trabalho, foi feita a coleta de material autobiográfico referente ao período de um ano e elaboração de autobiografia reflexiva, que, posteriormente, contribuiu como instrumento de análise. Buscou-se processar e analisar a interpretação desses dados à luz de estudos de formação e constituição identitária do professor de línguas, bem como pelo viés da linguística sistêmico-funcional, que servirá para referendar linguisticamente as interpretações dos dados.

A narrativa autobiográfica em questão, na qual é descrita e (re)vivenciada a experiência como bolsista do PIBID, tem extensão de 2 laudas, em que reflito acerca da situação contextual que envolveu o desenvolvimento das atividades do programa, em outras palavras, acerca do ambiente escolar da instituição atendida pelo PIBID, de modo a trazer respostas para as perguntas: 1) Quais os possíveis indícios de transformação identitária? 2) O que o PIBID Inglês significou para a autora-bolsista -pesquisadora?

Essa narrativa foi escrita no ano de 2020, quando o tempo de vigência do programa chegou ao fim, e as atividades narradas se desenvolveram no período de um ano, entre 2019 e 2020. Assim sendo, são apresentados recortes dessa narrativa - por conta de delimitação de análise -, mostrando, sobretudo, segmentos que evidenciam a concepção discente antes e depois da participação no

projeto, bem como dos efeitos do contexto escolar nesse processo.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os excertos a serem nesta seção analisados são oriundos da escrita de um mapeamento do ambiente escolar de atuação do PIBID e de um relato sobre os efeitos que o programa provocou em minhas concepções, que foram norteados pelas perguntas de pesquisa destacadas previamente na metodologia. Sendo assim, minhas respostas às perguntas, reflexão sobre o contexto escolar em que as ações do programa se inseriram e sobre os efeitos dele na formação de alunos e professores, trouxeram significações consideráveis no que tange, sobretudo, à constituição de minhas identidades.

Essas significações se tornam diretamente visíveis quando, em uma posição de análise, fazemos uso da Linguística Sistêmico-Funcional, o que dá gênese às metafunções da linguagem, haja vista que nos inserimos nas condições contextuais em que os discursos acontecem/aconteceram em virtude da situação de comunicação e contexto de cultura, os quais influenciam as escolhas e os propósitos comunicativos dos usuários da linguagem, utilizada “como instrumento de ação, materializado nas escolhas linguísticas que cada falante precisa fazer, tendo de considerar sempre o conjunto de variáveis contextuais que condicionam a comunicação” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26).

Inicialmente, foram feitos recortes das produções referentes a mim e ao PIBID (aqui nomeadas de fragmentos “a” e “b”), a fim de, primeiro, segmentá-las por orações em que se identifique as formas verbais para, por fim, identificar os processos desempenhados por elas, bem como seus participantes e circunstâncias.

Na narrativa, há indícios que vão na mesma direção do que dizem Nóvoa (2001, p. 4) e Costa (*apud* Garcez e Schlatter, 2017, p. 24) no tocante à relevância da inter-relação teoria e prática, haja vista que foi desta forma que eu identifiquei o PIBID. O programa coloca o bolsista em relação direta entre prática e teoria, sendo essa interação a propiciadora de transformações.

Atentando-se para as orações abaixo – excertos 1 e 2 –, retomo Romero (2020) e Pimenta (2000) para afirmar que o aluno, bolsista do PIBID, ingressante no curso de formação de professores, já tem sua bagagem identitária no que concerne o “ser professor” de ensino público, acrescento que sobretudo se o então bolsista foi inserido nesse mesmo sistema como aluno. É o caso dos dizeres abaixo, em que o experienciador [eu], nunca em circunstância, passou materialmente por um ensino que não fosse o público. Esse experienciador desenvolve,

mentalmente, um trabalho de senso crítico por meio da prática na escola, confirmado como sendo um qualificador da formação inicial pelo o que dizem Barreiro e Gebran (2006) ao tratarem da articulação entre teoria e prática:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Como aluna [eu] (em elipse) <u>Experienciador</u>	Passei/estudei <u>Processo material/</u> <u>Processo mental cognitivo</u> Fosse <u>Processo Relacional</u>	nunca por um sistema de ensino que não fosse público <u>Circunstância de tempo</u>
---	--	---

Quadro 1.1: Excerto 1

[eu] experienciador	Desenvolvi [Processo mental cognitivo]	um trabalho de senso crítico; [fenômeno]
---------------------	--	---

Quadro 1.2: Excerto 2

Tratando-se das orações que compõem o excerto 3, é possível destacar o bolsista como ator dos próprios processos, o que traz reflexões sobre autonomia do licenciando, o qual, segundo Mello (2000), precisa ter conhecimento das condições de trabalho e carreira, sendo apto para compreender e atuar de modo autônomo frente aos conflitos, impasses e questões próprias da profissão de docente e do processo educacional em geral.

Quando menciono que a aproximação da prática oferece possibilidade de transformar uma realidade vivida pelo bolsista, pressupõe-se que, nessa realidade, não se empregava uma prática de caráter emancipatório, que pode ser atendida ao trabalhar com os aspectos - estudos de gêneros textuais, variantes regionais, aspectos funcionalistas, interculturais e multissemióticos da língua - que sucedem o excerto.

Nas ações desenvolvidas pelo PIBID, por exemplo, apresentei intervenções sobre *creative*

writing, trabalhei com diferentes gêneros (diálogo, receita, música, poema, entrevista, cartaz, infográfico, quadrinho, entre outros), organizei feiras interculturais abordando halloween, 4th of July com festas julinas, além de *karaokes* e trabalho com paradidáticos.

Sendo assim, no ambiente escolar destacado, há diferentes ações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, que atendem parâmetros de variação linguística e interculturalidade dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 47-48), de multiletramento e multissemioses dos PCNEM, (BRASIL, 2000, p. 96) e competências da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 254), atendendo, sobretudo, o direito à diversidade linguística, às culturas pelas língua(s) veiculadas e o direito à sua manutenção e proteção.

[eu] aproximar-se da prática docente e poder acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dessa língua em tal contexto [ator]	Oferece possibilidade de transformar [material transformativo/criativo]	uma realidade sócio educacional na qual vivi;
	de estabelecer [material transformativo/criativo]	uma prática de caráter emancipatório;
	Contemplando [material transformativo/criativo]	estudos de gêneros textuais, variantes regionais, aspectos funcionalistas, interculturais e multissemióticos da língua;
	Mostrando [material transformativo/criativo]	Que se comunicar em uma língua estrangeira não é um caro privilégio, mas [é] sim um direito do cidadão, do aluno do ensino público;

Quadro 1.3: Excerto 3

O excerto 4 exerce a função de referendar a importância de que a construção de novas significações e a interação com outros indivíduos contribui para construção da identidade para o bolsista em foco, em consonância com a visão de Nóvoa, ao destacar que a “atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas”

(NÓVOA, 2001, p. 2).

Como discriminado no Apêndice C, em “Para o **discente recém ingressante ao curso de licenciatura e obstinado** a experienciar a profissão professor”, “Concebido para munir de vivência profissional os **estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura**” e em “A[minha] **atuação** no programa é [...]”, o sujeito-bolsista, ator e experienciador, é apresentado com diversas classificações: “discente recém ingressante do curso”, “obstinado”, “bolsista”, “estudantes” e “atuante”. Tal escolha reflete como esse sujeito se vê/viu gradualmente durante o processo de revisitação da prática de bolsista.

O contato com o grupo	Foi [relacional identificativo]	De suma importância;
-----------------------	------------------------------------	----------------------

Quadro 1.4: Excerto 4

No excerto abaixo, embora não haja uma nomeação direta a mim em decorrência do estilo de escrita distanciado, na verdade, essa atuação é minha, considerando que a escrita da narrativa autobiográfica é pessoal, mediada pela linguagem e escolhas lexicais próprias do escritor. Considerando o excerto, é possível perceber meu entendimento de mais uma integração de teoria e prática como aspecto do programa, principalmente pela escolha do processo relacional identificativo ‘é’, que evidencia como identifico “minha atuação no programa”. É importante destacar, pois o trabalho corrente refere-se a minha construção identitária, e não há pretensão de generalizações.

A [minha] atuação no programa	É[relacional idetificativo]	uma experiência que se materializa na relação de teoria e prática,
-------------------------------	-----------------------------	--

Quadro 1.5: Excerto 5

Ao direcionarmos atenção aos excertos que se referem ao PIBID (excertos de 6 a 9, bem como trechos da narrativa completa no Apêndice C), o programa é descrito como “uma **significativa ferramenta de otimização e valorização da formação inicial** de professores”, “como uma **política pública** a ser cada vez mais democratizada”, “o PIBID rapidamente aparece como **aliado.**”, como “**experiência que muda a sociedade em que vivemos**, “é um **ato de lutar**

pela **garantia da educação de qualidade e gratuita**, e também um **ato político** para que outras pessoas tenham seus direitos resguardados”, “[...] programa como **colaborador da educação**, da formação de professores e como uma **etapa fundamental** da ilustre jornada [...] que é constituir-se como professor.”. Assim como a [eu] bolsista se refere a si mesma de diferentes formas, se refere, também, ao Programa, atribuindo novas qualificações que remetem a significância do PIBID na experiência.

O PIBID (em elipse) [experenciador]	Concebido [mental] cognitivo]	Para munir de vivência profissional os estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura [fenômeno]
--	-----------------------------------	--

Quadro 1.6: Excerto 6

O PIBID (em elipse)	(se) Mostra [relacional identificativo]	Como uma significativa ferramenta de otimização e valorização da formação inicial de professores e como uma política pública a ser cada vez mais democratizada.
---------------------	--	---

Quadro 1.7: Excerto 7

Uma experiência (no programa) [ator]	Materializa [material transformativo]	na relação de teoria e prática
--------------------------------------	--	--------------------------------

Quadro 1.8: Excerto 8

E a existência desse projeto [identificador]	estão (em consonância com) [relacional identificativo]	a ideia de conscientizar os estudantes acerca da relevância da língua inglesa
--	---	---

Quadro 1.9: Excerto 9

A seguir, uma tabela qualitativa acerca da ocorrência dos processos identificados na narrativa completa, demonstrando a maioria de processos mentais, materiais e relacionais,

respectivamente, tanto no que se refere a bolsista, quanto ao PIBID.

Texto: Representações de transformação da pesquisadora		Texto: Representações sobre o PIBID	
Processo Mental	9	Processo Mental	11
Processo Material	7	Processo Material	8
Processo Relacional	6	Processo Relacional	8
Processo Existencial	1	Processo Existencial	1
Processo Verbal	1	Processo Verbal	0

Quadro 1.10: Quantitativo de processos verbais segundo o sistema de transitividade.

Sabe-se que a LSF se fundamenta na premissa de que os significados são construídos pela e na língua(gem) por meio das escolhas lexicogramaticais que o indivíduo faz em suas manifestações comunicativas, revelando, assim, os valores socioculturais desse escritor. O processo de análise linguística da escolha gramatical resultou em grande parte de processos mentais e materiais. Isso quer dizer que, impactado pelo contexto de interação linguística advindo da prática como bolsista, participante (eu) teve suas condições de agir e de pensar modificadas, concebendo reconfigurações identitárias de forma cognitiva e afetiva, por intermédio do programa, que se comprova como o propiciador dessas transformações identitárias, considerando que as nossas identidades são (re)construídas nesse processo.

A identificação de transformações identitárias do bolsista foi, de certa forma, dificultada pela escrita distanciada adotada na narrativa, embora não impossibilitada. É possível perceber essa impessoalidade, sobretudo, no excerto 5: “A [minha] atuação no programa é uma experiência que se materializa na relação de teoria e prática”.

No caso do PIBID-Inglês, a construção identitária como docente dispôs de diversas influências, sobretudo do alunado atendido na escola parceira, por meio de atividades interculturais, de escrita criativa, de abordagens multissemióticas, entre outras, que foram desenvolvidas em aproximadamente um ano. Outras influências na construção identitária docente que são oportunas de considerar são as dimensões regionais e socioculturais nas quais os alunos – com os quais os bolsistas estabelecem contato contínuo – são inseridos: uma região socioeconomicamente vulnerável e estigmatizada da cidade de Lavras.

Em suma, entre as representações de reconfiguração identitária como bolsista está o de pertencimento à rede pública como professora. Como supramencionado, ocupei a posição de alunado na escola pública durante toda minha trajetória, desde a inserção escolar, sendo assim, participar do PIBID me permitiu assumir um novo papel, reconfigurando concepções sobre o lugar escola e sobre ensino-aprendizagem. Outro tipo de reconfiguração se deu no âmbito do ser, de modo que me tornei dona de minhas ações, autora de processos e ações pedagógicas, condutas que, agora minhas, foram construídas coletivamente em um amplo contexto cultural e situacional em que se inserem escola e sua comunidade, e universidade e sua comunidade. Fortaleci a concepção sobre onde se torna professor como sendo na plena interação entre teoria e prática.

Diante de numerosos desafios que perpassam a profissão professor desde a formação escolar destacados na seção de fundamentos teóricos, o PIBID significou para mim uma chance de novos conhecimentos sobre a rede pública e, por quê não, uma forma de superação de diversas questões elencadas, como a garantia de uma educação em padrões de qualidade, por exemplo.

É evidente que para uma formação de professores e educação básica de qualidade é necessária uma mobilização de políticas públicas e educacionais, além de reconfiguração de currículos e orientações, tanto no nível escolar quanto acadêmico – o que ainda não discutirei a fundo –, entretanto, considerando minha experiência nessa política de formação de professores, foi possível diagnosticar necessidades, analisar propostas e aplicá-las, de modo que atendesse melhor o alunado e ocasionasse um bom aproveitamento. O Programa, portanto, se evidencia como determinante no meu processo constitutivo de profissional professora, sendo um aliado na manutenção da educação e do descobrimento das ações como professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas finais, reflito que este estudo, assim como outros estudos que posicionam o PIBID como importante qualificador da formação de professores, colabora tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada de professores, bem como para a formação de jovens do ensino público - que são a população atendida pelo programa -, haja vista que o PIBID é um programa que integra as etapas da educação, básica, superior e continuada. Embora o referido programa seja um componente fundamental na formação de professores e alunos, não cabe aqui a tarefa de generalizar uma perspectiva, sobretudo porque a pesquisa em questão não tem esse

propósito.

Além das perguntas que esse trabalho responde, percebo que há mais o que explorar, sendo a Linguística-Sistêmico Funcional uma área fértil para análises e respaldos linguísticos. Uma intenção inicial, por exemplo, era a de trazer a voz do aluno da educação básica para a pesquisa acadêmica, de modo que os contemplasse e inovasse o trabalho na gama de exemplares relacionados aos (e)feitos do PIBID nas formações. Embora a referida intenção não tenha sido desenvolvida - em decorrência do distanciamento ocasionado pela crise sanitária atual -, postulo esse trabalho como único, sobretudo por dispor da minha voz como bolsista.

Ao abordar aspectos importantes da formação de alunos e de professores, reflito mais uma vez a respeito de como o ensino de língua inglesa é tratado pelas políticas públicas e educacionais e destaco que precisamos nos lembrar da imprescindibilidade da criação e manutenção delas, que asseguram (por direito) o acesso dos alunos às aulas e ao aprendizado de línguas. Esse trabalho dá direcionamento a uma discussão maior acerca dessas políticas, bem como da constituição dos currículos de cursos de formação de professores, asseverando a determinância da formação inicial do professor e das práticas desempenhadas nesse processo para um ensino de qualidade nas escolas.

A pesquisa também se pressupõe do direito à diversidade linguística e acesso às culturas materializadas pelas línguas, propiciadoras de transformações identitárias. O processo de fazer esse estudo reconfigurou na minha forma de entender a formação de professores e as necessidades que a interpelam, bem como a minha forma de entender como o aluno/futuro professor se ordena e constrói sentido em suas experiências: contribuição valorosa da pesquisa narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANTUNES, J.; SARTURI, R. C.; AITA, S. M. R. A ampliação da obrigatoriedade da educação básica no cotidiano das práticas: um estudo entre a “política proposta” e a “política em uso”. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 11, n. 3. Agosto de 2017.

ARAÚJO, C. H. S.; SOARES, L. S. P. Percepções sobre o Pibid por alunos de uma escola pública do Ensino Médio. *Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia*. Essentia (Sobral), vol 19, n. 2, 2018, p. 98-109.

BALADELI, A. P. D. Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado no Pibid. Tese (Doutorado em Letras - Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, p. 238. 2015.

BALADELI, A. P. D; FERREIRA, A. J. A percepção de pibidianos de inglês sobre a profissão professor: achados de pesquisa narrativa. *Revista Querubim*, v. 1, p. 12-18, 2014.

BARKUIZEN, G. Language teacher identity research. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_as. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para

o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 04 out. 2021.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In.: LEFFA, V. J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016. p. 23-43

COSTA, E. V. Práticas de Formação de Professores em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELI, J. R. A. (Orgs.) Diálogos (Im)Pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2017. p. 13-36.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras / inglês. In: TOMICH, L.M.B; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). A interculturalidade no Ensino de Inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVAO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte , v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982004000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Apr. 2021.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: Uma Introdução À Linguística Sistêmico-Funcional. Rio de Janeiro: Matruga, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

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

JESUS, M. F. Notas Sobre A Prematuridade Docente e o Papel do Pibid na Formação Inicial de Licenciandos em Língua Inglesa. Anais Eletrônicos do V Seminário Formação De Professores E Ensino De Língua Inglesa. São Cristóvão. Vol. 5, 2019, p. 193-206.

LEFFA, V. J. *Língua Estrangeira: Ensino e Aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016.

LEIBOWITZ, B. Language teacher identity in troubled times. In: In: BARKHUIZEN, G. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)

LESSA, A. B. C. T. ; FIDALGO, Sueli Salles . Novos tempos exigem novas formas de educar, ensinar e aprender: uma entrevista com Maria Antonieta Alba Celani. *Claritas (PUCSP)* , v. 13, p. 100-119, 2007.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. *Systemic Functional Grammar: a First Step into the Theory*. China: Higher Education Press, 2009.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. *A Linguística Sistêmico-Funcional No Brasil: Interfaces, Agenda E Desafios*. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. SILVA, R. W.; SILVA, K. L. S.; BORBA, L. D. C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.16, n. 2, p. 277-308, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339845784005>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MELLO, G. N. D. Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *SÃO PAULO EM PERSPECTIVA*, v. 14(1), p. 98-110, 2000.

NININ, M. O. G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas de pesquisandis ou resignificando a direção escolar*. 2006. 303 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. *Revista Nova Escola*, 2001. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonionovoa?utm_source=gestao+escolar&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link>. Acesso em: 05 Mai. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, H. F. A Bagagem do Pibid para a Formação Inicial Docente e para a construção da Identidade Profissional. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(56.3): 913-934, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, J. J. V. *Autobiografia como Instrumento Constitutivo da Identidade Docente: uma reflexão sobre vivências no PIBID*. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação)

- Universidade Federal de Lavras. 2019.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 143 p.

RODRIGUES, L. R. A Identidade do Professor de Línguas: Uma Análise Sistêmico-Funcional. Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande, 2011, 21 p.

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., 35-4, p. 01-28, Julho, 2019.

ROMERO, T. R. S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 86-109.

ROMERO, T. R. S. Pibid: prós, contras e (e)feitos. In: MATEUS, E.; TONELI, J. R. A. (Orgs.) Diálogos (Im)Pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2017. p. 57-75.

ROMERO, T.; PEREIRA, J. (TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE NA VOZ DOS PIBIDERS . PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 169–187, 2021. DOI: 10.47456/pl.v11i27.34152. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/34152>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, T. T.. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

STASCXAKI, F; SANTANA, J. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. Práticas Educativas, Memórias E Oralidades – Revista do PEMO, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Acesso em: 15 abril 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadros de análise: Representações de Transformação Identitária da Bolsista-pesquisadora.

De quem se fala	Processo	Sobre o que se fala
Discente recém ingressante do curso de licenciatura; Obstinado a experienciar a profissão professor; [experienciador]	Aprender [mental cognitivo] Sabia [mental cognitivo]	(mais) do que antecipadamente
Como bolsista [experienciador]		
	(não) Havia [existencial]	[Antes de minha efetiva participação] a perspectiva de funcionamento do ambiente escolar fora do papel de alunado
Como aluna [eu] (em elipse) [experienciador]	Passei [material] Fosse [relacional]	[nunca] por um sistema de ensino que não fosse público
[eu] (em elipse)	Aproximar (-se) [material]	Da prática docente
[eu] (em elipse)	Poder acompanhar [mental]	o processo de ensino-aprendizagem
[eu] aproximar-se da prática docente e poder acompanhar o	Oferece possibilidade de transformar [material]	uma realidade sócio educacional na qual vivi;

processo de ensino-aprendizagem dessa língua em tal contexto [ator]	de estabelecer [material]	uma prática de caráter emancipatório;
	Contemplando [material]	estudos de gêneros textuais, variantes regionais, aspectos funcionalistas, interculturais e multissemióticos da língua;
	Mostrando [material]	Que se comunicar em uma língua estrangeira não é um caro privilégio, mas [é] sim um direito do cidadão, do aluno do ensino público;
	Comunicar [verbal]	em uma língua estrangeira
	É [relacional]	um direito do cidadão, do aluno do ensino público;
[eu] experienciador	Fortaleci [mental]	os ideais de minha prática advinda de outros projetos;
[eu] experienciador	Desenvolvi [mental]	um trabalho de senso crítico;
O contato com o grupo	Foi [relacional]	De suma importância;
A [minha] atuação no programa	É[relacional]	uma experiência que se materializa na relação de teoria e prática,
O ato de ser bolsista do PIBID de LI e a existência desse projeto	Ser bolsista [relacional identificativo] Estão [relacional identificativo]	em consonância com a ideia de conscientizar os estudantes acerca da relevância da língua inglesa,

--	--	--

APÊNDICE B – Quadros de análise: Representações do PIBID

De quem se fala	Processo	Sobre o que se fala
O PIBID	Aparece [relacional]	rapidamente como aliado
O PIBID (em elipse) [experienciador]	Concebido [mental]	Para munir de vivência profissional os estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura
O PIBID (em elipse)	(se) Mostra [relacional identificativo]	Como uma significativa ferramenta de otimização e valorização da formação inicial de professores e como uma política pública a ser cada vez mais democratizada.
A atuação no programa	É [relacional]	uma experiência que se materializa na relação de teoria e prática
Uma experiência (no programa) [ator]	Materializa [material]	na relação de teoria e prática

As atividades do PIBID	(se) Justificam [material]	Em reivindicar o direito de se estudar inglês; de mostrar que a comunicação não é algo inalcançável e sim um direito a ser colocado em prática.
	Reivindicar [verbal]	O direito de se estudar inglês
	É (em elipse) [relacional]	e (é)sim, um direito a ser colocado em prática.
E a existência desse projeto [identificador]	estão (em consonância com) [relacional identificativo]	a ideia de conscientizar os estudantes acerca da relevância da língua inglesa
	conscientizar [mental]	os estudantes acerca da relevância da língua inglesa
A prática no PIBID [identificador]	Está [relacional identificativo]	estritamente articulada com as palavras de Freire (2003)
A atuação no PIBID	(não) É [relacional]	não é apenas uma experiência para o futuro profissional de licenciatura, mas [] uma experiência que muda a sociedade em que vivemos, é um ato de lutar pela garantia da educação de qualidade e gratuita,

Uma experiência	Que muda [material]	a sociedade em que vivemos
	É [relacional]	Um ato de lutar pela garantia da educação de qualidade e gratuita, e também um ato político para que outras pessoas tenham seus direitos resguardados.
(eu) em elipse programa como colaborador da educação,	ressalto	A magnitude do programa como colaborador da educação, da formação de professores e como uma etapa fundamental da ilustre jornada de experiências, do viver profissional e luta pela educação que é constituir-se como professor
(colaborador) da formação de professores		
etapa fundamental da ilustre jornada de experiências, do viver profissional e luta pela educação que é constituir-se como professor.		

APÊNDICE C – Narrativa Autobiográfica completa

Para o discente recém ingressante ao curso de licenciatura e obstinado a experienciar a profissão professor, o PIBID rapidamente aparece como aliado. Concebido para munir de vivência profissional os estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura, o PIBID, a datar do ano de 2007, se mostra como uma significativa ferramenta de otimização e valorização da formação inicial de professores e como uma política pública a ser cada vez mais democratizada.

Como bolsista, mais aprendi do que antecipadamente sabia acerca do programa. Antes de minha efetiva participação no PIBID, não havia a perspectiva de funcionamento do ambiente escolar fora do papel de alunado e tal perspectiva só é desenvolvida a partir do eficiente encontro entre teoria e prática. Como aluna, nunca passei por um sistema de ensino que não fosse público e pressuponho que aproximar-se da prática docente e poder acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dessa língua em tal contexto, oferece uma possibilidade de transformar uma realidade sócio educacional na qual vivi, de estabelecer uma prática de caráter emancipatório, contemplando estudos de gêneros textuais, variantes regionais, aspectos funcionalistas, interculturais e multissemióticos da língua, mostrando que se comunicar em uma língua estrangeira não é um caro privilégio, mas sim um direito do cidadão, do aluno do ensino público.

A partir do momento em que experienciei o PIBID, fortaleci os ideais de minha prática advinda de outros projetos - não executados em instituições públicas - , desenvolvi um trabalho de senso crítico junto aos alunos e ao grupo, compartilhando as perspectivas de observação, vivências e diálogos, dado que somente colocando-se em contato com os fenômenos – nossos e dos outros – é que podemos conhecê-los, trazendo o despertar e reinvenção pedagógicos. Dessa forma, o contato com o grupo foi de suma importância para fins de contribuir para o bom desenvolvimento do programa, trocar aprendizados/experiências, prestar o devido apoio aos envolvidos para que pudéssemos dispor das vantagens que o programa poderia nos trazer e provar que as relações profissionais não precisam ser um campo de guerra, pois todos estamos do mesmo lado da trincheira e devemos cooperar uns com os outros.

A atuação no programa é, como supramencionado, certamente, uma experiência que se materializa na relação de teoria e prática, no diálogo entre academia e ensino básico e, no caso da minha experiência, em especial, no diálogo entre academia e a periferia, muitas vezes marginalizada e surpreendida pela possibilidade de aprender uma língua estrangeira, haja vista que as atividades do PIBID, especificamente em língua inglesa se justificam em reivindicar o direito

de se estudar inglês e de mostrar que a comunicação não é algo inalcançável e sim um direito a ser colocado em prática. O ato de ser bolsista do PIBID de LI e a existência desse projeto estão em consonância com a ideia de conscientizar os estudantes da relevância da língua inglesa, inspirando-os ao aprimoramento e ao uso de tal língua como componente em sua formação como cidadão e futuro profissional.

Vejo que a prática no PIBID está estritamente articulada com as palavras de Freire (2003) quando afirma que “É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”, pois é exatamente esse o feito: viver e testemunhar a rotina docente, aprendendo e ensinando na mesma medida.

Por fim, hoje, compreendo que a atuação no PIBID não é apenas uma experiência para o futuro profissional de licenciatura, mas uma experiência que muda a sociedade em que vivemos, é um ato de lutar pela garantia da educação de qualidade e gratuita, e também um ato político para que outras pessoas tenham seus direitos resguardados. Ressalto, nestas considerações finais, a magnitude do programa como colaborador da educação, da formação de professores e como uma etapa fundamental da ilustre jornada de experiências, do viver profissional e luta pela educação que é constituir-se como professora.