



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

OLANDINA DELLA JUSTINA

**O PAPEL DA SUPERVISORA DE ÁREA NA COFORMAÇÃO POR
MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)- LÍNGUA INGLESA**

São José do Rio Preto

2016

OLANDINA DELLA JUSTINA

**O PAPEL DA SUPERVISORA DE ÁREA NA COFORMAÇÃO POR
MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)- LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus e São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

Coorientadora: Profa. Dra. Leandra Inês Seganfredo Santos
(UNEMAT/Sinop)

São José do Rio Preto

2016

Justina, Olandina Della.

O papel da supervisora de área na conformação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - língua inglesa/
Olandina Della Justina – São José do Rio Preto, 2016.
176 f.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Coorientadora: Leandra Inês Seganfredo Santos

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Formação de Professores.
3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação – Supervisão.
5. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Brasil). I. Benedetti,
Ana Mariza. II. Santos, Leandra Inês Seganfredo. III. Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Biociências, Letras e Ciências
Exatas. IV. Título.

CDU – 420-07:371.13

**O PAPEL DA SUPERVISORA DE ÁREA NA COFORMAÇÃO POR MEIO DO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)-
LÍNGUA INGLESA**

OLANDINA DELLA JUSTINA

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho,” Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora:

TITULARES:

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (UNESP/ IBILCE)
Orientadora

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus (UEL)

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha (UNESP/ FCLAr)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP/IBILCE)

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP/IBILCE)

SUPLENTES:

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP/FCLAr)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari (UNESP/IBILCE)

São José do Rio Preto - SP
17 de agosto de 2016

Ao Danilo André, Giovana, João Lucas e João Batista pelo imenso amor de todos os dias,

Aos meus pais, Bernardo e Leonila (*in memorian*) pela educação, amor e pela vida,

Aos meus irmãos, Cecília, Inês, Francisco, Madalena, Pedro, Tina e Teka

e aos seus descendentes pela amizade e carinho de uma vida inteira.

A todos de minha grande família pelo afeto imensurável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Mãe Celestial pelas bênçãos e amparo em todos os momentos.

Meus agradecimentos a todos que participaram, de forma direta ou indireta, ao longo de minha vida, de cada passo dado para chegar ao doutorado e concluir meu estudo. Aos meus professores que participaram de cada etapa dentro do percurso da educação formal, meu reconhecimento e carinho.

À UNEMAT e CAPES pelo apoio no estudo e possibilidade de desenvolvimento da pesquisa.

À UNESP, seus professores, funcionários e gestores que fizeram parte deste percurso, pelo apoio e dedicação no intuito de bem conduzir o programa.

Aos meus queridos pibidianos, que fizeram parte de uma experiência gratificante para mim, na condição de formadora. Agradeço por compartilharem angústias, sorrisos, conquistas e por cederem seu tempo e valiosos conhecimentos para que eu pudesse desenvolver a pesquisa.

À querida professora, supervisora de área e amiga que aceitou o desafio de lutar por uma melhor qualificação dos alunos-professores, e gentilmente compartilhou seus saberes com o PIBID-LI e esta pesquisa. Meu respeito pelo empenho em ser uma professora exemplar na Educação Básica.

À Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, minha querida orientadora, pela paciência e maneira generosa que compartilha os seus preciosos conhecimentos revestidos de carinho e dedicação.

À Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, minha coorientadora e amiga, pelo companheirismo, incentivo, afeto, amizade e preciosas orientações na tessitura da tese.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão e ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo pela gentileza e competência com que socializam seu conhecimento, quer seja através de suas publicações, na maneira que desenvolveram as disciplinas na UNESP e colaboração na pesquisa nas bancas de avaliação, que foram determinantes para conduzi-la e reorganizá-la.

À Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus, Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli e Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, por gentilmente dedicarem seu tempo para a leitura e aceitarem participar da banca de defesa com o propósito de colaborar com a pesquisa e o seu aprimoramento.

À Profa. Dra. Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari e à Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas pela preciosa colaboração nos questionamentos e apontamentos no debate de qualificação da tese.

À Profa. Dra. Maria Cristina Parreira, pela atenção carinhosa e sugestões de leitura para a elaboração de artigo destinado à qualificação especial.

Aos meus colegas de doutorado pelos diálogos amistosos, em especial à Juliana, pela amizade, atenção, incentivo e companheirismo nas idas e vindas durante o curso e também nos desafios profissionais de muitos anos.

Aos meus filhos Danilo André, Giovana e João Lucas, e ao meu esposo João Batista, por compreenderem minhas ausências, todo o apoio e incentivo dado para que eu pudesse concluir o estudo.

*O estudo da gramática não faz poetas,
O estudo da harmonia não faz compositores,
O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas,
O estudo das ciências da educação, não faz educadores,
Educadores não podem ser produzidos,
Educadores nascem,
O que se pode fazer, é ajudá-los a nascer.*

(Rubem Alves)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Justificativa e Relevância da Pesquisa	19
Delimitação do Estudo e Objetivos da Pesquisa	23
Percurso da Pesquisa e Perguntas Norteadoras	24
Organização da Tese	25
1. BASES TEÓRICAS PARA O ESTUDO	27
1.1 O Professor de Língua Inglesa em Formação Inicial	27
1.2 Sobre as Competências para ensinar	30
1.3 O Ensino da Língua Inglesa no Ambiente de Escola Pública	43
1.4 A Perspectiva Sociocultural	45
1.4.1 O contexto sócio-histórico-cultural: macro e microestruturas em questão	47
1.4.2. Importantes conceitos da teoria sociocultural para a pesquisa	49
1.4.3 A perspectiva sociocultural e a pesquisa	59
2. PERCURSO DA PESQUISA	62
2.1 Caracterização do Estudo	62
2.2 O Macro e o Micro Contexto Sócio-Histórico-Cultural	64
2.2.1 As macro-estruturas: ampliando as lentes para o contexto	64
2.2.1.1 O PIBID Nacional: breves informações	65
2.2.2 Micro-estruturas: ajustando as lentes para o contexto	68
2.2.2.1 A universidade	69
2.2.2.2 O PIBID Institucional (2011-2013)	69
2.2.2.3 O campus universitário local	72
2.2.2.4 O Curso de Letras	72
2.2.2.5 O Subprojeto PIBID-Letras- Língua Inglesa (2011-2013)	74
2.3 Participantes da Pesquisa	80
2.3.1 A professora supervisora de área (PSA)	81
2.3.2 As alunas-professoras participantes (APLIs)	81
2.3.3 A professora pesquisadora e Coordenadora de Área (PCAP)	82

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados	83
2.4.1 Entrevistas qualitativas	83
2.4.2 Registros de diários	84
2.4.3 Observação participante	84
2.4.4 Gravações de sessão de discussão de projetos de ensino-aprendizagem	85
2.4.5 Trabalhos de Conclusão de Curso	85
2.5 Abordagem e Procedimentos de Análise dos Dados	86
2.5.1 Abordagem interpretativa	86
2.5.2 Triangulação de dados	89
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	90
3.1 Conceitos Espontâneos e Científicos Apresentados na Interação entre a PSA e APLIs	92
3.1.1 Conceitos que as alunas-professoras trouxeram para a formação	101
3.1.2 Os conceitos que as APLIs trouxeram para a formação face às competências para ensinar	104
3.2 Processo de Mediação entre a Professora Supervisora de Área e Alunos-Professores	110
3.2.1 Recrutamento	111
3.2.2 Redução em graus de liberdade (regulação)	112
3.2.3 Manutenção de direção/objetivos	114
3.2.4. Marcação de características críticas	116
3.2.5 Controle da frustração	118
3.2.6 Demonstração/imitação	120
3.3 Competência Didático-Pragmática e o Papel de PSA na Coformação de APLIs ...	125
3.3.1 O desenvolvimento de competências ligadas à didático-pragmática	125
3.3.1.1 A competência implícita	126
3.3.1.2 Competência linguístico-comunicativa e a competência oral	128
3.3.1.3 Competências teórica/informada e competência aplicada/transformada	131
3.3.1.4 A competência profissional e a acadêmica	138

3.3.2 Relacionando competência didático-pragmática ao papel de PSA 140

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 155

Limitações do Estudo 158

REFERÊNCIAS 157

APÊNDICE A: Roteiro para entrevistas (iniciais e finais) destinado aos APLIs

APÊNDICE B: Apontamentos para entrevista com PSA

APÊNDICE C: Documento que contém a referência de leituras solicitadas para a realização da avaliação escrita no processo seletivo de ingresso no PIBID-LI.

ANEXO: Grade Curricular do Curso de Letras da UNEMAT/Sinop, em vigor durante a formação do PIBID-LI

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Paralelo entre as abordagens de ensino e as competências para ensinar	32
Quadro 2: Paralelo entre as competências de professores e de aprendentes de línguas de Almeida Filho (2014)	34
Quadro 3: Identificação dos documentos que legislam sobre o PIBID e definem sua abrangência. (Organizado com base nos textos dos documentos publicados em sites oficiais.).....	66
Quadro 4: Síntese dos instrumentos, participantes, local, formato do registro e objetivos delineados para os dados	88

LISTA DE SIGLAS

APLI = Aluno(a)-Professor(a) de Língua Inglesa

APLIs = Alunos-Professores de Língua Inglesa

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE = Conselho Nacional de Educação

CTCC = Conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso

DEB = Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica

DRAP = Diário Reflexivo dos Alunos-Professores

EI = Entrevista Inicial

EF = Entrevista Final

LE = Língua Estrangeira

LEC = Língua Estrangeira para Crianças

LI = Língua Inglesa

MERCOSUL = Mercado Comum do Sul

NCP = Notas de Campo da Pesquisadora

OBEDUC = Observatório de Educação

PARFOR = Programa Nacional de Formação de Professores

PIBID = Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIBID-LI = Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Subprojeto de Língua Inglesa

PRODOCÊNCIA = Programa de Consolidação das Licenciaturas

PCAP = Professora Coordenadora de Área e Pesquisadora

PSA = Professora Supervisora de Área

PSAs = Professoras Supervisoras de Área

SDP-1 = Sessão de Discussão de Projetos de Ensino-Aprendizagem 1

SDP-2 = Sessão de Discussão de Projetos de Ensino-Aprendizagem 2

TCC = Trabalho de Conclusão de Curso

UNEMAT = Universidade do Estado de Mato Grosso

ZDP = Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR = Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01: Mediação e o desenvolvimento da competência didático-pragmática das APLIs ...153

MARCADORES PARA TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ORAIS

, = pausa breve

. = pausa mais longa, finalizadora

... = alongamento da sonoridade para prosseguir o turno, dúvida

MAIÚSCULAS = Ênfase na entonação

[[]] = Sobreposição de falas

(???) = Discurso incompreensível

{risos} = Risos, risadas

(()) = Comentário da pesquisadora

(...) = Indicação de foi suprimida parte do turno

? = Entonação típica de pergunta

! = Entonação típica de posicionamento exclamativo

“ ” = inserção de discurso direto

(↔) = Elo entre dois turnos do mesmo participante.

RESUMO

Este estudo discute sobre o papel da professora de Educação Básica que participa como Supervisora de Área na coformação inicial do professor de língua inglesa (LI) e faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente como se configura o processo de mediação entre a Professora Supervisora de Área (PSA) e três alunas-professoras do PIBID-LI (APLIs) e o papel de PSA no desenvolvimento da competência didático-pragmática. Como apoio teórico, as discussões percorrem a formação inicial de professores de línguas estrangeiras (MATEUS et al, 2011; MATEUS, 2013; COX e ASSIS-PETERSON, 2007b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008; SANTOS e BENEDETTI, 2009, entre outros), perpassa algumas competências discutidas por linguistas aplicados (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2003, 2012, 2014; CONSOLO, 2004, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; BORGES, 2010; SANTOS, 2011), e recorre aos conceitos da teoria sociocultural (WERTSCH, 1993; LANTOLF E APPEL (1994); VIGOTSKI, 1999, 2007; LANTOLF, 2006; LANTOLF e THORNE, 2006; JOHNSON, 2009) para discutir os dados. O percurso da pesquisa ancorou-se aos moldes da pesquisa qualitativa de base etnográfica e, para a coleta de dados, foram usados instrumentos como observação participante da pesquisadora, entrevistas qualitativas, gravações de sessão de discussão sobre projetos de ensino-aprendizagem, diários reflexivos das APLIs e conteúdos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de APLIs. As participantes da pesquisa são uma professora supervisora de área e três alunas-professoras as quais permaneceram um tempo maior junto ao programa. Os dados são analisados à luz do interpretativismo, mediante cruzamento dos dados. Os participantes da pesquisa (uma supervisora e três APLIs) são integrantes do subprojeto PIBID-LI. Os resultados do estudo discutem a interação entre duas instituições de ensino (Ensino Superior e Educação Básica) e centraliza a atenção na mediação protagonizada pela PSA e quais nos papéis assumidos por PSA que influenciaram o desenvolvimento da competência didático-pragmática das APLIs.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Língua Inglesa. PIBID. Competências. Supervisora de Área.

ABSTRACT

This research discusses the role of a teacher of Elementary School who takes part as Area Supervisor in an English teacher education program which is part of the Institutional Program of Initiation Grant to Teaching (PIBID), a Brazilian government teacher training program, specifically how the mediation process between the Area Supervisor Teacher of Elementary School and student-teachers happens and also what is her role in the development of pedagogical and pragmatic competence. As theoretical support, discussions run through the initial training of foreign language teachers (MATEUS et al, 2011; MATEUS, 2013; COX and ASSIS-PETERSON, 2007b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008; SANTOS and BENEDETTI, 2009, among others), pervades some discussion of competences by Applied Linguistics researchers (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2003, 2012, 2014; CONSOLO, 2004, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; BORGES, 2010; SANTOS, 2011) and apply the concepts of sociocultural theory (WERTSCH, 1993; LANTOLF and APPEL (1994); Vygotsky, 1999, 2007; LANTOLF, 2006; LANTOLF and Thorne, 2006; Johnson, 2009). The research methodology used the qualitative approach under the ethnographic research base and to collect data, were used instruments such as participant observation, qualitative interviews, discussion session recordings on teaching-learning projects, reflective diaries and subjects from monographs written by these students-teachers. The research participants, that are one Teacher Supervisor and three student-teachers, were members of the PIBID-English Language Subproject. The data were analyzed in the light of interpretative approach and relied on the data triangulation procedure. The results discuss the interaction between Elementary School and university and emphasize the mediation process that is conducted by the Area Supervisor Teacher and also considers the roles she played and which influenced the development of teaching-pragmatic competence along the activities developed during the program.

Keywords: Initial Teacher Training. English Language. PIBID. Teaching Competence. Area Supervisor Teacher.

INTRODUÇÃO

No ano de 2009, a implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica do Governo Federal deu início a uma série de iniciativas e programas que tinham (e têm) por objetivo incentivar e elevar a qualidade da formação de professores. Dentre os programas estão o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), o Observatório de Educação (OBEDUC) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).¹ Essas iniciativas são apresentadas como alternativas para aprimorar a qualidade de ensino na Educação Básica no setor público, que carrega socialmente o estigma de ser de baixa qualidade e pouco atrativo para atuar profissionalmente. (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2011; BARCELOS, 2011; OLIVEIRA, 2011; SIQUEIRA, 2011; SCHMITZ, 2011; ASSIS-PETERSON, 2008; COX e ASSIS-PETERSON, 2007b).

Com vistas a investigar esse contexto, esta pesquisa está direcionada para ações e resultados obtidos junto a um desses programas, o PIBID, mais especificamente do PIBID - Subprojeto de Língua Inglesa (PIBID-LI) da UNEMAT, Campus Universitário de Sinop.

O programa prevê bolsas remuneradas como incentivo ao aprimoramento na formação inicial de alunos das licenciaturas. Como parte de sua proposta, possibilita e exige uma série de ações das universidades envolvidas (incluindo experiências de ensino-aprendizagem e a produção científica) com o fim de melhor preparar o aluno para a docência. Além disso, implica o acompanhamento e organização das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras.

Bolsistas pertinentes à universidade integram os projetos institucionais (Coordenação Institucional, Coordenação de Gestão, Coordenador de Área e alunos da graduação) e à escola de Educação Básica (Supervisor de Área). A atenção da pesquisa se volta para a mediação entre alunas-professoras de LI (APLIs) e a professora supervisora de área (PSA) e relaciona a papéis que PSA desempenha na coformação das APLIs na busca de desenvolver-se como professor de inglês. Nessa perspectiva, pode assumir o papel de mediador, o par mais competente (VIGOTSKI, 2007; JOHNSON, 2009), no ambiente da escola pública. É o elo que fortalece o desenvolvimento de conhecimentos que determinam a(s) competência(s) necessária(s) para atuar no ensino-aprendizagem de LI.

¹ Informações obtidas em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

Justificativa e Relevância da Pesquisa

A formação docente – inicial e continuada – tem sido tematizada por um grande número de pesquisas no Brasil nas mais diversas áreas incluindo, especialmente, estudiosos da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, 2012, 2014; SANTOS e BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2006, 2009, 2011; ASSIS-PETERSON e COX, 2008, 2010; BARROS, 2010; GIMENEZ, 2002, 2011, 2013; CONSOLO, 2006, 2007; MOITA LOPES, 2004, 2008; MATEUS, 2011, 2013; dentre outros). Em sua maioria, os estudos analisam situações, problemas enfrentados pelo professor e também pelo futuro professor no percurso de sua graduação com propósitos de encontrar alternativas para que a educação cresça em qualidade e atenda às necessidades dos diversos níveis e modalidades (Educação Básica, Ensino Superior e pós-graduação além de outras modalidades, como no caso de Língua Estrangeira, os cursos de idiomas).

Nesse sentido, entendemos que a formação de professores se constitui em uma fonte inesgotável de pesquisa, pois lida com as multilinguagens que ancoram as nossas interações cotidianas e múltiplos contextos associados ao ser humano em constante modificação histórica, cultural, linguística e socioeconômica. As mudanças contínuas são impulsionadas pela mundialização da língua e da cultura (ORTIZ, 2003), em que as fronteiras geográficas se rompem e o contato com qualquer país pode acontecer com apenas um clique. As multilinguagens (quer sejam façam parte das tecnologias tradicionais ou modernas) fazem parte das interações mediadas por sistemas complexos e com linguagem própria. Os novos objetos, especialmente inerentes aos avanços tecnológicos, são apresentados associados a neologismos, algumas palavras em uso refazem os sentidos, outras entram em desuso. Assim, a instabilidade e a efemeridade dos objetos de consumo imprimem mudanças na vida de todos nós, quer seja na língua ou na cultura. Sob esse prisma, vislumbramos, a cada dia, novos embates para o professor ao qual foi outorgado convívio diário com as novas tecnologias, novos modos de vida e uma “enxurrada” de novos conhecimentos conectados com e pela linguagem que se propagam quase na velocidade da luz. Todas as características impressas à língua e à cultura fazem parte do meio sócio-histórico-cultural no qual e pelo qual nos constituímos nas diversas esferas de atividades por onde transitamos ou nos erradicamos.

O papel do professor formador ou coformador é enfrentar desafios, cada vez maiores, para que as ações didático-pedagógicas oferecidas pela escola e desempenhadas pelo professor dentro da educação formal estejam em consonância com os anseios e reais

necessidades dos alunos, de modo a agir mediante os enfrentamentos lançados pelos acontecimentos e exigências de sua vida no seu ambiente sociocultural.

No contexto geolinguístico e sociocultural da pesquisa (uma cidade brasileira, localizada no norte do Estado de Mato Grosso, de cerca de 120 mil habitantes), a exemplo do cenário brasileiro (Ortiz, 2003; GIMENEZ *et all*, 2004; ASSIS-PETERSON e COX, 2008b), há necessidade do professor estar ligado às novas tecnologias e novas linguagens. Conforme temos observado no ambiente escolar e reafirmado em conversas com professores e gestores da Educação Básica, há uma série de obstáculos enfrentados nas escolas públicas. Os percalços são gerados por problemas sociais e lacunas nos diversos sistemas, quer seja educacional, político ou legislativo: desinteresse pelo aprendizado ofertado pelas escolas (que, por vezes, ainda não têm à disposição as ferramentas tecnológicas disponíveis em seu interior, mas acessíveis aos alunos fora dela), problemas de saúde que surgem na vida do professor gerados pelo excesso de trabalho (dentro e fora da escola), salários incompatíveis com as suas necessidades do professor, insegurança (física, psicológica e profissional) violência, instabilidade gerada por trabalhos descontinuados em projetos ligados às políticas de governo que abortam por questões econômicas ou políticas, sem ao menos ser avaliada a sua qualidade ou o impacto que gera à comunidade escolar.

Ademais, com base em nossas experiências na formação de professores e mediante o quadro que encontramos nas escolas de educação básica, o sistema educacional encontra-se guiado pelas políticas de governo que, se de um lado primam pelo progresso e permanência do aluno na escola, de outro oportunizam uma progressão privada, por vezes, do conhecimento elementar para ser promovido para outro nível escolar. Essa limitação está amparada pela justificativa de que a idade deve se vincular ao nível de conhecimento e escolaridade. Para o professor que guia suas ações pautadas no progresso do aluno pelo conhecimento, rompe-se a indignação diante das normas ditadas pelo sistema, compelindo-o a associar-se aos novos pontos de vista regados de interesse político que o induzem a apresentar, ao olhar internacional, uma ascensão educacional “camuflada” para sustentar um status de país desenvolvido. Todavia, no seu âmago, sofre com a dilaceração do princípio básico da verdade e se submete às circunstâncias legalizadas pelos documentos, mas ilegais aos olhos do conhecimento e das exigências impostas pela própria sociedade.

Quando nos voltamos para o Curso de Letras ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) desde 1990, que oferece a formação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas, com base nas experiências que temos como professora da área de língua inglesa, identificamos muitos problemas oriundos da falta de conhecimento

básico por boa parte dos ingressantes, dificuldade na leitura e produção textual (tanto de textos elementares de formação específica como das disciplinas ligadas aos fundamentos da educação), conhecimento ínfimo de língua inglesa básica e o desconhecimento do propósito do próprio curso que é se formar para ser professor de uma das áreas citadas.

Por conseguinte, com relação à formação do professor que poderá atuar com a língua inglesa, constatamos que a carga horária presente na matriz curricular é limitada tanto para o desenvolvimento do conhecimento sobre a língua inglesa (LI) e como ensiná-la. Na matriz curricular enfocada neste trabalho² (anexo A), a partir da qual estudavam os participantes desta pesquisa, distribuía-se a carga horária da seguinte maneira: 465h de Língua Inglesa (LI), 60h de Linguística Aplicada à LI, 210h de Estágio Curricular Supervisionado de LI e 120h de literaturas de língua inglesa. Dentro das disciplinas eram desenvolvidas 90h de atividades como componente curricular.

Como professora de LI do curso há muitos anos, juntamente com outros professores, temos acompanhado e feito parte de muitas tentativas de construirmos o curso pautado nos princípios de qualidade: reformulações e readequações de matrizes curriculares, mudança de postura na condução dos trabalhos docentes e discentes, avanços quanto à extensão e pesquisa que beneficiam também o ensino, entre outras ações coletivas (ver SANTOS e JUSTINA, 2015).

Todavia, foi a primeira versão que um programa no perfil do PIBID oportunizou aos alunos de língua inglesa uma formação profissional com incentivo de bolsa e pela ajuda de custo para participar de eventos para divulgação dos trabalhos. Essa iniciativa gerou possibilidades de preencher determinadas lacunas oriundas da escassez de tempo para bem atender às necessidades do aluno em formação no sentido de aprofundar suas competências para adentrar à sala de aula com mais segurança e vislumbrar novos caminhos para desempenhar seu trabalho como professor de LI.

O PIBID-Subprojeto de Letras/Língua Inglesa da UNEMAT, *Campus* de Sinop (versão 2011-2013), foi desenvolvido sob coordenação desta pesquisadora. Além da Coordenação de Área, inicialmente havia vaga para uma professora supervisora de uma das escolas públicas envolvidas que exercia a função em duas escolas. O subprojeto previa como ação a preparação teórica e prática do aluno-bolsista para atuar em sala de aula, experiências

² No primeiro semestre de 2014, foi implantada uma nova matriz curricular que difere daquela em que a maioria dos alunos-professores que são participantes da pesquisa se formou ou está prestes a fazê-lo. Por essa razão, consideramos a anterior para a discussão.

aplicadas e estudo da escola (considerando a estrutura técnico-administrativa, características pedagógicas, materiais e todos os elementos que integram a escola e o ensino-aprendizagem), além do desenvolvimento de estudos científicos sobre temas que transitam no contexto em estudo.

Após um ano do início dos trabalhos, o número de alunos-bolsistas aumentou de 10 para 12, outra professora supervisora foi selecionada e passou a atuar em uma das escolas parceiras. Entretanto, consideraremos somente a primeira supervisora por fazer parte do programa desde o início e como delimitação de participantes para a pesquisa selecionamos três alunas-professoras dos 21 bolsistas de iniciação à docência que fizeram parte do subprojeto. Ao acompanhar todas as atividades do PIBID-LI, cabe à Coordenadora de Área, função exercida por nós no programa, o desenvolvimento de pesquisas e publicações em prol do fortalecimento da Educação Básica e formação no Ensino Superior. Inicialmente, era uma pesquisa mais breve. Conforme as atividades foram acontecendo, percebemos que essa parceria entre universidade e escola, em pouco tempo, já dava indícios de amadurecimento dos APLIs em relação à docência e também na desenvoltura em outras atividades no ambiente acadêmico. Percebíamos que o trabalho da PSA era importante nesse desenvolvimento e optamos por aprofundarmos o estudo. Uma das formas foi de fazer a seleção para ingresso no doutorado, onde definimos alguns vieses teóricos e somamos a outros já iniciados anteriormente. Entre as teorias, optamos pela teoria sociocultural associada às teorias que discutem a formação de professores

Logo, por se tratar de um programa relativamente novo (iniciou-se em 2010 na instituição em sua primeira versão e, a segunda, da qual constava o subprojeto de língua inglesa, começou em julho de 2011), entendemos ser relevante a discussão, sob o prisma científico, de uma ação colaborativa que tem por objetivo oportunizar meios para construir conhecimentos unindo duas diferentes instituições que alimentam propósitos convergentes para melhorar a formação dos cursos de licenciatura e contribuem para beneficiar o ensino da Educação Básica. É pertinente estudar como se processa a interação entre universidade, alunos-professores e escola de Educação Básica quando se trata do ensino-aprendizagem da LI e da docência e poder analisar tal ação, pela qual todos podem ensinar e aprender. É sob essa perspectiva que nosso estudo tenciona contribuir para a área da Linguística Aplicada e formação de professores. As reflexões objetivam engendrar iniciativas que busquem na colaboração as melhorias para a formação do professor de língua inglesa lapidada na experiência que dialoga com a teoria.

No ambiente da escola está o professor supervisor que acompanha, organiza, orienta as atividades dos alunos-professores e que possivelmente atue como mediador, juntamente com o Coordenador de Área, no processo de formação e desenvolvimento do “ser-professor”, de aprender a agir como um profissional da área de ensino, decifrar os caminhos e contornar os percalços, tomar decisões e promover ações para alcançar os resultados esperados. Esse profissional é importante ser observado de forma mais criteriosa e cuidadosa dentro de um processo que envolve muitas mãos e diferentes pensamentos. Consideramos ser relevante enfatizarmos a mediação e os papéis que assume na coconstrução de conhecimento e desenvolvimento das competências do futuro professor.

Delimitação do estudo e objetivos da pesquisa

Desde a criação do PIBID, no âmbito científico nacional, tem sido crescente o número de publicações que discutem as práticas de formação inerentes ao programa.

Em pesquisa realizada, em final de 2015, no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT), encontramos disponíveis 35 trabalhos que incluíam 4 teses e 31 dissertações distribuídos pelas áreas de Química, Matemática, Educação Física, Biologia, Ciências, Música, Pedagogia, Letras e Filosofia. Pesquisas acadêmicas são divulgadas por meio de teses, dissertações, livros e artigos e contribuem significativamente nas discussões sobre formação inicial de professores. (MATEUS, 2011, 2013; JORDÃO, 2013; EL-KADRI e GIMENEZ, 2013; GAFFURI, 2012; JORDÃO, 2013; SILVA E GOMES, 2013; entre outros).

O crescimento da produção científica ligada ao PIBID é notório, se observamos os dados apresentados por Gatti *et all* (2014) que citava o número de 2 teses e 15 dissertações até 2012.

Entretanto, as produções científicas já publicadas, mesmo muito valorosas dentro da formação de professores, ainda demandam por olhares diferentes junto ao PIBID, justamente por sua amplitude. Desta maneira, compreendemos que esta pesquisa possa contribuir para a área de formação inicial de professores pelo fato de analisar o programa sob em ângulo em que a escola pública se torna protagonista da formação e o professor da Educação Básica recebe destaque dentro do processo.

Dessa forma, para delimitar o estudo, recorreremos aos princípios da teoria sociocultural no intuito de descobrir como se constitui a interação entre um Professor Supervisor de Área (PSA) e três alunas-professoras de língua inglesa (APLIs) por meio das atividades realizadas

no subprojeto PIBID-LI e quais os papéis que PSA assume durante o processo. A perspectiva sociocultural está associada às teorias que discutem sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de LE. Por considerar o contexto sócio-histórico-cultural, essa visão de pesquisa torna-se atemporal. Os signos, pessoas e artefatos pertinentes ao meio medeiam o conhecimento pela linguagem. Desta maneira, define sua pertinência com base na sua essência frente aos desafios da contemporaneidade.

O conceito de mediação, suas manifestações e características serão enfatizados ao detectarmos sua presença recorrente no processo em que a coconstrução de conhecimento se dá no exercício das atividades do subprojeto que nos permitem discutir sobre o desenvolvimento da competência didático-pragmática dos APLIs. No contexto investigado, essa competência, refere-se à capacidade de agir e conduzir o trabalho na condição de aluno-professor que atua no papel de professor assumindo uma postura coerente ao que demanda a profissão, emoldurada pela realidade da língua e da cultura global e local. Cabe a essa competência o desenvolvimento da linguagem corporal, gestos, entonação vocal, compromisso profissional de ensinar e conhecimento de conteúdo (linguístico-comunicativo) da LE para atuar dentro da ação pedagógica à qual o aluno-professor se propõe.

As participantes selecionadas são uma PSA e três APLIs que tiveram suas atividades nas escolas acompanhadas pelo professor em questão e sob nosso acompanhamento como Coordenadora de Área.

Dentro desse percurso, os objetivos abrangeram a verificação de como se configurava a mediação e, a mesmo tempo dos papéis desempenhados pela PSA no desenvolvimento da competência didático-pragmática de APLIs.

Nessa direção, entende-se que as ações de PSA, desenvolvidas dentro das proposições do PIBID, possam evidenciar o importante papel que desempenha a professora na condição de protagonista do conhecimento da escola na coformação dos APLIs, especialmente no que diz respeito à competência didático-pragmática. Nesse percurso, a mediação poderá ser o elo na coconstrução do conhecimento necessário à atuação do futuro professor de inglês. Para efetuarmos o estudo, estabelecemos as perguntas de pesquisa apresentadas no próximo item.

Percurso da Pesquisa e Perguntas Norteadoras

A metodologia da pesquisa está alicerçada na pesquisa qualitativa de base etnográfica. Para a leitura dos dados, a análise interpretativa foi eleita. Estas características metodológicas

transitam frequentemente pela área da Linguística Aplicada, em nosso ponto de vista, atendem às finalidades da pesquisa.

Mediante o exposto, o estudo foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais os conceitos espontâneos e científicos apresentados na interação entre PSA e APLIs por meio do PIBID-LI?
- 2) O processo formativo entre PSA e APLIs se configura como mediação?
- 3) Quais os papéis da PSA na coformação de APLIs e desenvolvimento da competência didático-pragmática?

As perguntas anteriores serviram de direcionamento para chegarmos às descobertas baseadas nas informações trazidas pelos dados. Para tanto, o texto se organizará conforme descrito no próximo item.

Organização da Tese

O texto da tese está organizado em três seções, além desta Introdução, das Considerações Finais, das Referências e dos elementos pós-textuais. Na Introdução, são apresentadas, brevemente, a justificativa e relevância da pesquisa, a delimitação e objetivos do estudo, o percurso e perguntas norteadoras da pesquisa, e como foi organizado o texto da tese.

Na primeira seção, intitulada *Bases Teóricas para o Estudo*, são discutidas as teorias que dão suporte à análise dos dados. Inicialmente, são apresentados estudos de pesquisadores que tratam sobre a formação de professores, especialmente a inicial. Na sequência, o foco está nas definições e discussões sobre as competências para ensinar e, por fim, a atenção estará na teoria sociocultural, definições e discussões que lhe são pertinentes. Dar-se-á maior atenção ao conceito de mediação que será central para o estudo.

A seção 2 é constituída pelo *Percurso da Pesquisa*, na qual é apresentada a caracterização da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o contexto do estudo, a descrição do PIBID e a descrição dos participantes da pesquisa. Na sequência, é discutida a abordagem interpretativista e os procedimentos por meio dos quais os dados são analisados.

A terceira seção constitui-se da análise e discussão dos dados, com base em conceitos da teoria sociocultural e da formação inicial de professores, e apresentam-se as descobertas da pesquisa. No primeiro subtítulo, *Conceitos Apresentados na Interação entre a Professora Supervisora de Área e Alunos-Professores*, são sistematizados os dados que tratam sobre os conceitos espontâneos e científicos trazidos e mantidos ou modificados na interação. No

segundo subtítulo, *Processo de Mediação entre a Professora Supervisora de Área e Alunos-Professores*, discutimos a mediação entre PSA e APLIs. Para tanto, recorreremos à sistematização por categorias de mediação apresentadas por Wood, Bruner e Ross (1976). Já no terceiro subtítulo, *Competência Didático-Pragmática e o Papel de PSA na Coformação de APLIs*, a discussão tem como foco a coconstrução da competência didático-pragmática e quais os papéis desempenhados por PSA no processo.

Nas *Considerações Finais*, são retomadas as descobertas da pesquisa acompanhadas de nossas impressões, as limitações do estudo e perspectivas de continuidade em outras pesquisas pertinentes ao tema.

1. BASES TEÓRICAS PARA O ESTUDO

Nesta parte, são apresentadas as teorias que dão apoio à pesquisa. De início, discute-se sobre a formação inicial, especialmente voltada para o Curso de Letras e para a área de Língua Inglesa que dialoga com as competências para ensinar. Na sequência, são consideradas questões sobre o ensino da língua inglesa no ambiente de escola pública e finalizamos com o arrazoamento da perspectiva sociocultural, que constitui o viés teórico para a análise dos dados sobre o processo de mediação do qual faz parte PSA, e o seu papel no desenvolvimento da competência didático-pragmática de professores em formação.

1.1 O Professor de Língua inglesa em Formação Inicial

O professor que atuará na disciplina de língua inglesa tem uma formação mista que geralmente se associa à de língua portuguesa e literaturas. Assim, como qualquer outra Língua Estrangeira (LE), a LI divide espaço com as demais áreas, na maioria dos cursos de Letras.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 19 de fevereiro de 2002 (CNE/CP 2/2002) instituiu uma carga horária mínima para os cursos de licenciatura de 2.800 horas divididas entre atividades de ensino chamadas de natureza científico-cultural, 400 horas de prática como componente curricular e o estágio supervisionado, também com a carga horária mínima de 400 horas divididas entre as habilitações ofertadas. Como carga horária extra, está previsto o mínimo de duzentas horas como atividades complementares. Os cursos de Letras estão subordinados a esta resolução. Apenas os cursos de Pedagogia não acompanham esse formato porque possuem legislação específica, na qual é prevista carga horária maior.

Vieira-Abrahão (2007) propõe que a formação inicial deva ser caracterizada pelo trânsito permanente entre universidade – escola pública – universidade e, quando necessário, as teorias sejam inseridas para iluminar as reflexões nascidas da prática.

Concordamos com a autora em relação às teorias associadas à prática docente e entendemos que a sua necessidade é demonstrada no momento que o aluno busca meios para analisar o cenário do ensino-aprendizagem nas escolas e o público com o qual atuará no planejamento de aulas de estágio e, ao final, na elaboração do relatório de estágio.

Nessa direção, compreendemos que atividades desenvolvidas pelo futuro professor, a teoria se faz necessária e “ilumina” o percurso trilhado para a docência com qualidade e maior

tranquilidade. Ao mesmo tempo, o olhar ao contexto da escola amparado pelo conhecimento científico, pode diminuir as adversidades para se chegar a resultados satisfatórios.

No PIBID-LI,³ era permitida a inserção do aluno-professor, participante desta pesquisa, no campo de estágio a partir do 3º semestre do curso de modo que o reconhecimento desse contexto ocorresse em um processo gradual e mais tranquilo comparado às práticas de estágio previstas para o curso de graduação. Isso permite ao aluno experimentar o ser-professor mais cedo do que previsto por lei. Vemos esse aspecto de forma positiva, pois concordamos com Vieira-Abrahão (2007), quando se refere à inserção do aluno em formação mais cedo nas escolas de ensino básico como possibilidade de estabelecer uma relação teoria-prática de forma mais bem sucedida.

Ademais, a pesquisadora (2007) afirma que a parceria entre a universidade e a escola, que serve como campo de estágio, traz benefícios para as duas instituições, considerando que a presença do estagiário lhe dá oportunidade de vivenciar e levantar questões para serem debatidas na universidade, o professor de estágio aprende com a experiência e mantém-se atualizado com o que acontece na educação básica. A escola poderá refletir de forma mais sistemática sobre sua prática, envolver-se em um processo colaborativo que resultaria em desenvolvimento e conhecer novas teorias e diferentes maneiras de ensinar.

O PIBID-LI não segue o mesmo percurso do estágio, mas possui muitos aspectos convergentes. No programa há um envolvimento longitudinal e gradual. O contato maior resulta em um amadurecimento sem choques, com o apoio efetivo de alguém que conhece muito bem o público e a escola – o professor supervisor.

Os desafios da formação se deparam também com lacunas a serem preenchidas na atuação de professores de LI nos anos iniciais da escolarização, considerando que a implantação de LE para crianças é uma realidade, tanto na rede de ensino pública e como na particular. (SANTOS, 2011; TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010; SANTOS e BENEDETTI, 2009; TONELLI, 2007, entre outros). Mesmo que o foco primeiro de atuação do professor de Letras e do APLI não seja destinado a esse público, a formação no PIBID-LI não pode simplesmente vendar os olhos e repetir o equívoco da ausência de disciplinas que tratem sobre a questão nas matrizes curriculares das licenciaturas. Transitam discussões acerca de quem assume o papel de ensinar para os anos iniciais – formados em Letras ou Pedagogia. O fato é que, em boa parte das escolas, os alunos de Letras atuam como professores. Sobre esta

³ O Subprojeto PIBID-LI (versão analisada), fez parte de um grande projeto institucional do PIBID-UNEMAT que ocorreu entre 2011 até 2013, por um período de dois anos e meio. Sobre o projeto institucional e o subprojeto trazemos todos os detalhes na segunda seção, Percurso da Pesquisa.

questão, Santos e Benedetti (2009, p. 336) asseveram: “Numa perspectiva contemporânea, os vários níveis educacionais veem-se encurralados e levados a buscar propostas que possam acarretar mudanças cerceadas em orientações curriculares e metodológicas na formação de professores.”

Kumaravadivelu (2003) argumenta que a partir das exigências locais, e situado dentro de uma consciência crítica, o professor será capaz de eleger uma pedagogia particular e adequada para aquele público. Entende que a pedagogia da particularidade está totalmente vinculada à prática. Desta forma, o professor em formação deve, aos poucos, reconhecer o contexto da escola, envolver-se com a cultura escolar para pensar em possibilidades de ensinar, especialmente a sala de aula e seus integrantes, pois será o seu local de trabalho mais habitado.

No que diz respeito aos professores, independente da imagem que adotam para si em relação à docência e à língua inglesa, o compromisso do pensamento crítico existe. O autor (2003, p. 21) expõe sobre os professores e o seu papel: “Se eles se vêem como técnicos passivos, praticantes reflexivos, intelectuais transformadores ou uma combinação de todos, eles estão o tempo todo envolvidos em um compromisso mental crítico...”⁴⁵ E complementa: “Uma maneira de melhorar a qualidade do compromisso mental deles é reconhecer a relação simbiótica entre teoria, pesquisa e prática e entre conhecimento profissional, pessoal e experimental.”⁶ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 22)

Partindo do exposto, quando se trata de formação inicial, há muitos pontos que demandam discussões e tomadas de decisão. Há muito a ser visto e revisto na formação inicial para atender a uma demanda que aspira por qualidade e resolver questões inerentes a um emaranhado de incumbências destinadas ao professor graduado em Letras que optou por atuar em LE. Um dos aspectos largamente discutidos subjaz ao que o professor de LE ideal precisa ter, em outras palavras, quais as competências necessárias para bem ensinar. Esta premissa contribuiu para que o assunto fosse discutido no próximo texto, que trata sobre as competências para ensinar e, conseqüentemente, dos subsídios teóricos que orientam nas descobertas referentes à primeira pergunta de pesquisa.

⁴ Todas as traduções dispostas no original, em notas de rodapé nesta tese, foram feitas por nós.

⁵ No original: *Whether they see themselves as passive technicians, reflective practitioners, transformative intellectuals or a combination, they are all the time involved in a critical mind engagement.*

⁶ No original: *One way of enhancing the quality of their mind engagement is to recognize the symbiotic relationship between theory, research and practice and between professional, personal and experimental knowledge*

1.2 Sobre as Competências para Ensinar

Quando o assunto é ensinar, as competências do professor ou as competências desejáveis para o bom professor é tema debatido por muitos pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2003, 2012, 2014; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; CONSOLO, 2004, 2007; BORGES, 2010, SANTOS, 2011, entre outros) que se preocupam com a formação e com os estudos ligados ao ensino-aprendizagem. Embora o termo usado nem sempre tenha sido “competência”, diante do ofício de professor, esperava-se, conforme identificamos no decurso da história, que o profissional do ensino assumisse determinados perfis e fosse capaz de ensinar e colaborar para aperfeiçoar o conhecimento do aprendiz.

Todo professor desenvolve suas competências em um processo de aprendizagem, quer seja como aluno, no formato de formação continuada, ou por iniciativa própria através das várias tecnologias. Sendo assim, retomamos um construto teórico apresentado por Noam Chomsky pertinente à aquisição da linguagem e que discute o conceito de competência. Recorremos a esse autor por tratar de uma teoria que discute a constituição da linguagem e de uma visão de competência descrita na literatura, especialmente ligada à aprendizagem da língua. No final da década de 50, o linguista, filósofo, crítico político e professor Chomsky promulgava o gerativismo e questionava a corrente behaviorista de aquisição da linguagem. O behaviorismo era sustentado por meio de uma visão comportamentalista de aquisição da linguagem e aprendizagem mecânica conquistada através de treinamento de estruturas consideradas corretas. Chomsky (1965) advogava a favor da existência de uma gramática universal inata e comum a todos os seres humanos. Para ser ativada, a gramática/linguagem precisaria de um dispositivo (*language acquisition device*). Havia uma separação entre competência e desempenho (*performance*), ou seja, teríamos muito mais competência/conhecimento do que apresentamos, a nossa capacidade de usar a língua seria muito maior do que nosso desempenho linguístico. Quanto aos problemas e erros, Chomsky os atribuía ao desempenho. Em outras palavras, ele “imaculava” a competência e, ao mesmo tempo, a democratizava e a atribuía a todos. Sendo assim, o posicionamento do autor, indica que faltaria apenas a ser feito “um bom trabalho” no contexto do aprendiz para que emergisse, pois a “ativação” da competência dependeria de fatores históricos, sociais, culturais, ambientais e psicológicos resultando no desempenho. Sua teoria sobre competência foi criticada pela sua abstração e a grande maioria das novas vertentes teóricas que surgiram diferem dos sentidos atribuídos por esse autor embora, com muita frequência, se remetam aos seus pressupostos para discutir novas tendências acerca da aquisição ou aprendizagem de uma

língua, quer seja a primeira língua ou uma estrangeira. Desta forma, nossa compreensão de competência, afasta-se da visão inatista e aproxima-se da visão de que o engajamento em atividades sociais, por meio da linguagem é que constituem a construção do fazer docente.

Tarone *apud* Brown (1994), por exemplo, declara que a proposta de Chomsky não considera os resvalos da língua que podem surgir do contexto dentro do qual uma pessoa está se comunicando, necessariamente a pessoa não precisaria nascer com determinada estrutura, mas tomá-la. Para ele, cada equívoco de uma pessoa, hesitação ou autocorreção está potencialmente ligado à *competência heterogênea* definida como capacidades que estão no processo de serem formadas. Tarone já sublinhava a importância do meio social na formação da competência e questionava a inata; não via, como Chomsky, o meio social apenas como veículo de ativação da competência já existente.

Vigotski (2010), ao propor que o pensamento e a linguagem são coconstruídos no meio social, rechaça a ideia chomskyana de que a pessoa nasce competente, não se torna competente. Para Chomsky (1965), a existência de um dispositivo a ser acionado atribui uma grande importância aos aspectos biológicos. Para Vigotsky (1999), aprendemos e nos desenvolvemos no meio social, com o auxílio de mediadores, quer dizer, a aprendizagem e o desenvolvimento não estão subordinados a aspectos biológicos puramente, mas às funções psicológicas elementares e superiores. A ZDP é um espaço de mediação, que representa a necessidade do outro para se tornar competente.

As competências do professor estão diretamente ligadas à sua abordagem de ensino e vice-versa, ou seja, ele pode ser influenciado ao fazer uso de um método ou abordagem e, ao mesmo tempo, optar pelo uso daquele que dialoga com a competência que possui.

Almeida Filho (2003) discute sobre os termos abordagem de ensinar (professor) e abordagem de aprender (alunos). Para ele, a aprendizagem acontece de maneira mais efetiva se as duas estiverem em sintonia.

O autor (2012, p. 15) define competências como o “conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidades de decisão e habilidades de ação” e afirma que “abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

Se analisarmos os modelos que transitaram pela história do ensino de línguas, percebe-se que em cada uma das abordagens, esperava-se que o professor tivesse determinadas competências. Elas acompanhavam e eram moldadas conforme a abordagem ou método que esse professor fizesse uso.

Baseados nesses pressupostos de Almeida Filho (1993, 1999, 2003), Leffa (1988) e nas definições de Richards & Rodgers (2010), organizamos no quadro a seguir algumas abordagens e métodos que fazem parte da tradição histórica procurando relacioná-los à(s) competência(s) desejada(s) para o professor de LE:

ABORDAGEM/ MÉTODO	DESCRIÇÃO	COMPETÊNCIAS/ CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR
Gramática e Tradução (AGT)	Atenção especial ao conhecimento da gramática normativa com ênfase aos exercícios escritos de tradução e gramaticais, noutras palavras, saber a língua é saber sobre ela e suas regras.	O professor deveria conhecer muito bem sobre a gramática normativa da língua e não necessariamente ser fluente.
Direta	Aprende-se a língua pela língua. As aulas são todas ministradas na língua-alvo sem recorrer à tradução. O significado se constrói com o auxílio de associações de ideias, gestos, mímicas e imagens. O princípio é que se deve “pensar na língua-alvo.”	O professor precisava ter, principalmente, competência oral na língua que ensinava, mas também conhecimento da gramática, já que era ensinada indutivamente. Não precisava conhecer a língua do aluno.
Leitura	Tem como ordem de prioridade: a) Habilidade de leitura; b) o conhecimento atual e histórico do país onde a língua é falada. A tradução e a técnica de leitura de textos estão em lugar de destaque.	O professor deveria ler e compreender textos escritos e ter conhecimento sobre aspectos históricos e culturais dos países que falavam a língua ensinada.
Audiolingual (Apoia-se no behaviorism o de Skinner)	Ênfase ao treino da língua oral para memorizar e automatizar as expressões da língua. A aprendizagem deveria se configurar nas seguintes habilidades sequencialmente: ouvir, falar, ler e escrever. Tem como base os pressupostos behavioristas de aprendizagem incluindo a formação de automatização de hábitos e domínio da “língua correta.”	O professor, mesmo que pudesse contar com recursos de áudio, deveria ter competência linguístico-comunicativa, de preferência ser um falante nativo ou falar como tal. Não poderia ter “desvios” e “erros” na pronúncia das palavras, e deveria conhecer os diálogos que desenvolvia.
Sugestologia ou sugestopédia (Lozanov)	Tinha como proposta aprimorar a aprendizagem usando o poder da sugestão. Percorre a ideia de que se a mente está relaxada, ausente de bloqueios emocionais, sem preocupações, em alfa, as informações são registradas na memória de longo prazo. Os princípios da psicologia da aprendizagem são entendidos como aspectos indispensáveis no processo.	O professor precisava conhecer as técnicas e a teoria que descrevia o método além de saber como proceder de forma prática preparando-se através de treinamentos. Devia também ter competência linguístico-comunicativa para desenvolver determinadas atividades, sensibilidade para arte, música (especialmente a clássica) e emocional. A competência profissional está aliada a laços de afetividade e respeito.
Silencioso (Caleb Gattegno)	A aprendizagem deve ocorrer com a participação ativa e consciente do aprendiz. As aulas são centradas no aluno, que cria possibilidades, com pouca interferência do professor. São usados materiais — bastões coloridos, <i>cuisenaire rods</i> e cartazes de apoio — para mediar a produção de significado.	O professor deveria ser o facilitador da aprendizagem, assumir uma postura passiva e centralizar sua atenção no conteúdo que o aluno desejasse aprender. A competência linguístico-comunicativa era necessária para sanar as dúvidas e a profissional moldada em sua presença no segundo plano do processo. No primeiro estariam os alunos. A autonomia é indispensável para que a aprendizagem ocorra.

Aconselhamento ou Método de Curran	Tem como foco principal as condições necessárias, bom ambiente e convívio pacífico entre os alunos para uma aprendizagem bem sucedida. Segundo Leffa (1988, p. 228), consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas.	O professor deve ter habilidades para trabalhar em grupos. Ele auxilia e permite ao aluno que assuma o seu papel. A competência linguístico-comunicativa é necessária para responder às dúvidas dos alunos. O professor deve conhecer bem o método e a postura a adotar, além das variações de atividades (sempre em grupo).
Resposta Física Total Ou Método de Asher (James Asher)	É derivado mais da teoria da aprendizagem do que da natureza da linguagem. Percorre o princípio de que a aprendizagem é baseada em atividade motora ou linguagem coordenada com a ação. (RICHARDS & RODGERS, 2010) Usa-se de movimentos corporais para aprender a língua. Sua eficiência é melhor observada no nível básico do ensino.	É necessária a competência linguístico-comunicativa e ter em vistas que a linguagem corporal e as ações desempenhadas pelos alunos são partes fundamentais no processo.
Lexical (Michel Lewis)	Parte do princípio de que para ser proficiente em uma LE, o ensino deve ser desenvolvido a partir de <i>collocations</i> (combinação de palavras que aparecem geralmente juntas em contexto natural), de itens lexicais ou <i>chunks of language</i> (pedaços/termos da língua). Entende-se que a língua é formada por agrupamentos de palavras e não por palavras e estruturas isoladas.	Ter conhecimento estrutural e linguístico-comunicativo da língua. Conhecer bem as técnicas relacionadas a serem aplicadas ao ensinar.
Comunicativa	A atenção está em aprender formas de uso da língua por meio de atividades interativas e organizadas por funções. É comum o uso de textos apresentados em situações cotidianas. O estudo da forma da língua está em segundo plano.	Conforme Almeida Filho (2014), competências implícita, linguístico-comunicativa, aplicada/transformada, teórica e profissional.

Quadro 1: Paralelo entre as abordagens de ensino e as competências para ensinar línguas

O quadro 1 apresenta algumas abordagens e métodos ao longo da história e considera os mais citados na literatura que discute sobre essa questão. Apresentaremos mais detalhes acerca da abordagem comunicativa do pós-método a seguir. Na atualidade, é possível verificamos abordagens híbridas e que, supostamente estariam mais afinadas ao pós-método por levarem em conta as especificidades guiadas pelo contexto e necessidades do público alvo.

No que tange às abordagens apresentadas nesse quadro, as competências do professor esperadas estão entre o conhecimento linguístico-comunicativo, conhecimento de regras estruturais da língua e do próprio método, bem como o acompanhamento à postura/comportamento exigido em cada um deles.

A abordagem comunicativa, que já apresentamos alguns dados no quadro 1, tem como base o sociointeracionismo e o cognitivismo. Almeida Filho (1993, 1999, 2003) é um dos

representantes da abordagem comunicativa, que está intimamente ligada ao conceito de interação e prioriza situações de linguagem e o uso da língua, sob o ponto de vista funcional e interacional. O estudo da forma estrutural da língua e da gramática normativa está em segundo plano. Ele assinala (2003, p. 20-22) que as concepções de linguagem, de ensinar e aprender uma língua-alvo se mantêm como a matéria-prima das competências do professor e relaciona as seguintes competências: 1) *competência implícita*: é a mais básica. É constituída de intuições, crenças e experiências; 2) *competência aplicada*: é a que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (teoria), permitindo-lhe explicar por que ensina de determinada maneira e por que obtém determinados resultados; 3) *competência profissional*: faz com que o professor entenda e cumpra seus deveres, potencial e importância no exercício do magistério; 4) *competência linguístico-comunicativa*: é saber usar a língua e sobre a língua para melhor orientar o aluno.

Estudos posteriores desse autor alteraram algumas nomenclaturas, adicionaram novas reflexões ao seu construto teórico e expandiram as competências. Almeida Filho (2014, p. 25) promoveu um paralelo entre as competências de professores de línguas e as competências de alunos, aos quais chamou de ‘aprendentes’, que estão sintetizadas no quadro a seguir.

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE Ls	COMPETÊNCIAS DE APRENDENTES DE Ls
Linguístico-comunicativa	Linguístico-comunicativa
Implícita	Implícita
Teórica	Informada
Aplicada/transformada	Aplicada/transformada
Profissional	Acadêmica

Quadro 2: Paralelo entre as competências de professores e de aprendentes de línguas. Elaborado por Almeida Filho (2014, p. 25).

O aluno-professor que faz parte do PIBID-LI, ora assume o papel de aluno, ora de professor, e transitaria entre uma e outra competência dispostas no quadro. Em relação à primeira proposta (2003), Almeida Filho (2014) reserva um espaço individual para discutir a competência teórica que estava anteriormente mais próxima da aplicada. Nos postulados atuais, a aplicada é tida como uma transformação da teórica. A migração de uso de termos e conceituação nos permitem dizer que anteriormente perpassava uma noção mais estático do uso das teorias, passando para um conceitos circular, de movimentação contínua e engajamento em um processo de transformação de integra as teorias, aplicabilidade e reformulações mediante as situações de ensino-aprendizagem que são apresentadas.

A definição das competências de professores e alunos se distancia conceitualmente, principalmente, entre teórica x informada e profissional x acadêmica. Para Almeida Filho (2014), na competência informada, os alunos ganham consciência da aprendizagem e podem explicar suas ações por conceitos teóricos. Quanto à competência acadêmica, os alunos não são profissionais, apenas controlam partes importantes do processo formal de aprendizagem nas escolas e universidades. Para o autor (2014), as competências são bastante abrangentes e podem congrega outras como a reflexiva e a intercultural.

Desenvolver todas as competências como seria desejável, é uma tarefa nada fácil, quer seja como professor ou como aluno. Diante das circunstâncias sob as quais os alunos ingressam nos cursos de Letras, a carga horária restrita tanto para o ensino da língua como para a formação docente, a descrença na profissão e a sensação de incapacidade de aprender uma LE, entre outros problemas, os gargalos se estreitam e o alcance do desenvolvimento das competências, citadas por Almeida Filho, são grandes desafios quer seja na universidade ou nas escolas.

O mesmo problema é relatado por Consolo ao tratar de competência e proficiência oral do professor de LE. O pesquisador (2004, p. 270) assim a define:

A competência de uso é influenciada pela interação das características dos tipos de conhecimento dos falantes envolvidos, além de outros fatores contextuais, sociais e psicológicos. O desempenho de um falante indica um grau, maior ou menor, da sua proficiência na língua, a qual pode, então, ser avaliada segundo os vários aspectos da linguagem, por exemplo, discursivo, fonológico, gramatical, lexical e semântico.

O autor (2007) revela que quando o assunto é proficiência oral, com exceção de algumas instituições de ensino superior, os cursos de Letras do Brasil não oferecem ao professor licenciado condições para torná-lo competente na LE que lecionará.

A verificação de uma lacuna na formação da competência oral (CONSOLO, 2004) e linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2014) está presente no cenário de formação de nossa universidade. Como professores formadores, verificamos que há crenças presentes no meio escolar e social apresentadas por alunos e nas quais cristaliza-se a ideia de que “sabe-se uma língua, se souber se comunicar oralmente através dela.” A proficiência oral é muito valorizada no ambiente acadêmico, mas não se restringe a esse. Para o professor que ensinará uma LE dentro deste contexto sociocultural, os alunos em formação compreendem ser indispensável um bom nível de proficiência oral para que pudesse bem desempenhar o seu papel de ensinar a língua-alvo, intensificando o uso oral da língua. Contudo, no cenário

escolar e acadêmico não é o que encontramos. (ASSIS-PETERSON, 2011; LIMA, 2011; BARCELOS 2011a, 2011b).

Para Vieira-Abrahão (2007, p. 160), “Um professor competente é aquele que consegue motivar seus alunos, gerenciar a interação de forma bem sucedida e criar boas oportunidades de aprendizagem, seja de uma perspectiva gramatical, seja de uma perspectiva comunicativa”.

Para a autora, a competência para ensinar está associada com a capacidade do professor em gerenciar, ou seja, conduzir atividades interativas, conjugando as escolhas de ensinar independente da perspectiva que optar, de forma que dialogue com aspectos psicoafetivos como motivação. Logo, o professor representa o eixo central no ensino-aprendizagem.

Santos e Benedetti (2009) e Santos (2011), ao tratarem dos conhecimentos teórico-metodológicos desejáveis para o professor de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), apontam as seguintes características que podem constituir o profissional: ter domínio de conteúdo para a área e faixa etária, ter habilitação em LE, ter conhecimento linguístico-teórico sobre LE, gostar da área de ensino de LE, usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE, ter vontade de aprender e ser dinâmico, aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e eventos, ter conhecimento teórico sobre as fases e o desenvolvimento da criança.

Santos (2011), quando trata da formação de professores para atuarem em LEC, propõe um tripé de competências (teórico-linguístico-metodológica) desejadas e emergidas de suas pesquisas com o público em questão.

Mesmo que a discussão de Benedetti e Santos (2009) e Santos (2011) tenham como eixo central as competências necessárias ao professor de LI que ensina crianças e demandem por conhecimentos específicos, em sentido amplo, dialoga com as competências almejadas para os professores atuantes em qualquer nível de ensino. Significa dizer que o senso de plausibilidade proposto por Prabhu (1987, 1990) deve observar o público de alunos (se é adulto, adolescente ou criança) e optar por conteúdos destinados àquele perfil por meio de escolha de metodologias ancoradas na dinamicidade e respeitando questões psicoafetivas (tanto de si, como dos alunos).

Com base em Santos (2011), Vieira-Abrahão (2007) e Santos e Benedetti (2009), entendemos que o professor considerado competente em qualquer nível de ensino e para qualquer faixa etária, deve ter sua formação pautada no conhecimento teórico, metodológico, linguístico (uso e forma da língua), criatividade e filtro afetivo⁷ baixo (ALMEIDA FILHO,

⁷ O termo tem como base as teorias de aquisição de segunda língua, propostas por Krashen (1982, 2009) que, por sua vez, referiu-se ao conceito de filtro afetivo proposto por Dulay e Burt (1977). É a quinta das hipóteses

1999, 2003), ou seja, estar psicológica e afetivamente preparado para trabalhar com a disciplina e atender ao público para o qual foi destinado, criando oportunidades para o aluno aprender.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação, aprovadas em 03 de abril de 2001, congrega as diretrizes para vários cursos de licenciaturas, entre elas a do Curso de Letras. O texto do documento afirma (2001, p. 30-31) que o curso deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins.

Os objetivos traçados para a formação inicial do professor têm ampla abrangência. Percorrem o conhecimento da língua e de suas manifestações, psicologia da aprendizagem, senso analítico e reflexivo do contexto sociocultural, conhecimento de tecnologia e posturas didático-pedagógicas incluindo a interdisciplinar. As competências são mencionadas em particular, destacadas e pesquisadas por vários autores em conformidade com o seu objeto de estudo, mas muitas são simultaneamente construídas. Todavia, consolidar todas com a qualidade recomendável é um grande enfrentamento diante das circunstâncias em que se encontram os cursos e o sistema educacional superior quando se trata de cursos de licenciatura.

Em nossa concepção, o professor em formação que convive como novas linguagens e uma cultura sincrética engendrada com e pelos processos globalizantes aos quais estamos submetidos, a cada dia mais encontra barreiras a transpor e necessita de competências alternativas e de estar conectado a todos os processos globais que circulam. As competências

krashenianas que integram a teoria de aquisição, a saber: 1) Hipótese da aquisição/aprendizagem; 2) Hipótese da ordem natural; 3) Hipótese do monitor; 4) Hipótese do insumo (*input*) e 5) Hipótese do filtro afetivo. A última possui três variáveis afetivas: motivação, autoconfiança e ansiedade. As duas primeiras estão ligadas ao filtro afetivo baixo ou fraco (*low or weak filter*), ou seja, se estiverem presentes no aluno atuam como facilitadoras da aquisição. Já a ansiedade, se estiver alta, incide no filtro afetivo alto ou forte (*high or strong filter*) atuando como uma barreira emocional para adquirir o insumo. Almeida Filho (1999, 2003) aceita o conceito proposto por Krashen, retomando-o nas discussões sobre o ensino-aprendizagem guiado pela abordagem comunicativa bem como na formação de professores.

(implícita, linguístico-comunicativa, profissional e aplicada, entre outras) de alguma maneira, são revisadas cotidianamente conforme designam as multilinguagens e as necessidades de novas perspectivas docentes para o universo em nosso entorno e que adentra no contexto escolar.

Isso posto, ao retomarmos Almeida Filho (1993, 1999, 2003, 2012, 2014), entendemos que a competência implícita faz parte da vivência do aluno-professor, podendo apresentar modificações e um crescimento qualitativo na formação inicial na troca de experiências e conhecimento de mundo, a profissional assim como demais competências, fazem parte de uma construção contínua e permanente a partir do curso de graduação.

Para que a competência aplicada e a teórica se desenvolvam, perscrutar o caminho das teorias significa reconhecer o percurso histórico do fazer docente do professor de LE e refletir sobre suas propostas e ações. Paralelamente, deve-se desenvolver o senso de observação criteriosa do contexto sociocultural atual e “ler nas entrelinhas” da língua e da cultura as formatações do discurso, aonde nos levam e qual o conhecimento necessário ao futuro professor de LE.

Neste sentido, para que a competência aplicada se desenvolva a contento, e a visão do futuro professor transgrida as fronteiras de métodos/abordagens únicas (LEFFA, 1988, p. 27), é mister que o contexto sociocultural e linguístico do aluno seja considerado, que as teorias sejam relacionadas com as maneiras de agir do professor no sentido de buscar as abordagens mais indicadas para cada situação, para cada público.

Bicalho (2012), face à pós-modernidade, discute sobre o ensino do francês como LE e menciona o Quadro Europeu Comum de Referência em que é defendida a competência plurilíngue com base no fato de que as várias culturas (nacional, regional e social) coexistem. As culturas são comparadas, contrastam e interagem para produzir uma competência pluricultural integrada com a competência plurilíngue. A autora defende que o conceito de competência multicultural se alia à ideia de que “Aprender uma língua significa entrar em contato com o outro, com a cultura do país alvo, ou melhor dizendo, com as culturas de um conjunto de países que têm determinada língua em comum sejam elas hegemônicas ou não.” (BICALHO, 2012, p. 418).

No caso do inglês, além de observar os vários países falantes da língua, não podemos perder de vistas a importância atribuída ao *World English* na contemporaneidade e as suas diferentes manifestações: *Hindenglish*, *Spanglish*, *Germish*, *Portuglish*, *Brazinglish*, etc. (RAJAGOPALAN, 2003, 2005; SIQUEIRA, 2011, SILVA *et al*, 2011) Em suma, a competência multicultural, quando se trata do ensino da língua inglesa ou línguas inglesas,

tem ampla extensão. Os aspectos linguísticos e culturais de cada um dos “inglês” se constituem um grande desafio para as instituições de ensino e para os professores, especialmente no nível linguístico-comunicativo. Afinal, como lidar com uma amplitude vasta de diferentes vocabulários, sotaques e culturas? Uma das maneiras é destituindo-se da visão destoante da realidade moderna, em que “a língua inglesa é perfeita e inabalável”, “aprende-se de fato ao alcançar a performance da pronúncia perfeita do inglês norte-americano ou britânico”. Abre-se um leque bastante amplo que foge aos domínios do professor na condição de detentor do saber e o desafia a aprender juntamente com os alunos. Mesmo que predominantemente assuma o papel de par mais competente, eventualmente, se depara com situações nas quais os papéis se invertem e passa a ser o aprendiz.

Similar à competência multicultural, Postigo, citando Muller-Jacquier, (2012, p. 431-432) apresenta a competência intercultural definindo-a como

a capacidade de tratar com outras culturas e seus membros, com os seus sistemas de valores e estilos de comunicação de forma adequada, de se comunicar e compreendê-los. No enfoque cultural do ensino de LE, a ênfase é colocada na ideia de que a cultura é um conceito muito abrangente, que inclui também, além das regras de comportamento social, um conjunto de crenças e valores que mostram uma visão particular do mundo e que contribuem para se compreender os comportamentos de cada sociedade.

Oliveira (2012), com base em Byram (1997), ratifica o uso do termo competência comunicativa intercultural e a define como a capacidade de entender outra cultura e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de compreender a própria, sendo necessária para aprender uma LE. Quer dizer, juntamente com o conhecimento de uma L2 está a compreensão da cultura do outro e a sua própria em um processo que compele o aprendiz a transmutar conhecimento entre aspectos culturais e linguísticos da L2 para a L1 e vice-versa.

Nessa direção, a língua, cultura e processos que lhes são inerentes, foram influenciados pelo advento da tecnologia e o seu avanço galopante determina, a cada dia, a inserção de novos objetos e de novas linguagens. Os neologismos ligados à tecnologia podem, às vezes, parecer estranhos de início, mas rapidamente são assimilados e se tornam vocabulário comum em nossas interações.

No ritmo frenético de mudanças, pouco se estabiliza, a efemeridade parece ser a marca registrada da tecnologia e de muitas unidades lexicais que a acompanham. Conectados com esse cenário, Pinho e Lima (2013, p. 713-714) enfatizam a conveniência de o professor contemporâneo possuir fluência digital, ou seja, desenvolver a competência digital que a definem como “o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes sobre ensinar e

aprender através da tecnologia mobilizando as situações de resolução do problema que emerge da prática do professor⁸.”

Embora Prabhu tenha apresentado suas teorias pertinentes ao pós-método no final dos anos 80 e início dos anos 90, período em que a tecnologia da área de informática não ofertava as possibilidades de hoje, suas discussões teóricas favorecem as reflexões sobre ensino-aprendizagem.

Prabhu inaugurou a Era Pós-Método com seu artigo *There is no best method. Why?* (1990), pelo qual recebeu a atenção de linguistas e professores. O documento questiona as limitações do ensino de línguas baseado em métodos e/ou abordagem, especialmente se for centralizado em um único método. Argumenta que os métodos devem ser escolhidos de acordo com os contextos de ensino, que todos têm o seu valor e se engana quem lhes atribuir qualificadores com “bom” ou “ruim”. Propõe que o senso de plausibilidade, ou seja, a intuição pedagógica, deva reger a opção de qual método usar em determinado contexto, dependendo do público e da qualidade da aprendizagem. Para que o professor desenvolva o senso de plausibilidade e possa bem ensinar, a sua competência se compõe do conhecimento sobre os diferentes métodos, do conteúdo que ensinará e da perspicácia em ler o contexto, as necessidades e habilidades dos alunos.

Dessa forma, a competência do professor está ligada ao seu conhecimento sócio-histórico-social e tem o poder de decidir qual a abordagem ou método é o mais indicado para que o aluno aprenda. O desenvolvimento do senso de plausibilidade angariado pelas experiências do professor e preparo teórico destinado a reconhecer diferentes métodos, capacita o professor a elegê-los e aplicá-los sempre que as situações e o público exigirem.

A opinião do autor atribui às bases teóricas a necessidade de estabelecer diálogos com realidade em sala de aula e a sistematização do ensino de LE. A mestiçagem, o sincretismo, transposição de fronteiras é o retrato da pós-modernidade onde o único, o puro e o restritivo já não encontram lugar. Em outras palavras, há lugar para os vários métodos, ou ainda, características deles que podem se entrecruzar nas ações didático-pedagógicas da pós-modernidade. O pós-método combina com a pós-modernidade, um momento sócio-histórico-cultural que transformou a vida e as aceções das pessoas. Não há espaços para o único, o puro, o castiço. Convivem todos os estilos de músicas, cores, vestimentas, calçados. Não há um padrão absoluto, diferentes linguagens determinam diferentes gêneros textuais, apregoa-se

⁸ No original: [...] *Teacher's competence is conceived as the development of knowledge, skills and attitudes about teaching and learning through technology by mobilizing problem solving situations that arise in teaching practice.*

a liberdade, tolerância e aceitabilidade às diferenças. O contexto sociocultural é determinante para saber como agir e interagir pela linguagem ou comportamento.

Kumaravadivelu (2003) compartilha com Prabhu o conceito do senso de plausibilidade e descreve dois tipos de método. O primeiro é o dos teorizadores (pedagogia dos teorizadores) e o segundo é aquele praticado pelos professores, ou seja, a pedagogia do pós-método. O autor, em resumo, apresenta três atributos inter-relacionados que aparecem na condição pós-método, a saber: 1) Significa a busca de uma alternativa para o método ao invés de um método alternativo; 2) Significa a autonomia do professor. Reconhece o potencial do professor; 3) Pragmatismo – baseado na pragmática da pedagogia.⁹ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 32-33).

A competência do professor, do ponto de vista desse autor, engloba o conhecimento de diferentes métodos, os materiais, planejamento e procedimentos avaliativos somados a experiências abrangentes na esfera histórica, política, social e cultural, pois as vê inter-relacionadas com a educação. Kumaravadivelu (2003) argumenta que a partir das exigências locais e o professor situado dentro de uma consciência crítica, será capaz de eleger uma pedagogia particular e adequada para aquele público. Entende que a pedagogia da particularidade está totalmente ligada à prática.

Sobre a situação das abordagens, métodos, pedagogias, Borges (2010, p. 412) conclui que

[...] Apesar da inserção das alterações sobre uma situação contemporânea de pós-método ou de uma era do pós-método – que como tal preconiza o fim da era que a precede – a era das abordagens se mantém viva e atual. Dessa forma, tanto os teorizados (e suas abordagens) quanto os professores (e suas metodologias) possuem um papel respeitável na jornada que se empreende na área para o desvelamento do complexo processo de ensino-aprendizagem LE/L2.

Concordamos com Borges sobre a importância que os conceitos tiveram e têm tanto para o conhecimento construído diacronicamente ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas quanto na atualidade em que o conhecimento das teorias clássicas é revisto sob o ângulo de novas linguagens e novas buscas de ensino impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela mundialização da língua e da cultura.

Outro tema, relacionado à competência do professor, são os debates sobre letramentos e multiletramentos dadas às características da linguagem contemporânea, ou melhor, das múltiplas linguagens que transitam no cenário histórico, social, cultural e político atual.

⁹ No original: *It signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method; 2) It signifies teacher autonomy. It recognizes the teachers' potential; 3) Pragmatism – based on pragmatics of pedagogy.*

Em 1996, um grupo de educadores e pesquisadores australianos¹⁰, britânicos¹¹ e estadunidenses¹² se reuniram em New London (EUA) para discutir sobre a pedagogia do letramento. Na ocasião, formaram o New London Group e, após um ano, elaboraram um artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, favorecidos pelas novas linguagens e mudanças na vida das pessoas estimuladas pelo progresso tecnológico. A preocupação estava especialmente centrada nas mudanças sociais enfrentadas por alunos e professores e a necessidade de uma nova abordagem à qual chamaram de multiletramentos. Para os autores, os multiletramentos enfatizam como negociar as diferenças linguísticas múltiplas e culturais na sociedade e que são centrais para a prática das atividades em todas as esferas. Além disso, capacita os alunos a ter acesso e a interagir na linguagem do trabalho, poder, comunidade e fomentar o engajamento crítico necessário para projetar seus futuros sociais e alcançar o sucesso profissional. Desde então, pesquisa e novos adeptos trilham na discussão do tema.

Para Rojo (2013), o termo multiletramentos refere-se à ideia de que a sociedade funciona a partir de uma diversidade de linguagens, mídias e culturas que a escola deve ver e contemplar em suas ações didático-pedagógicas.

Por meio do multiletramento, tornam-se acessíveis e compreensíveis ao aluno as multiplicidades de formas que se manifestam e são moldadas as diversas linguagens, culturas e comunidades de prática. É aprender conviver e interagir dentro do contexto social, político, ideológico, linguístico e cultural que passa por renovações contínuas e constantes que na atualidade são especialmente influenciadas pelas mudanças mundiais, crescimento e ascensão galopante das tecnologias de informação. Ao professor, cabe a competência de ser multiletrado e de oportunizar aos alunos meios para chegar ao multiletramento e atender aos propósitos que a pós-modernidade demanda, tanto na vida escolar, profissional e social.

Em direção similar à do multiletramento, conforme mencionamos na introdução, ao tratarmos do ensino-aprendizagem atual, propomos o conceito de *competência didático-pragmática*. Refere-se à capacidade de agir e conduzir o trabalho na condição de aluno-professor que atua no papel de professor assumindo uma postura coerente ao que demanda a profissão, emoldurada pela realidade da língua e da cultura global e local. Cabe a essa competência o desenvolvimento da linguagem corporal, gestos, conhecimento de conteúdo (linguístico-comunicativo), conhecimento de teoria presentes na ação docente, postura

¹⁰ Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Lakata.

¹¹ Norman Fairclough e Gunther Kress.

¹² Courtney Carden, James Gee e Sarah Michaels.

acadêmico-profissional, permeados pelo senso de plausibilidade em relação ao contexto histórico e sociocultural. Essa competência implica pensar sobre o contexto, elaborar propostas consoantes e efetuar ações que possam convergir com as tendências e manifestações da língua, tomadas de decisão mediante o comportamento e conhecimento do aluno, criando oportunidades de aprendizagem quer seja de uma perspectiva gramatical, quer seja de uma perspectiva comunicativa.

Essa competência dialoga com os princípios apresentados por Almeida Filho (1993, 1999, 2012, 2014), no sentido de se apropriar dos requisitos necessários ao professor. Perpassa os conceitos de Vieira-Abraão (2007), que atribui ao professor competente a criação de oportunidades de ensino, independentemente da perspectiva que adota. Está em consonância com o senso de plausibilidade proposto por Prabhu (1990) e o pragmatismo de Kumavadivelu (2003) no sentido de observar o contexto sociocultural e decidir pela melhor metodologia a atender o aluno envolvido.

Consideramos que a formação proporcionada pelo PIBID-LI é um processo que envolve um trabalho de coconstrução de conhecimento e envolve todos os seus componentes, dos quais na pesquisa destacamos o PSA. Há preocupação no sentido de desenvolver as competências que serão importantes para ser professor de língua inglesa, tecidas com base nas experiências e vivências em sala de aula antes mesmo de assumir a profissão por inteiro.

Nesse sentido, Camargo (2007), consoante à teoria sociocultural, pondera que a competência do futuro professor, às vezes clara, às vezes conflituosa, exige que o professor formador encoraje e oriente os alunos e os auxilie a definir e direcionar seus procedimentos em sala, provendo o embasamento teórico e prático de acordo com suas crenças, atitudes e experiências.

Assim, na busca do desenvolvimento da competência didático-pragmática cabe ao PSA assumir a mediação, nesse processo de conquista, para que a reflexão docente e a ação pedagógica se construam no seio da escola.

1.3 O Ensino da Língua Inglesa no Ambiente de Escola Pública

Os alunos-professores integrantes do PIBID-LI desenvolveram atividades e experiências práticas em duas escolas públicas. Desse modo, apresentaremos discussões que tratam da situação do ensino nessas instituições. Entendemos sua pertinência, uma vez que se constitui no espaço sociocultural em que as experiências de vivência profissional e as interações foram construídas pela linguagem e o “ser professor” e, baseados nesse perfil, é

possível que um processo que envolva a mediação e a coconstrução de conhecimentos aconteça. É o ambiente em que o conceito espontâneo dos APLI buscou subsídios para que pudesse ser lançado ao olhar da ciência.

Os problemas inerentes à escola pública envolvem todos os segmentos e todas as disciplinas e, evidentemente, afetam também o ensino da língua inglesa. É comum vermos nas manchetes de jornais locais e de circulação nacional (tanto na mídia falada quanto na escrita) notícias de greves deflagradas com o objetivo de reivindicar o mínimo cabível para uma educação de qualidade, violência na escola, professores estafados pela situação que enfrentam no seu dia a dia, falta de incentivo e até restrição para a participação de professores em formação continuada. Estes são apenas alguns problemas gerados pelo contexto social e político das escolas e de seus integrantes. Todavia, a escola ainda é o espaço de educação formal, permitido e assegurado por lei, é onde os alunos estudam as diversas ciências e, de alguma maneira, são orientados para lidar com os enfrentamentos locais e globais, bem como desfrutar dos benefícios que a educação escolar pública e gratuita possa proporcionar. Implica possibilidades de se ampliar o convívio social, galgar conquistas profissionais e desenvolver os multiletramentos através de processos interativos.

A escola é onde se tem a oportunidade de se perceber como integrante de uma micro sociedade organizada, amparada pelos princípios legais, onde crenças e ações podem ser compartilhadas, reformuladas e modificadas. Nesse sentido, destacamos a importância da figura do professor na mediação do processo ensino-aprendizagem, que ao mesmo tempo ensina, aprende e se constitui como professor. Evidentemente, está relacionado com as imposições do sistema, mas reserva em alguns aspectos a flexibilidade conveniente para o professor agir e reagir contra as mazelas da educação.

Eis o cenário em que o ensino da língua inglesa se encontra juntamente com as demais disciplinas: enfrenta preconceitos, é compreendida como disciplina de menor importância, sofre com as mudanças geradas por políticas governamentais e pela deficiência de materiais apoiados nas novas tecnologias, carece de formação continuada de qualidade e o convive com o desinteresse do alunado na compreensão da importância do conhecimento dessa LE tão presente no seu dia a dia.

Assis-Peterson e Cox (2008) defendem que para ocorrer um ensino de inglês de qualidade, há alguns pontos a serem observados: a melhoria salarial do professor, a valorização da disciplina pelos currículos escolares, delegar à comunidade escolar a escolha da língua a ser contemplada, valorizar o professor e aceitá-lo como protagonista das propostas de mudança, além de elevar a qualidade de formação dos cursos superiores.

Entendemos que aí está o papel do PIBID-LI: melhorar a formação de, pelo menos, uma parcela dos graduandos de Letras, valorizar o professor e compreender-se como agente de mudanças. O espaço sociocultural da escola pública torna-se um lugar onde as necessidades e problemas sociais, psicológicos e de aprendizagem estão presentes. Para os alunos-professores em formação inicial, vivenciar este ambiente significa desenvolver-se como professor que amadurece pelas experiências e se torna sujeito ativo na busca de alternativas para que se promova um ensino consonante com aquilo que a comunidade escolar e a sociedade necessitam e lhes seja útil para viver e conviver na perspectiva local e global.

O professor de inglês da escola pública, que vivencia esse cotidiano, transpõe angústias e propõe meios para ensinar, é o mediador mais indicado para apresentar ao APLI a realidade da escola de Educação Básica e de como agir profissionalmente nesse local.

1.4 A Perspectiva Sociocultural

A perspectiva sociocultural está ligada às teorias também conhecidas por histórico-cultural, interativista sociocultural, sócio-interacionistas, histórico-social, sociointeracionismo ou simplesmente interacionismo.

Para Johnson (2009), a perspectiva sociocultural reconhece que a cognição humana é construída pelo engajamento em atividades sociais. É no meio social que as relações ocorrem e os *artefatos semióticos* (materiais, símbolos e signos) são culturalmente construídos e medeiam esta relação. Para a autora, “o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social.”(JOHNSON, 2009, p. 02)¹³

Lantolf e Thorne (2006) explicam que apesar de ser chamada teoria sociocultural, não se refere aos aspectos culturais ou sociais da existência humana. É a teoria da mente, que reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos construídos culturalmente desempenham na organização das formas de pensar pertinentes unicamente ao ser humano.

Vigotski¹⁴ (2007) reitera a importância da relação do homem e seu contexto histórico e sociocultural. Sublinha que o homem é propulsor de transformações, realizações com uma capacidade inerente unicamente a si, diferindo-o dos outros animais, especialmente pela

No original: “Cognitive development is an interactive process, mediate by culture, context, language and social interaction.”

¹⁴ Para o texto da tese optamos pelo uso do nome grafado como Vigotski, pois aparece na maior parte das obras de referência dessa maneira. No entanto, ao mencionarmos outras obras sobre o autor, preservaremos como são grafados em cada uma delas.

peculiaridade de possuir uma linguagem. Ela está ligada e é guiada pelo seu intelecto que o faz interagir com o seu meio e se constitui a partir das relações estabelecidas com ele. Neste processo de trocas, os signos têm grande relevância. O autor assim se pronuncia:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos para não esquecer fatos históricos. (VIGOTSKI, 2007, p. 50)

Lantolf e Appel (1994) relatam que Vigotski alegava que as atividades socioculturais e mentais nos seres humanos estão ligadas em uma relação dependente e simbolicamente mediada que desenvolve durante a ontogênese.¹⁵

Johnson (2009), baseada em Rogoff (2003); Salomon (1993); Vygotsky (1978) e Wertsch (1991), assegura que a perspectiva sociocultural define a aprendizagem como uma atividade social dinâmica situada no contexto físico e social, e é compartilhada com pessoas, ferramentas e atividades. Para ela, o conhecimento é mediado no meio sociocultural onde as pessoas adquirem os sistemas representacionais que se tornam mediadores e ferramentas do pensamento.

Franson e Holliday (2009) asseveram que os contextos de ensino de línguas estrangeiras possuem importantes trabalhos voltados para a questão sociocultural do ensino. As autoras indicam duas frentes teóricas: a primeira dedica-se a estudar pedagogias críticas no ensino de línguas (KRAMSCH, 1993; HOLLIDAY, 1994, 2005; CANAGARAJAH, 1999; KUMARAVADIVELU, 2007; KUBOTA, 2001, 2002, 2003, 2004; PHILLIPSON, 1992), enquanto que a segunda frente dedica-se a estudar como contextos diferentes, discursos educacionais e ideologias têm resultado em diferentes abordagens para o ensino de segunda língua (CUMMINS, 2000; RAMPTON, HARRIS & LEUNG, 2001; GILBORN & MIRZA, 2000; HARRIS, 2006).

No Brasil, tanto na primeira quanto na segunda frente, destacam-se alguns autores que são mencionados ao longo deste texto: Rajagopalan (2003), Gimenez (2011), Barros (2010), Assis-Peterson (2008), Vieira-Abraão (2007, 2012, 2014), para citar alguns. São

¹⁵ Para Vygotsky, a ontogênese, juntamente com a filogênese, sociogênese e microgênese são quatro planos genéticos de desenvolvimento para a espécie humana. A ontogênese refere-se à origem e desenvolvimento de um indivíduo, é sua história desde a fecundação; a filogênese a origem da raça, à história da espécie; a sociogênese está ligada à cultura, à história cultural de uma sociedade e a microgênese entende que cada indivíduo e cada fenômeno são únicos, ninguém vive histórias idênticas à de outro.

pesquisadores que tratam sobre a língua inglesa como língua franca, ideologias, multiletramentos e discurso crítico-reflexivo.

1.3.1 O contexto sócio-histórico-cultural: macro e microestruturas em questão

A pesquisa foi desenvolvida com vistas a dois importantes contextos: o macro e o micro. O primeiro se refere a um momento em que o uso da língua inglesa se amplia no espaço da mundialização da língua-cultura e globalização da economia, o segundo às instituições que desenvolvem o subprojeto PIBID-LI (uma universidade e duas escolas).

Quanto ao contexto macro, no cenário brasileiro, expressões da língua inglesa são abundantes e a sua ubiquidade é facilmente notada ao observarmos largamente sua presença na linguagem especializada de vários segmentos profissionais, econômicos e sociais. Ademais, a comunicação facilitada pela tecnologia nos oportuniza interagir com o mundo e o inglês ainda é o principal idioma usado para tal. A visão de que há o inglês hegemônico, de propriedade de duas nações imperialistas assume outro perfil: há vários ingleses (*Englishes*) que se encerram em um termo abrangente, o *World English*. (RAJAGOPALAN, 2003, 2005; SIQUEIRA, 2011; ASSIS-PETERSON, 2007a). A “perfeição” da língua tão almejada em outros tempos se desfaz na busca de compreensão da LE, se comunicar, independentemente dos diferentes sotaques que são apresentados, compreender as diferentes culturas que fazem língua.

Pertinente ao contexto macro está a educação brasileira, em um sentido amplo, e também as estruturas governamentais que tratam tanto da formação de professores de LE quanto dos direcionamentos políticos na esfera educacional que permitem ao governo legislar sobre a implantação ou supressão de determinadas línguas estrangeiras nas escolas de educação básica.

Quanto à formação do professor, o PIBID foi implantado por órgãos governamentais e, como apresentam os documentos que o regularizam, tem o objetivo de incentivar o desenvolvimento de ações para fortalecer e melhor qualificar para a docência na educação básica. O subprojeto PIBID-LI obedece ao perfil requerido e se estabelece em ações particularizadas em relação ao conhecimento relacionado àquilo que a área demanda.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, atualmente a oferta da língua inglesa convive com a da espanhola. Em algumas escolas, o inglês foi retirado do currículo simplesmente. Não há consenso, tampouco a visão de que as duas são importantes. Se de um lado, a maior parte dos países fronteiriços fala espanhol e tratados

políticos, como o MERCOSUL, ocasionaram um “incentivo” a sua oferta, de outro, o inglês é importante para a comunicação entre países, acesso à informação, tanto científica quanto cotidiana.

Para Siqueira (2011, p. 110), ensinar a língua inglesa “exige, antes de tudo, garantir a democratização do acesso a um bem cultural poderoso que precisa deixar de pertencer a uma elite que pode comprá-la a preço de ouro.” Para assegurar este intento, a melhor maneira é aprimorar a qualidade do ensino de maneira que possa atender às novas direções da língua e da cultura determinadas pelos avanços tecnológicos e novas maneiras de agir e interagir com o mundo.

De acordo com Johnson (2009, p. 77),¹⁶

As políticas de reforma educacional, jogos de interesse e normas da educação escolar incrustadas em contextos instrucionais são macroestruturas poderosas que afetam as maneiras em que os professores de segunda língua e seus alunos estão posicionados, como o professor organiza suas práticas de ensino e, mais importante, os tipos de ambiente de aprendizagem que estão dispostos e aptos a criar para seus alunos.

No contexto micro, a pesquisa foi desenvolvida no ambiente acadêmico de uma universidade pública, associada a duas escolas de Educação Básica da rede pública. Nesses cenários foram estabelecidas as especificidades, necessidades e conflitos que dialogaram com questões presentes no contexto macro. Interagir com os elementos contextuais implica no envolvimento em uma série de atividades que propiciem maneiras de perceber o que está ocorrendo nos dois ambientes, de modo que as interações, por meio de mediadores, se configurem nos princípios da qualidade, coconstrução de conhecimento e desenvolvimento mútuo.

Entre os dois contextos (macro e micro), evidentemente há um diálogo contínuo e demandam por observação. Todavia, é o contexto micro que forneceu os dados mais importantes para a pesquisa.

1.4.2. Importantes conceitos da teoria sociocultural para a pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa, foram considerados alguns dos conceitos que fazem parte da teoria que teceu o percurso teórico da pesquisa. Antes de discuti-los separadamente,

¹⁶ No original: *Educational reform policies, high-stakes tests, and the norms of schooling embedded in instructional contexts are powerful macro-structures that affect the ways in which L2 teachers and their L2 students are positioned, how L2 teacher enact their teaching practices, and most importantly, their kinds of learning environments they are willing and able to create for their L2 students.*

apresentamos uma introdução que delinea a teoria e entrelaça os principais conceitos. Posteriormente, os conceitos estão descritos e discutidos na seguinte sequência: interação, linguagem e pensamento, zona de desenvolvimento proximal, internalização, conceito científico e conceito espontâneo, artefatos semióticos ou culturais) e enfatizaremos a mediação por ser um conceito marcadamente recorrente nos dados e que recebe a atenção deste estudo.

Para Vigotski (2007), a linguagem, indissociável do pensamento, ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento das funções psicológica superiores (exclusivas do ser humano). É pela linguagem que se estabelece a mediação na interação com o meio social. O autor (1999) defende que há uma relação estreita entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é mediada, por meio da linguagem, na interação com alguém mais experiente. É, portanto, interpessoal. Já o desenvolvimento, é resultado da aprendizagem, é intrapessoal. A aprendizagem se constitui na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o que sabemos (desenvolvimento real) e aquilo que podemos, temos potencial para sabermos (desenvolvimento potencial). No processo de aprendizagem/desenvolvimento transitam os conceitos cotidianos ou espontâneos (informais, resultado de crenças e valores atribuídos nas experiências) e os científicos (formais, perpassam a educação formal).

1) Interação

Interagir é trocar conhecimento com o meio ambiente, especialmente através do outro e pela linguagem. Para aprender, o ser humano deve interagir com o meio e, nesse processo, pode tanto aprender quanto ensinar. Por conseguinte, a pesquisa traz à superfície e ao olhar científico um participante importante na interação entre duas instituições de ensino, o PSA representa o conhecimento da escola na formação e tem um importante papel no desenvolvimento do conhecimento necessário ao professor de língua inglesa.

Na interação, as características individuais que marcam o uso da linguagem e o comportamento são resultado de trocas com a comunidade e grupos sociais. Linguagem e cultura fazem parte do meio no qual se constituem e é onde transmutam os valores, a negociação de sentidos, a internalização, compartilha-se o conhecimento e a interação acontece.

Vigotski (2007) assinala que para a interação ocorrer é preciso haver um elemento mediador (neste caso, sublinharemos a PSA como mediadora) que faça a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento, geralmente via linguagem. As interações

acontecem com base no emprego dos signos, que dão origem às funções psicológicas superiores. Neste sentido, a constituição dos sujeitos e de suas características individuais depende de interações com o meio social. Logo, o ser humano passa a ser agente interativo da criação da linguagem e da cultura, e se desenvolve na troca contínua com o meio sócio-histórico-cultural.

Nas instituições de ensino formal, a interação em sala de aula e no ambiente escolar impulsionam a aprendizagem de conteúdos, a troca de conhecimento e o desenvolvimento de saberes que alcançam as convenções sociais e culturais ligadas a este espaço. O sujeito se torna agente na interação, estabelece ações mediadoras ao mesmo que se beneficia com elas.

2) *Linguagem e pensamento*

Para Vigotski (1999), a linguagem propicia ao homem uma característica que o difere do animal. É o meio mais importante pelo qual somos constituídos e deixamos nossa marca, é o principal veículo da cultura, pensamento, ideologias e da própria linguagem. Pensamento e linguagem estão ligados e são exclusivos do ser humano. O significado de uma palavra é um fenômeno do pensamento, entretanto, somente é um fenômeno do pensamento na medida em que esse se materialize na palavra.

Nestes termos, o autor enfatiza a indissociabilidade entre linguagem e pensamento, que são características dos processos interacionais com o meio. São elementos que constituem e se constituem na relação com o outro e com o meio social.

3) *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o Scaffolding*

A ZDP é um espaço entre o que já é e o que sabemos e aquilo que tem a possibilidade de vir a ser ou vir a saber. Para que haja tal avanço, há necessidade do auxílio de algo ou de alguém que servirá como mediador.

Conforme Vigotski (2009), é um intervalo limitado entre o desenvolvimento potencial para o desenvolvimento cognitivo. O aprendiz possui uma gama de habilidades que podem ser desenvolvidas com a orientação de um *par mais competente*, ou seja, com a colaboração de algo ou alguém que conheça sobre o assunto ou saiba desempenhar determinada tarefa, podendo exercer a mediação para que o outro desenvolva o conhecimento.

Além da ZDP, há mais dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o *desenvolvimento real*. É o conhecimento já consolidado, adquirido ou formado, constituído por funções já

consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia e determina o que o aprendiz é capaz de fazer por si só. O segundo, é o *potencial*, aquele no qual o aprendiz é capaz de aprender com a ajuda de outros, caracterizado pelas funções que estariam em estágio de construção.

Vigotski (2007, p. 97) define ZDP da seguinte forma:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para o autor, (2007), o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Um aspecto importante do aprendizado é o fato de ele criar a ZDP, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando os aprendizes interagem com pessoas no seu meio ambiente e quando está em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente.

Vigotski (2007, p. 98) afirma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento em vez de “frutos” do desenvolvimento.

A ZDP, portanto, é o lugar onde as interações sociais são centrais e através delas poderemos avaliar em qual nível o conhecimento se encontra: na zona de desenvolvimento real (ZDR) ou se permanece na potencial. Se identificarmos o conhecimento prévio do aluno, ou seja, aquele que se encontra na ZDR, é o ponto de partida ideal para planejarmos os conteúdos a serem contemplados em sala de aula. No caso das APLIs, foi avaliado por meio de entrevistas, ao adentrarem no programa, o que declaram sobre suas experiências anteriores que já tiveram na educação (incluindo como alunos) de forma a sugerir uma possível mediação.

A visão de que o desenvolvimento apresenta degraus ou andaimes (*scaffolding*) onde há necessidade da presença do outro registra a importância e a dependência que vivemos com o meio sociocultural e os elementos que se fazem presentes nele. Por outro lado, também podemos assumir o papel de mediadores (ser o par mais competente), o que nos permite dizer que a interação é um processo de trocas e ações contínuas e a ZDP está aí para reafirmar a

isenção da aprendizagem ilhada e independente. Estamos subordinados ao meio e vice-versa, pois somos parte dele. Considerando que é na ZDP que a mediação se faz, o item a seguir, discutirá esse conceito.

4)Mediação

A mediação surge como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e faz parte de um processo interativo. A mediação pode ser feita por outra pessoa, por artefatos, linguagem, cultura, contexto e pelas próprias interações sociais.

De acordo com Johnson (2009), a cognição é formada através do envolvimento em atividades sociais e são nestas relações que as pessoas e os materiais culturalmente construídos, signos e símbolos, referenciados como *artefatos semióticos*, medeiam as relações do pensamento humano.

Guerrero Nieto (2007), ao escrever sobre o ensino de segunda língua, aponta que os conceitos de Vigotski e a observância de pesquisas desenvolvidas permitiram agrupar a mediação em três diferentes categorias: mediação através do diálogo consigo próprio (*inner speech*), a mediação do diálogo com o outro e a mediação através da tecnologia. Na mediação do diálogo com o outro, a autora subdividiu entre: a) o professor mediador; b) os pares mediadores. Esta categoria é a contemplada nesta pesquisa, todavia, por se tratar de formação de professores por meio de um programa, novos mediadores serão considerados: PSA e a Coordenação de Área.

Para Valero (1999), a mediação é um termo utilizado para referir-se ao papel desempenhado por pessoas significativas na vida do aluno que melhoram a aprendizagem. É a interação social entre duas ou mais pessoas que possuem níveis distintos de desempenho e conhecimento. Aquele que detém conhecimento maior ajuda o outro a aprender.

Cross (2010), ao discutir sobre formação de professores, considera o papel da mediação realizado por meio de práticas sociais, culturais e históricas entre o pensar e o fazer do professor como fundamental.

Lantolf e Appel (1994) sublinham que a mediação possui duas características: tem origem fora do indivíduo e é dirigida pela linguagem como o sistema semiótico mais potente. A mudança do plano intermental para intramental assinala o controle sobre o comportamento. O papel da linguagem no processo de apropriação como o artefato cultural simbólico primário é a argumentação.

Donato (1994), baseado em Wood, Bruner, and Ross (1976), ressalta que a mediação possui seis características: 1) Interesse de recrutamento na tarefa; 2) Simplificação da tarefa; 3) Manutenção da busca do objetivo; 4) Marcação de recursos críticos e discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal; 5) Controle da frustração durante a resolução do problema; 6) Demonstração de uma versão idealizada da ação a ser executada¹⁷.

A observação dessas características são relevantes, pois demonstram que o mediador traça metas, experimenta meios e age no intuito de que o aprendiz se desenvolva, aprenda e possa internalizar o conhecimento para agir com agência.

Wood, Bruner e Ross (1976), em estudos realizados com crianças em que um tutor desenvolvia tarefas juntamente com elas, organizaram as categorias de *scaffolding*, mencionadas acima, e as definem da seguinte maneira¹⁸:

1. *Recrutamento*: A tarefa do professor é despertar, conquistar o interesse do aluno de forma que ele se envolva com a tarefa. No contexto do PIBID, o intuito foi verificar se a PSA desenvolvia ações que poderiam motivar as APLIs para cumprir as tarefas que os incentivassem a descobrir como era ser professor de inglês.
2. *Redução em graus de liberdade*: Está ligada à *regulação* e correção. Implica a simplificação de tarefas reduzindo o número de atos constitutivos e de alternativas com o para solucionar um problema. O aluno deve se encaixar nas exigências da tarefa com a plausibilidade que o contexto exigir. Essa categoria poderia auxiliar na observação se PSA orientava as APLIs e as auxiliava a pensar sobre estratégias de ensino com plausibilidade.
3. *Manutenção de direção ou de objetivos*: O professor deve procurar envolver os alunos nas tarefas de forma que ele se desvie dos objetivos ou se sinta incapaz de se manter desenvolvendo a atividade. Com o tempo, a própria atividade se torna a meta, ou seja, às vezes é necessário o professor agir para que o aluno simplesmente não desista de aprender. Por meio dessa categoria, pudemos analisar se as ações previstas na legislação do PIBID, a própria missão de aprender ensinar era mantida com o apoio ou interferência de PSA, como meio de assegurar a participação das APLIS nas atividades;
4. *Marcação características críticas*: O professor pode marcar ou acentuar características relevantes para cumprir uma tarefa. É um meio de informar sobre discrepâncias ou

¹⁷ No original: 1) *Recruiting interest in the task*; 2) *Simplifying the task*; 3) *Maintaining pursuit of the goal*; 4) *Marking critical features and discrepancies between what has been produced and the ideal solution*; 5) *Controlling frustration during problem solving*; 6) *Demonstrating an idealized version of the act to be performed*.

¹⁸ O texto aqui exposto é uma síntese das definições apresentadas pelos autores, traduzido do artigo original. (WOOD *et al*, 1976, p. 98-99)

- divergências entre o que o aluno tenha produzido e o que ele consideraria correto diante das circunstâncias. Nessa direção, verificamos se PSA realizava ações que promovessem meios para que as APLIs refletissem sobre uma possível ação pedagógica ou o que deveria ter feito em determinada situação na escola, que atitude se esperaria do professor de inglês.
5. *Controle de frustração*: É uma maneira de o professor proteger o aluno, envolvê-lo de forma que as barreiras psicológicas sejam reduzidas. O professor assume o risco no lugar do aluno para que não se frustre frente à tarefa que deverá cumprir para aprender. Considerando que PSA era a representante do PIBID frente à escola e coube-lhe a responsabilidade de acompanhar as APLIs, essa categoria contribuiu para observarmos até que ponto PSA assumia as responsabilidades pelas APLIs na escola ou até mesmo, os protegia em situações de conflito. Ao mesmo tempo, para que os impactos causados pelas situações de conflitos e adversidades que as APLIs possivelmente enfrentariam na escola não servisse de barreira para a formação.
 6. *Demonstração*: Podemos associar à imitação. Refere-se à demonstração de solução para uma tarefa. Todavia, está além de uma simples performance, podendo perpassar pela idealização de um ato, explicação, tentativa de solução de um problema. Há a perspectiva de que o aluno poderá imitar o professor de uma maneira mais apropriada para solucionar o problema. Essa categoria nos ajudou a verificar se a PSA foi tomada como exemplo ou modelo em situações de ensino.

Nossa intenção ao considerarmos as categorias acima, foi de que a mediação pudesse ser analisada em detalhes na interação entre PSA e APLIs. O objetivo não era de tomá-las como referencial para acomodar os dados, mas como apoio às possíveis descobertas.

Conforme Wertsch (1993), a ação humana tipicamente emprega instrumentos de mediação que a forma de maneira essencial como ferramentas da linguagem e apresenta três características básicas originadas das teorias vigoskianas: uma dependência da análise genética ou do desenvolvimento, a alegação de que as funções mentais superiores no indivíduo derivam da vida social e a argumentação de que a ação humana, tanto no plano social quanto no individual, é mediada por ferramentas (ferramentas técnicas) e signos (ferramentas psicológicas). Ele compara, em perspectiva geral das ferramentas mediadoras, que os processos usados na classificação de alunos são semelhantes aos do teclado

QWERTY¹⁹ para concluir que: “Os significados mediacionais que moldam a ação normalmente não emergem em resposta às demandas desta ação, quer seja no plano intermental ou intramental.”²⁰(WERTSCH, 1991, p. 36)

Baseados na argumentação de Wertsch, compreendemos que a sala de aula, uma micro-comunidade, instituída culturalmente para atender a vários aprendizes, que segue um padrão organizacional, resultado de arranjos e desempenho de papéis e visto como *locus* de ensino e aprendizagem, depende de instrumentos mediadores. Para que se cumpra a função de desenvolver-se, a mediação pode ser simétrica, ou seja, não é somente o professor que ensina. Nos ambientes institucionais de ensino formal, a aprendizagem dos alunos não se restringe ao conteúdo das disciplinas, é derivada, também, da interação com os colegas, pessoas, artefatos culturais e com a própria linguagem. Simultaneamente, a mediação estabelece pontes com o conhecimento obtido no ensino formal e aqueles desenvolvidos além dos muros institucionais que subjazem de conceitos espontâneos.

Os instrumentos mediadores são fundamentais, muito amplos e variados. Assim como o teclado, a ação tem grande valor para eleger qual caminho o ensino e a aprendizagem podem tomar. Nem mesmo para o uso do teclado QWERTY, se não contasse com a mediação eficiente, possivelmente hoje não nos servisse e fosse aceito de forma tão natural.

Lantolf (2006) declara que a mediação é um conceito central da teoria sociocultural e as atividades da linguagem têm função de mediar a existência mental dos seres humanos. Orientado pelas teorias vigotskianas, o autor afiança que apenas os seres humanos não agem diretamente sobre o mundo físico, mas a partir de ferramentas e atividades laborais. Podemos usar ferramentas simbólicas ou signos para mediar ou regular nossas relações com o outro, conosco mesmos e mudarmos a natureza das relações.

Em um sentido amplo, mediadores podem ser todos e tudo que está presente no contexto sociocultural em que se desenvolve o conhecimento. São todos os elementos que oportunizam meios de agir e transformar o processo de aprender, compelindo-nos a transitar

¹⁹ De acordo com Bellis (2014), o teclado foi chamado QWERTY com base nas cinco primeiras letras da esquerda, da primeira fila de letras do teclado. Foi um arranjo criado pelo um engenheiro mecânico estadunidense, Christopher Latham Sholes, em 1866. Ele organizou as teclas que compunham o teclado de máquina de escrever de maneira que os braços não travassem e afetassem o tempo de digitação. Sua invenção foi patenteada em 1867 e vendida para a Remington (empresa fabricante de máquinas de escrever) em 1878. Seu sistema é usado até hoje nos teclados dos computadores e similares.

²⁰ No original: The mediational means that shape mediated action typically do not emerge in response to the demands of this action, either to intermental or the intramental plane. (Tradução nossa)

da zona de desenvolvimento potencial, percorrer a zona de desenvolvimento proximal e alcançar a zona de desenvolvimento real. Quer dizer, através da mediação podemos internalizar o conhecimento e, sucessivamente, ocuparmos a função de mediadores em novos processos e, simultaneamente, novos mediadores surgem para outros conhecimentos.

Desse modo, por considerarmos que PSA exerce um importante papel na formação de APLIs no cenário da escola, nossa atenção maior será para o papel que desempenha como mediadora. Outros elementos mediadores serão considerados, porém, não se constituirão como foco principal.

5) *Internalização*

Um conhecimento está internalizado quando houve compreensão, a aprendizagem está completa, houve um processo de abstração de determinado conceito. Na interação, o que era interpessoal passa para intrapessoal. Significa que ocorreu a reconstrução interna da atividade externa, somente realizável na relação com os objetos e pessoas que constituem o meio social, tendo a linguagem papel central no processo.

Vigotski (2007, p. 57-58) explica que,

O processo de internalização consiste numa série de transformações: a) Uma operação que inicialmente consiste numa atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Para o autor (2007), a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo com base as operações de signos. Ele assegura que as funções psicológicas superiores emergem da participação dos sujeitos em processos sociais.

Para Vigotski (2009), o uso de signos externos é reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem em que aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica (ou privada) se tornam a base da fala ou discurso interior. A internalização das atividades sociais e historicamente construídas determina a diferença entre o humano e demais seres. As transformações são fundamentais para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam.

Internalizar, portanto, quer dizer, “tomar para si”, assimilar, compreender determinado conceito, linguagem, comportamento. É tornar individual, interno, aquilo que transitava no coletivo. É a concretização de que o conhecimento migrou da zona de desenvolvimento potencial para a real e o processo está consolidado.

6) Conceito científico e conceito espontâneo

O conceito científico e o espontâneo estão ligados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Smagorinsky, Cook e Johnson (2003, p. 1403) relatam que Vygotsky identifica dois tipos de conceitos: o científico ou acadêmico e o espontâneo. O primeiro está ligado ao desenvolvimento formal, instrucional enquanto o segundo refere-se a generalizações aprendidas informalmente, através de atividades práticas e interação social no dia a dia.

Os dois são importantes para a aprendizagem e para que o professor possa construir sua proposta de ensino. Logo, analisar o conceito espontâneo e investigar crenças e experiências, tanto do professor quanto do aluno, se torna relevante para um bom ponto de partida que entrevê a possibilidade de mudança.

Vigotski (2009) argumenta que as funções psicológicas superiores emergem quando os sujeitos participam de processos sociais. A escola se constitui em uma comunidade de prática que tem por objetivo desenvolver o pensamento conceitual e o conceito científico. O ensino dos sistemas de conhecimento passa pela abstração e internalização de conceitos que extrapolam as crenças e as experiências convencionais comuns a todos no simples ato de interagir com os artefatos e pessoas do seu meio social.

O conceito espontâneo surge com a experiência, de maneira não consciente e pode se deslocar para um conhecimento mais abstrato, conscientemente elaborado e definido. O conceito científico, ao contrário, começa com a abstração, uma definição, para então, se concretizar pela experiência.

Os conceitos espontâneos merecem atenção, pois definem as crenças, conhecimentos informais que os APLIs carregam consigo e podem determinar, de alguma maneira a sua ação docente. Paralelamente, os conceitos científicos podem remodelar os conceitos espontâneos que não auxiliariam na atuação docente e, simultaneamente dar condições de agir no ensino sistematicamente.

7) Artefatos Semióticos ou Culturais

Baseados em Johnson (2009), concebemos os artefatos semióticos ou culturais como os materiais – objetos, signos, símbolos – presentes no meio social e que medeiam as relações do pensamento humano.

Vigotski (2007) atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. Enfatiza que o desenvolvimento infantil, todavia não se destitui do conceito de desenvolvimento humano sob um ângulo mais abrangente. Concluimos que o processo depende dos artefatos culturais para que aconteça de fato. O contexto sociocultural é permeado de artefatos que carregam sentidos diversos e, especialmente a linguagem é que vai mediar a construção mental dos significados.

Lantolf e Thorne (2006) advogam que o desenvolvimento em LE significa compreendê-la como um instrumento mediador, um artefato cultural que medeia a relação com o mundo. As ferramentas simbólicas (psicológicas) ou físicas são os artefatos criados pela cultura(s) do homem ao longo do tempo e disponíveis para as gerações posteriores que podem modificá-los antes de repassá-las às gerações vindouras. As ferramentas simbólicas são os números e sistemas aritméticos, músicas, artes e, sobretudo, a linguagem. Como ferramentas físicas, usamos artefatos simbólicos para estabelecer uma relação indireta (mediada) entre nós e o mundo. Os autores (1994) afirmam que as ferramentas usadas no trabalho funcionam como mediadoras, como instrumentos que se posicionam entre o sujeito (o individual) e o objeto (o objetivo para o qual a ação do indivíduo é direcionada). São criadas pelo ser humano sob condições culturais e históricas e carregam suas características. Além disso, são usadas para resolver problemas que não podem ser resolvidos sem elas e são capazes de influenciar e mudar objetos e também o indivíduo. A fala e a escrita, por exemplo, podem funcionar como artefatos mediadores para controlar o pensamento.

De acordo com Vigotski (2007), as pessoas procuram se adaptar ao meio ambiente, ao mundo externo por intermédio da assimilação das leis da natureza e tentam controlá-la. A necessidade de controlar a natureza compele o ser humano a inventar ferramentas que permitem aos indivíduos, em colaboração com outros, lapidar o seu mundo em consonância com seus objetivos e conduzir a vida de outra maneira.

Concluimos que os artefatos culturais, criados e remodelados ao longo da história exercem um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento. A ausência deles causaria uma distorção até mesmo na concepção de linguagem e pensamento, pois eles é que

nos permitem dizer que o ser humano pensa, inventa, busca soluções, cria novas linguagens e novas culturas. É nesta perspectiva que os artefatos também podem auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem escolar e formação do professor.

3.4.3 A perspectiva sociocultural e a pesquisa

Pelo fato de constituir-se em uma pesquisa que trata essencialmente sobre ensino-aprendizagem e analisarmos o processo de interação entre PSA e APLIs, os quais fazem parte de três instituições de ensino (uma de Ensino Superior e duas de Educação Básica), recorreremos aos conceitos de Vigotski como apoio ao olhar que lançaremos sobre os dados. Nossa ênfase está no conceito de mediação e na coconstrução de conhecimento que subjazem dos contextos socioculturais institucionais e são marcadamente recorrentes no processo.

Libâneo e Freitas (2006), ao discutirem sobre o legado de Vigotski, Leontiev e Davydov e com base nas premissas da teoria histórico-cultural e histórico-cultural da atividade, defendem que é a melhor forma de compreender o trabalho de professor e sua formação profissional, pois estão relacionadas com a natureza e estrutura da atividade humana, de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento humano. Além disso, possibilitam meios para compreender a formação profissional a partir do contexto real e na concepção dos envolvidos. Para os autores, há de se considerar o desenvolvimento simultâneo de três aspectos na formação de professores:

- 1) A apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; 2) a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir facilitadoras do trabalho, a partir da explicitação da atividade de ensinar; 3) a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas - na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO e FREITAS, 2006, p. 08)

Vigotski (2007, p. 11-12), ao tratar da interação social e a transformação da atividade prática, conclui:

O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente interdependentes de desenvolvimento, convergem.

Consoantes ao autor, pressupomos que ao focarmos nosso estudo em um grupo de alunos-professores de língua inglesa (APLIs) que tinham por objetivo dar mais qualidade para a sua

formação através do envolvimento em atividades de estudos e experiências nas escolas, é viável que tenhamos observado tanto o discurso quanto às ações dos participantes na conclusão de nossas descobertas.

Em estudos realizados por Mateus *et al* (2011), com base em Roth e Tobin (2004), concluiu-se que as experiências vividas pelos sujeitos desenham o espectro de possibilidades no devir de cada um. As possibilidades não existem em si mesmas, mas mediadas pelas condições dominantes.

Coadunamos com as autoras mencionadas e compreendemos que as experiências dos alunos-professores e mediação como se constituem em uma parcela significativa no seio da escola. Quanto ao programa, mesmo que tenha sido criado por órgãos estatais, muitas vezes alheios às reais situações das escolas da Educação Básica, está em acordo com o que defendem os pesquisadores que tratam da formação de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; ASSIS-PETERSON e SILVA, 2011, MATEUS, 2013; SANTOS e JUSTINA, 2015) sobre a necessidade de ampliação do tempo destinado a experiências com ensino-aprendizagem do futuro professor no ambiente em que atuará como profissional. Nessa direção, o PIBID-LI poderá se constituir nesse espaço considerando a parceria de duas instituições que possuem conhecimento para alguma diferença para com a formação.

Para finalizarmos, dialogamos com Wertsch (1993, p. 6) ao propor que,

O objetivo básico para a abordagem sociocultural para a mente é criar um relato dos processos mentais humanos que reconhecem a relação essencial entre esses processos e os cenários culturais, históricos e institucionais. Tal abordagem está preocupada com tópicos que resultam frequentemente em discussões cotidianas e acadêmicas²¹.

Para atender à perspectiva sociocultural, o foco da pesquisa avança para o ambiente da escola de Educação Básica onde os saberes docentes mediados pelo PSA e as experiências de APLIs se concentraram de forma mais evidente em ações práticas. O conhecimento construído na universidade, mesmo que significativo, fica em segundo plano para o olhar da pesquisa.

Apoiados nos conceitos e discussões feitas à luz das teorias delineadas na seção seguinte, apresentamos o Percorso da Pesquisa, procurando estabelecer maneiras de conduzir

²¹ No original: *The basic goal of a sociocultural approach to mind is to create an account of human mental processes that recognizes the essential relationship between these processes and their cultural, historical, and institutional settings. Such an approach is concerned with topics that arise frequently in everyday as well as academic discussions.*

o estudo de forma que dialogassem com o que demanda uma pesquisa dessa natureza. As escolhas metodológicas serão detalhadas na seção a seguir.

2. PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção, é discutido o apoio metodológico utilizado na condução do estudo. Também é apresentado como se caracteriza o estudo e, na sequência, são descritos os instrumentos de coleta de dados. Então, situamos os contextos macro e microestruturais da pesquisa: a instituição de ensino superior (breve histórico da universidade, sobre o Curso de Letras, PIBID e PIBID-LI) e informações sobre as escolas de Educação Básica. Posteriormente, serão descritos os participantes da pesquisa e finalizaremos com a discussão acerca da análise interpretativa e a triangulação de dados, procedimentos usados para a leitura dos dados.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo situa-se na área de Linguística Aplicada e recorre aos princípios da pesquisa qualitativa de base etnográfica que dialoga com os dados coletados, o ambiente e o olhar científico por meio do qual os dados são analisados.

Bogdan e Biklen (1982) afirmam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados; estes, por sua vez, são predominantemente descritivos; o pesquisador é tido como seu principal instrumento; o processo recebe maior atenção que o produto; os significados atribuídos às coisas e à vida são importantes e a análise dos dados é feita de forma indutiva. A busca de compreensão do contexto macro, com maior atenção ao micro (universidade e escolas de Educação Básica), das vozes dos participantes (PSA e APLIs), do papel que assumem mediante as circunstâncias e, principalmente, do processo do qual fazem parte por meio do PIBID-LI relacionam-se com essas características.

O estudo foi estruturado a partir de uma base etnográfica, considerando o contexto sócio-histórico-linguístico-cultural dos participantes, suas crenças, valores, práticas e atitudes com relação ao fazer docente e como concebem o ensino-aprendizagem na área de língua inglesa que se constituem interesse da pesquisa.

Para André (2002, p.19),

O etnógrafo encontra-se, diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

Cox e Assis-Peterson (2001, p. 61), citando Johnson (1992), afirmam que “A principal tarefa da investigação etnográfica é descobrir a visão do participante, a visão de quem está dentro, ou seja, a visão êmica.”

Na mesma direção das autoras, Duranti (1997, p. 172) assevera: “A perspectiva êmica é a que favorece o ponto de vista dos membros da comunidade em estudo e, portanto, tenta descrever como os membros determinam o significado a um dado ato ou a diferença entre dois diferentes atos”²²

Nunan e Bailey (2009, p. 197) atribuem duas perspectivas à pesquisa etnográfica: a êmica e a ética, as quais caracterizam da seguinte maneira:

A perspectiva êmica captura o ponto de vista dos membros de uma cultura. A análise êmica incorpora as perspectivas e interpretações dos participantes na linguagem descritiva que eles mesmos usam.[...] A perspectiva ética é a perspectiva do *outsider*, e pode ser informada pelas teorias acadêmicas.²³

Com relação às perspectivas êmica e ética, a primeira é que é a mais utilizada na presente pesquisa, uma vez que a pesquisadora fez parte do programa como Coordenadora de Área e atuou como observadora participante. A ética se manifesta por meio das teorias utilizadas na análise.

De acordo com Spradley (1980), a preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os acontecimentos para as pessoas. Alguns desses significados são expressos pela linguagem, outros pelo comportamento. Em toda sociedade as pessoas fazem uso de sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, compreendê-lo em relação a si e às outras pessoas e para dar um sentido ao seu mundo. Estes sistemas de significados constituem sua cultura, que Spradley (1980, p. 6) define como “o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamento.”²⁴ Para ele, o trabalho de campo envolve um estudo disciplinado para descobrir como é o mundo para as pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes.

As características da pesquisa acima descritas dialogam com o perfil do estudo realizado, pois quando tratamos do cenário acadêmico e das escolas de Educação Básica, percebemos que comunidades, micro sociedades se constituem nesses espaços sociais. Há a

²² No original: “The emic perspective is one that favors the point of view of the members of the community under study and hence tries to describe how members assign meaning to a given act or to the difference between two different acts”.

²³ No original: “The emic perspective captures the culture member’s point of view. Emic analyses incorporate the participants’ perspectives and interpretations in the descriptive language they themselves use. [...] The etic perspective is the outsider’s perspective and it can be informed by academic theories”.

²⁴ No original: “Culture is the acquired knowledge people use to interpret experience and generate behavior.”

cultura acadêmica e a escolar que manifestam comportamentos, posturas, linguagens, que se estabelecem na interação entre seus membros e o sistema educacional. Toda instituição de ensino é uma comunidade com características próprias, regras, estrutura que nos permitem defini-la como tal. São espaços arquitetônicos e organizacionais que têm como objetivo promover a educação.

Os ambientes nos quais é tecida a formação do professor de língua inglesa, onde as experiências docentes acontecem e repercutem nas vozes de seus membros. Por isso, ouvir o que PSA e APLIs têm a dizer, tornou-se importante para analisar o processo. Além disso, a observação da ação, ou seja, como e se a PSA desenvolveu a mediação, é necessário para que se proceda à análise desse conceito. Em face do que demanda uma pesquisa nesse perfil, na sequência serão apresentados os contextos do estudo.

2.2 O macro e o micro contexto sócio-histórico-cultural do estudo

A pesquisa envolveu dois importantes contextos: o macro e o micro. O primeiro se refere a um momento em que o uso da língua inglesa se amplia no espaço da mundialização da língua-cultura e globalização da economia e ao PIBID na condição de um projeto de âmbito nacional; o segundo contexto às instituições locais que desenvolveram o subprojeto PIBID-LI (uma universidade e duas escolas). Considerando que já foram discutidos sob o ponto de vista teórico na primeira seção desta tese, passaremos a descrever as características desse contextos e sua relação com a pesquisa.

2.2.1 As macro-estruturas: ampliando as lentes para o contexto

A ubiquidade da LI é reconhecida e presenciada no mundo inteiro. Historicamente, por meio de políticas ligadas a interesses comerciais, econômicos e de valorização linguística, os Estados Unidos e a Inglaterra investiram em sua expansão e a tornaram a língua franca das comunicações, da economia e das publicações científicas internacionais.

No contexto sociocultural brasileiro, expressões da língua inglesa transitam na maioria dos segmentos profissionais, econômicos e sociais. (conforme estudos de JUSTINA, 2006, 2008; ASSIS-PETERSON, 2008a). O advento da tecnologia serviu para intensificar ainda mais o seu uso por aqui. Manifesta-se como uma língua mestiça, que conjuga características da língua inglesa e da língua portuguesa nos vocábulos em uso.

Pertinente ao contexto macro está a educação do país e, no seu âmbito, as estruturas governamentais que gerenciam a da formação de professores de LE, a Educação Básica e o Ensino Superior, e estabelecem as leis para tal.

A criação do PIBID faz parte dessas políticas e é disponibilizado a todas as universidades públicas e sem fins lucrativos. Sobre esse programa, trataremos mais detalhes a seguir.

2.2.1.1 O PIBID Nacional: breves informações

O PIBID Nacional é uma iniciativa do Ministério da Educação e é mantido sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

No ano de 2007, esses órgãos, ligados ao Governo Federal, deram início a uma série de ações que têm por meta a melhoria da Educação Básica: leis foram aprovadas para instituir e regimentar os programas e a Educação Básica passou a ser da competência da CAPES. Boa parte dos programas buscava aliar os saberes da escola com a ciência das universidades e também unir as teorias com as experiências em práticas docentes.

A DEB atua em duas linhas de ação: 1) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; 2) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.²⁵

Há programas que fazem parte da CAPES/DEB: PIBID, PRODOCÊNCIA, PARFOR (formação inicial), OBEDUC (formação em pesquisa), Novos Talentos entre outros. Têm por objetivo valorizar a Educação Básica e são articulados em três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica, e produção de conhecimento.

A seguir são apresentadas, em ordem cronológica de aprovação, algumas das leis e documentos que tiveram relação direta com a implantação do PIBID e serviu para situar o perfil do programa no contexto macro:

²⁵ Informações obtidas em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

DOCUMENTO OFICIAL	DATA	LEGISLAÇÃO
Decreto nº 6.094	24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Lei nº 11.502	11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES e autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Edital MEC/CAPES/FNDE	12 de dezembro de 2007	Seleção pública de projetos de iniciação à docência voltados para o PIBID (destinado a universidades e centros de formação superior federais).
Decreto 6.755	29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Portaria Normativa nº 09	30 de junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
Edital CAPES/DEB 02/2009	25 de setembro de 2009	Seleção de projetos de iniciação à docência de instituições federais e estaduais de ensino superior para serem apoiados pelo PIBID.
Portaria nº 72	09 de abril de 2010	Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no âmbito da CAPES.
Edital nº 18/2010 CAPES-PIBID – Municipais e Comunitárias	13 de abril de 2010	Seleção de projetos de iniciação à docência de instituições municipais e comunitárias de ensino superior para serem apoiados pelo PIBID.
Decreto 7.219	24 de junho de 2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.
Portaria nº 260	30 de dezembro de 2010	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
Edital 001/2011/CAPE S ²⁶	assinado em 15/12/2010 lançado em 03/01/2011	Seleção de projetos de iniciação à docência de instituições públicas de ensino superior para serem apoiados pelo PIBID.
Portaria nº 21	12 de março de 2012	Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos PIBID, selecionados conforme os editais dos anos 2009 e 2010.
Edital CAPES nº 11/2012	19 de março de 2012	Seleção de projetos de iniciação à docência para serem apoiados pelo PIBID de instituições de ensino superior (pública, filantrópicas, confessionais e comunitárias).
Portaria nº 96	18 de julho de 2013	Aprova novo regulamento para o PIBID.
Edital nº 61/2013	02 de agosto de 2013	Seleção de projetos de iniciação à docência para serem apoiados pelo PIBID de instituições de ensino superior públicas e sem fins lucrativos.

Quadro 4: Identificação dos documentos que legislam sobre o PIBID e definem sua abrangência. (Organizado com base nos textos dos documentos publicados em sites oficiais e Diário Oficial.)

A aprovação da legislação acima foi determinante para que o PIBID chegasse ao perfil que possui atualmente. Até o momento, oito editais foram abertos pela CAPES/DEB para que projetos institucionais tivessem a oportunidade de ingressar no programa. O PIBID, criado em

²⁶ O PIBID-LI, pertinente a esta pesquisa, foi submetido a esse edital.

2007, iniciou timidamente nas universidades e centros de formação federais, em 2007, porém, efetivamente em 2009 e aumentou significativamente sua abrangência ampliando, aos poucos, sua oferta para instituições públicas de ensino superior estaduais, municipais, comunitários, confessionais e filantropos. O número inicial de bolsistas era de 3.088 (incluindo alunos-professores, professores da Educação Básica e professores de cursos superiores). Esse número aumentou para 49.321 em 2013. Nesse ano, já totalizava 196 instituições de ensino superior (91 federais, 55 comunitárias, 36 estaduais e 13 municipais), espalhadas pelas cinco regiões geopolíticas do Brasil. Em 2014, esse número já tinha sido ampliado para 90.254 bolsistas e fazia parte da maioria das IES brasileiras e cursos de licenciaturas²⁷.

Todavia, em termos de maturação, é um programa relativamente novo. O Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013 (2013, p. 08) expõe impactos significativos do programa com base nos relatos das instituições e bolsistas envolvidos, a saber:

a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas; d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior.

Os resultados apresentados em publicações de artigos, relatos de experiências, TCCs, trabalhos divulgados pelos bolsistas têm mostrado a importância do programa dentro da instituição de Ensino Superior e também na escola.

Cada projeto institucional integra subprojetos elaborados para cada área de formação ou propostas interdisciplinares. Há um padrão a ser seguido na formatação do documento, mas as especificidades se dão no desenvolvimento de ações nos subprojetos.

A Portaria 260, de 30 de novembro de 2010, item 2, que regulamentou o projeto institucional e, conseqüentemente o subprojeto sob análise nesta pesquisa, aponta os seguintes objetivos para o programa:

²⁷ Dados numéricos apresentados no Relatório de Gestão PIBID 2009-2013 pela Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica (DEB)/CAPES. Fonte: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para que os objetivos apresentados para o programa fossem alcançados, a palavra de ordem era a coconstrução de conhecimento e interação entre a universidade e as escolas. Essa conexão e junção de forças fortalecem os saberes de que necessita o futuro professor. Simultaneamente, por intermédio de alunos universitários e o Coordenador de Área, a escola se revigora pelo conhecimento acadêmico. Há de se considerar que o ponto central é a formação inicial de professores, mas nesse engajamento ganha a formação de maneira ampla.

2.2.2 Micro-Estruturas: ajustando as lentes para o contexto

No contexto microsocial, a pesquisa foi desenvolvida no ambiente acadêmico de uma universidade pública, associada a duas escolas de Educação Básica da rede pública. Nesses cenários, foram estabelecidas as especificidades, necessidades e conflitos que dialogaram com questões presentes no contexto macro. Interagir com os elementos contextuais implica o envolvimento em uma série de atividades e pessoas que propiciam maneiras de perceber o que está ocorrendo nos dois ambientes, de modo que as interações, por meio de mediadores, se configurem nos princípios da qualidade, coconstrução de conhecimento e desenvolvimento mútuo.

A divisão apresentada não pretende dicotomizar os dois cenários. Ao contrário, pois entre os dois contextos (macro e micro), evidentemente há um diálogo contínuo e demanda por observação. O macro está presente no micro e os elementos do micro fazem parte da amplitude do macro, são interdependentes. Todavia, é o contexto micro que forneceu os dados mais importantes para a pesquisa. Como prevê a linguística aplicada e a etnografia, o olhar ao local, ao fenômeno próximo, particular deve compor as descobertas científicas.

2.2.2.1 A universidade

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) é uma instituição de ensino superior pública e *multi-campi*. Foi criada no ano de 1978, na cidade de Cáceres, com o nome de Instituto de Ensino Superior de Cáceres. Os primeiros cursos ofertados foram Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura Curta em Ciências e em Estudos Sociais.

Em 1985, o instituto passou a ser uma fundação, entidade autônoma vinculada ao Governo do Estado de Mato Grosso. Em 1989, tornou-se a Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres e, em 1992, passou a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT). Avançou seu crescimento na condição de instituição superior *multi-campi* e, através da Lei Complementar de 15 de dezembro de 1993, passou a denominar-se Universidade do Estado de Mato Grosso, exercendo todos os direitos e deveres de uma universidade. Como a legislação exige para uma universidade plena, atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. No ensino, oferece cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Nos 13 *campi* espalhados pelo Estado, são ofertados 58 cursos de graduação, dos quais 26 são licenciaturas (todos participam do PIBID atualmente).

A sede administrativa da UNEMAT (reitoria, pró-reitorias) fica na cidade de Cáceres, onde foi fundada a IES, e está distante 700 quilômetros do local da pesquisa. A Coordenação Institucional e a Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais do projeto permaneciam junto à Sede Administrativa. Oportunamente e, quando necessário, aconteciam reuniões na sede integrando todos os Coordenadores de Área e as outras coordenações. Os eventos promovidos envolviam um grande número de bolsistas e era um espaço importante de diálogos e trocas de experiências entre os coordenadores de diferentes *campi*, supervisores de área e alunos-professores.

2.2.2.2 O PIBID Institucional da UNEMAT (2011-2013)

O Projeto Institucional em questão foi submetido ao Edital 001/2011/CAPES, aprovado e publicado no Diário Oficial de 07 de abril de 2011. Estava previsto para ser desenvolvido em 24 meses, mas foi prorrogado por mais seis meses. No documento, estava previsto um teto de recursos financeiros de R\$ 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões) para o programa total (nacional), R\$ 2.000.000,00 (dois milhões) para projetos institucionais e de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto. Havia um teto que delimitava os recursos,

portanto, e a distribuição era calculada com base no número de subprojetos e bolsistas atendidos.

A versão 2011-2013 do Projeto Institucional era formada por 10 (dez) subprojetos, pertencentes a 6 (seis) *campi*. Em nosso *campus*, foram enviados três subprojetos: Letras-LI, Pedagogia e Matemática.

Nele também estavam especificadas as funções que precisariam ser ocupadas: 1) No âmbito do projeto institucional - Coordenador Institucional e Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais; 2) No âmbito do subprojeto - Coordenador de Área (professor da IES), Supervisor de Área (professor de Educação Básica) e alunos de iniciação à docência (alunos de cursos de licenciatura).

O edital era subordinado à Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, na qual foram aprovadas as normas do PIBID, conforme mencionado anteriormente. Nele estavam descritas as incumbências de cada integrante do projeto institucional e dos subprojetos, que são: 1) O Coordenador Institucional é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES; o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais é o docente que apoia o Coordenador Institucional no desenvolvimento do projeto; Coordenadores de Área são docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições; o Supervisor de Área é professor de escola pública de Educação Básica, designado para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e Bolsistas de Iniciação à Docência que são os estudantes dos cursos de licenciatura.

O resultado de aprovação do Projeto Institucional composto pelos 10 subprojetos foi divulgado no dia 07 de abril de 2011. Daí por diante, foi feito o processo interno de seleção de bolsistas.

Anualmente, todos os componentes dos subprojetos precisavam enviar relatórios à CAPES e esses dados estão organizados no Relatório de Gestão DEB-PIBID 2009-2013(2013) disponibilizado na página eletrônica do órgão.

Nossa atenção maior esteve na descrição das incumbências do Supervisor de Área e dos Bolsistas de Iniciação à Docência, pois foram os participantes da pesquisa. Portanto, a Portaria apontava que os requisitos necessários para o Supervisor de Área eram ser professor da área e exercer a profissão na rede pública há, pelo menos, dois anos e participar como cofundador junto ao Coordenador de Área. O item 8.3.1 da Portaria 260 deliberava sobre incumbências mais técnicas e funcionais, a saber:

8.3.1. Cabe ao Supervisor: I. informar ao Coordenador de Área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID; II. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao Coordenador de Área do Programa; III. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; IV. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizando as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância; V. manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas e 10 VI. elaborar e enviar ao Coordenador de Área documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

As funções estipuladas pela legislação determinaram a necessidade de um trabalho conjunto e contínuo entre o Coordenador de Área e o Supervisor de Área. Ao Supervisor de Área foi incumbida a tarefa de fazer um acompanhamento permeado pelo senso de responsabilidade na regulação de atividades na escola, de reconhecimento do ambiente escolar e primar pelo bom relacionamento com todos os segmentos que compõe a escola.

Para que as experiências fossem compartilhadas com a comunidade científica, era pertinente aos planos de formação o incentivo à participação ativa de todos os integrantes do subprojeto em eventos acadêmico-científicos, que eram espaços de trocas e coconstrução de conhecimento. A ação do PIBID-LI foi compreendida com uma prática de valorização dos trabalhos e crescimento profissional para todos.

O item 8.1.1 da Portaria apresenta o que cabe aos Bolsistas de Iniciação à Docência:

I. dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; II. executar o plano de atividades aprovado; III. manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente; IV. assinar Termo de Compromisso obrigando-se a cumprir as metas pactuadas pela IES no projeto e a devolver à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente; V. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os na Instituição onde estuda e na escola onde exerceu as atividades, em eventos de iniciação à docência promovidos pela Instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.

Por mais que as responsabilidades dos alunos pudessem parecer óbvias, o desenvolvimento das atividades exigiu que os APLIs adentrassem na cultura escolar, um contexto diferente daquele que estavam habituados, era uma forma de compreender novas possibilidades de aprender e aprender a ensinar, de construir saberes pertinentes ao professor envolto no respeito a todos os novos “personagens” que se apresentavam na recente atividade: coordenadores, supervisora, gestores, professores da mesma área e de outras e alunos. A

participação em eventos foi uma atividade importante e direciona para uma aprendizagem significativa na relação que estabelece entre teoria e prática, valorizando o seu esforço.

2.2.2.3 O *campus* universitário local

O Campus Universitário de Sinop é um dos treze *campi* distribuídos pelo Estado de Mato Grosso. Está localizado na Região Norte do Estado e possui três faculdades, nove cursos de graduação (4 licenciaturas e 5 bacharelados). No campus, além da graduação, são ofertados cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Sua história começou em 1990, com a política de expansão e interiorização da universidade. Foi o segundo campus fundado na IES. De início, eram ofertadas apenas três licenciaturas (Letras, Pedagogia e Matemática). As mudanças de nomenclaturas relatadas no item 2.3.2.1 perpassam a história do campus e, juntamente com outras universidades, dão ao município o status de polo regional de educação.

Na universidade, por se constituir no espaço onde os alunos-professores estão sendo formados, foram estudadas as teorias, realizados o aperfeiçoamento linguístico-comunicativo e as oficinas de produção de materiais e de docência.

2.2.2.4 O Curso de Letras

Por considerarmos que a formação dos APLIs não é construída apenas nas atividades do subprojeto, mas que dialoga com o Curso de Letras, apresentaremos, de maneira sucinta, o curso. O Curso de Letras, juntamente com o de Pedagogia, compõem a Faculdade de Educação e Linguagem.

Desde a sua criação, o Curso de Letras atende a turmas de 40 alunos ingressantes semestralmente e desenvolve suas atividades didático-pedagógicas no período noturno. Sua formação abrange Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. Está na quarta versão da matriz curricular, sendo que passou por adequações determinadas por iniciativa de gestores e professores e devido a leis que entraram em vigência.

Como a última versão da matriz curricular passou a vigorar em 2014, nossa atenção se voltará para a matriz anterior, com maior ênfase à língua inglesa, pois foi naquele formato que os participantes desenvolviam suas atividades formativas paralelamente às do PIBID-LI.

Na UNEMAT, a Resolução 001/2008, que aprovou a 10ª edição da Normatização Acadêmica em 16 de maio de 2008, em seu Art. 80, Parágrafo Único, permitia ultrapassar em

10% a carga horária mínima, de 2.800 horas, prevista pelo MEC para todas as licenciaturas (excetua-se Pedagogia que acompanha a uma legislação específica). Dessa maneira, em relação à matriz que a antecedeu, em que se permitia 20%, houve um corte significativo de carga horária no curso e obrigou a uma adequação nas matrizes curriculares incidindo em perdas de carga horária em todas as áreas de formação. Na reorganização do curso, a carga horária não podia extrapolar 3.080 horas.

Quanto à formação em língua inglesa, além das aulas regulares (no total de 465 horas no curso), era comum parte dos alunos procurarem complementação em atividades extensionistas desenvolvidas nas Centrais de Linguagem²⁸ (laboratórios de línguas) e também em cursos de idiomas fora da universidade para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa com maior ênfase. Havia também participação em cursos de extensão que tratam do estudo de teorias ligadas às metodologias de ensino e linguística aplicada. Entretanto, as atividades de extensão acabam por não atingir a todos os alunos-acadêmicos, por desinteresse ou falta de tempo por parte dos alunos, devido às atividades de trabalho, pois boa parte trabalha durante o dia e estuda à noite.

No que se refere à matriz curricular da qual os participantes deste estudo faziam parte (anexo A), as atividades de estágio de língua inglesa iniciavam no 6º semestre do curso obedecendo à CNE/CP 2/2002, distribuídas por três disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I (60h – fase de observação), II (90h – atuação docente no ensino fundamental) e III (60h – atuação docente no ensino médio). As atividades de estágio eram predominantemente desenvolvidas em escolas públicas (redes estadual e municipal). As modalidades eram mistas, quer dizer, os estagiários desenvolviam suas atividades tanto em aulas regulares como em cursos preparatórios para o vestibular, entre outros, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso e documentos institucionais que tratam sobre estágio. Os estágios eram realizados com a aprovação de termos de cooperação entre a universidade e a Assessoria Pedagógica do Estado e universidade e Secretaria Municipal de Educação que acompanham e dão permissão aos estagiários para realizarem as atividades. Assim sendo, há um diálogo permanente entre universidade, órgãos públicos e escolas na formação do futuro professor.

²⁸ As Centrais de Linguagem, em sua versão anterior chamada de Laboratório de Línguas, faziam parte de alguns campi universitário da UNEMAT. Com perfil de extensão, nelas eram organizadas e ofertavam-se aulas de diferentes línguas estrangeiras (inglês, francês, italiano, japonês) para os acadêmicos e comunidade.

É nesse cenário institucional que o subprojeto PIBID-LI se estruturou e desenvolveu suas atividades formativas, especialmente voltadas para o aprimoramento das competências necessárias ao ofício de professor.

2.2.2.5 O Subprojeto PIBID-Letras- Língua Inglesa (2011-2013)

O Subprojeto PIBID-LI atendeu ao perfil requerido na Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 da CAPES e às exigências do Edital 001/2011/CAPES, lançado em 03 de janeiro de 2011. Estabeleceram-se ações particularizadas no que tange ao conhecimento relacionado à formação inicial de professores de língua inglesa.

Inicialmente, o Edital previa 24 meses para o desenvolvimento do subprojeto e aprovados o número de 10 bolsistas de iniciação à docência, um supervisor de área e um coordenador de área e duas escolas estaduais para fazerem parte do PIBID-LI.

No decorrer das ações do subprojeto, o número de vagas de alunos bolsistas foi ampliado para 12 (doze) e mais uma supervisora de área foi inserida. Essas mudanças beneficiaram o subprojeto, uma vez que dava condições para haver mais uma supervisora presente em cada escola e mais dois alunos bolsistas pudessem ser contemplados. A função exercida por somente uma professora anteriormente era dificultada, pois ela tinha que se dividir entre as duas escolas, localizadas distantes entre si.

A prorrogação de seis meses foi concedida a todos os projetos institucionais do programa. Foi um período importante, pois devido às greves anteriores nas escolas, alguns trabalhos precisavam ser finalizados.

Anualmente eram elaborados relatórios das ações e encaminhados para a CAPES. Nesses documentos estavam, de forma sintética, as atividades, reflexões e avanços no olhar de cada um dos integrantes do subprojeto. Ao final da versão do programa, foi elaborado o relatório final que serviu para confeccionar o documento da CAPES-DEB já mencionado anteriormente (Relatório de Gestão PIBID 2009-2013).

2.2.2.5.1 O início do PIBID-LI

Os resultados da aprovação do Projeto Institucional, no dia 07 de abril de 2011, marcou o início oficial do subprojeto. A partir desta data, foram conduzidos os trâmites internos para a seleção de bolsistas por meio de dois editais: Edital Nº. 001/ 2011-UNEMAT/PROEG – PIBID (destinado à seleção de um Supervisor de Área) e Edital Nº. 002/

2011- UNEMAT/PROEG – PIBID (destinado à seleção dos 10 bolsistas de iniciação à docência).

Para a seleção dos bolsistas de iniciação à docência exigia-se estar, no mínimo, estudando no 3º semestre do curso e foram submetidos a uma avaliação escrita de conhecimento teórico acerca de ensino-aprendizagem. Nos editais posteriores, já se permitia que alunos-acadêmicos do 2º semestre pleiteassem vagas. Os resultados de ambos os editais foram divulgados no dia 17 de junho de 2011 e os trabalhos com o grupo começaram imediatamente após.

Para a vaga destinada à Supervisão de Área, foi selecionada uma professora de língua inglesa da Escola 1 (E1), com uma boa experiência na área. Entretanto, sua participação limitou-se a quatro meses, pois precisou se afastar por problemas de saúde. Um novo edital foi aberto, e ingressou a professora supervisora que é a participante da pesquisa.

O trabalho pedagógico com o grupo era feito obedecendo a uma carga horária semanal de 20 (vinte) horas e, inicialmente, as atividades se concentraram na universidade. Era um período de preparação, para estudar textos, desenvolver conhecimento linguístico-comunicativo, oficinas para produção de materiais, laboratórios de ensino-aprendizagem, palestras com professores e ações no sentido de prepará-los para melhor compreender sobre o funcionamento da escola, o papel do professor de língua inglesa e as incumbências dos APLIs na escola. As ações diferenciam-se da formação no curso pelo caráter de aprofundamento e preparação para atuar em sala de aula. Tais ações acontecem na universidade e, de forma mais incisiva, pelas experiências vivenciadas no contexto da escola de Educação Básica.

Após o período de orientação inicial, os APLIs foram divididos em dois grupos para se deslocarem para as escolas e eram acompanhados pela professora supervisora que se dividia entre as duas instituições pelo período de um ano.

Depois desse período, as vagas foram ampliadas para 12 bolsistas de iniciação à docência e a outra professora supervisora ingressou no PIBID-LI. Cada escola passou a ter o seu supervisor de área, conforme relatado anteriormente.

2.2.2.5.2 Ações do subprojeto e resultados pretendidos

Conforme descrito no texto do Subprojeto do PIBID-LI, o desenvolvimento dos trabalhos envolvia a participação de todos os integrantes em discussões no grupo completo e outras atividades pertinentes e previstas pelo programa nas escolas. As ações foram:

- Reuniões com todos os componentes do projeto para o estabelecimento de ações, posturas e responsabilidades a assumir para o bom encaminhamento do trabalho;
- Reuniões ordinárias para discutir teorias, experimentar propostas de docência e apresentar resultados para refletir no grupo;
- Reuniões extraordinárias para tratar de assuntos relevantes ao bom andamento do subprojeto;
- Desenvolvimento de ações *in loco* que insiram o aluno-professor em ambiente escolar para reconhecer os elementos necessários ao conhecimento de um professor: estudo do ambiente (estrutura e funcionamento), leitura e análise de documentos (PPP, Planos de Ensino, matriz curricular, material didático, etc.), observação e monitoramento de aulas, elaboração de documentos (planos de ensino, planos de ação pedagógica, etc.), desenvolvimento de aulas.
- Desenvolvimento de práticas previstas nos estágios desenvolvidos no curso respeitando processualmente cada fase e as possibilidades e necessidades da escola;
- Registro de todas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas através de relatórios de atividades/experiências e relatórios crítico-reflexivos, que possam, inclusive, contribuir com elementos e dados para pesquisas apresentadas em Trabalhos de Conclusão de Curso e outras publicações na esfera acadêmica e científica.
- Estabelecimento de espaços que promovam oficinas e trocas de experiências entre os bolsistas envolvendo a seleção e elaboração de materiais didáticos, aplicação de propostas, reflexões e redirecionamento de propostas e avaliação.
- Avaliação do subprojeto e possíveis redirecionamentos respeitando o que foi previsto e reformulando ações que fortaleçam e cumpram o propósito delineado para este.
- Divulgação dos resultados em eventos acadêmicos e científicos e publicação em revistas científicas. (Texto do Subprojeto PIBID-LI, 2011-2013)

As ações foram sendo realizadas gradualmente e muitas permaneceram sincronicamente observando os itens descritos acima. A perspectiva de um trabalho conjunto e integrado perpassa as ações e contempla a formação com vistas ao ensino, pesquisa e extensão.

As metas previstas a serem alcançadas no texto do subprojeto foram:

- Melhoria na formação do bolsista no que diz respeito ao aprofundamento no conhecimento de teorias que estabeleçam elos com a sua prática didático-pedagógica no ensino de Língua Inglesa nos ensinos fundamental e médio;
- Aprofundamento e ênfase ao reconhecimento da escola, sua estrutura, leis, documentos e o processo ensino/aprendizagem oportunizando preparar de maneira mais eficiente o futuro professor;
- Aprimoramento de ações didático-pedagógicas através de oficinas e discussões em grupo;
- Estímulo ao envolvimento de professores da rede pública com propostas e atividades na universidade para, na troca de saberes, fortalecer a educação pública de qualidade;
- Promoção de leituras sobre o ensino/aprendizagem de inglês ofertado nas escolas públicas e verificar/visualizar possíveis ações para minimizar os pontos críticos;
- Otimização de ações que aprimorem a experiência do aluno-professor e ao mesmo tempo possam contribuir para melhorar o ensino-aprendizagem da Educação Básica;

- Criação de elos entre universidade e escola para em conjunto repensar ações e contribuir para o aprimoramento do ensino/aprendizagem de língua inglesa em era de globalização;
- Elaboração de relatórios de experiências que descrevem, analisam e avaliam o papel da escola. Ademais, articularão a melhoria na formação futuro professor;
- Divulgação dos resultados na esfera das ciências da linguagem em eventos bem como publicação de artigos científicos que tratam do processo. Além disso, o trabalho nas escolas pode servir de incentivo à produção científico-acadêmica no Trabalho de Conclusão de Curso;
- Estabelecimento de diálogo constante entre ensino, pesquisa e extensão de forma a contribuir para a formação como licenciado que atuará em língua inglesa sem perder de vista a amplitude do processo de forma integral.

As metas propostas no texto do subprojeto foram flexíveis no sentido de que deram margem à ampliação de acordo com as ações, pois eram dependentes dos acontecimentos, experiências e necessidades encontradas no contexto escolar. A força motriz está focada na melhoria da formação do professor, de acordo como o propósito do programa. Para que esse intento fosse alcançado, as atividades se apoiaram no princípio da teoria ligada às experiências na escola e desenvolver as competências necessárias para o professor de inglês atuar.

Dentre as atividades do PIBID-LI, optamos por descrever mais detalhadamente, aquelas que fizeram parte dos dados usados na pesquisa: as notas de campo da pesquisadora, o diário reflexivo, o projeto de ensino-aprendizagem proposto pelos APLIs e discutido pelo grupo, o conteúdo de sessões de debates de projetos de ensino-aprendizagem, as reflexões feitas na publicação de artigo e/ou Trabalho de Conclusão de Curso.

Os *diários reflexivos (DR)* foram utilizados pelos APLIs com o intuito de registrar suas atividades desenvolvidas na universidade e nas escolas bem como as reflexões sobre quais aspectos foram importantes e quais deveriam ser modificados para que houvesse melhor ensino-aprendizagem. Serviram para percebê-los no papel de aprendiz e de professor. Os registros eram feitos diariamente, sempre que participassem de qualquer atividade inerente à formação (na universidade e escolas). O principal foco dos registros era observarmos como os conceitos estavam sendo construídos. Contudo, justamente nesse quesito, a parte destinada à reflexão pouco apareceu, sendo substituída mais por relatos de atividades.

Da *sessão de discussão dos projetos de ensino-aprendizagem (SDP)* participaram todos os APLIs, PSAs e Coordenadora de Área. Após o período de preparação inicial na universidade, os APLIs começaram a participar das atividades nas escolas, acompanhados pela PSA. Deveriam reconhecer o ambiente, conhecer os alunos, gestores, funcionários e todos os seus integrantes. Com a ajuda de PSA, gradualmente, se envolviam nas atividades do professor de língua inglesa. Para que o senso de plausibilidade e reflexivo acerca da docência

fosse aguçado, uma das atividades previstas para após um período médio de convivência e, a partir do contexto sociocultural da escola, era que os APLIs elaborassem uma proposta de ensino para uma turma ou grupo da escola, de maneira que contemplasse a necessidade e anseios do grupo.

Previamente, questionários foram elaborados para os grupos eleitos pelos APLIs, realizadas conversas informais com os alunos e com a PSA, observação e participação na monitoria de aulas de língua inglesa com o grupo.

Depois, os projetos de ensino-aprendizagem foram elaborados e discutidos com todos os integrantes do grupo (APLIs, PSA e Coordenadora de Área) em dois momentos em sessões que foram gravadas. Primeiramente, na sessão de discussão de projetos 1 (SDP-1) foi discutida somente a ideia, não havia material ou esboço do projeto ainda. Essa atividade tinha por objetivo avaliar e discutir as possibilidades, aspectos aceitáveis e mutáveis para que acontecesse com qualidade, trocar ideias a respeito da plausibilidade ou não para o grupo escolhido, enfim, buscar nessa interação a mediação para o aprimoramento da proposta inicial. No segundo momento de discussão, consistia na sessão de discussão de projetos 2 (SDP-2), em que o APLI apresentava o texto do projeto e apresentava as atividades elaboradas, com base nesses materiais, procedia-se a discussão, eram efetuadas modificações e adequações necessárias para serem utilizados com os alunos na escola.

Duas reuniões inicialmente, de cerca de quatro horas cada uma, abrangendo todos os APLIs, foram realizadas para a discussão dos projetos, as quais foram gravadas em áudio e transcritas. Na SDP-2, todos os APLIs foram atendidos em cerca de 10 horas e também foram feitas gravações em áudio. As propostas foram reformuladas com base nas discussões e foram estabelecidas possíveis datas para o desenvolvimento, de acordo com o planejamento da escola e disponibilidade de espaço. Alguns projetos demoraram a ser desenvolvidos, pois as escolas estaduais passaram por um longo período de greve.

Para nosso estudo, a atenção maior está nas vozes dos participantes da pesquisa para verificarmos como se processa a mediação.

Os *Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)* que serviram de dados para a pesquisa, foram baseados nas experiências por meio dos projetos de ensino-aprendizagem, os APLIs elaboraram textos científicos no formato de artigos e/ou Trabalhos de Conclusão de Curso. Os projetos seguem temáticas distintas, pois foram resultado da opção do APLI da análise do contexto sociocultural dos alunos e os estudos realizados na universidade. Os participantes da pesquisa desenvolveram as propostas nos ensinos fundamental e médio e em diferentes turmas sob os seguintes temas:

1. Anglicismos e ensino de língua inglesa (Ensino Médio);
2. Jogos pedagógicos como auxiliar ao ensino de língua inglesa (Ensino Fundamental);
3. Atividades comunicativas na sala de aula de Ensino Médio (Ensino Médio).

Os dados provenientes da produção científica auxiliaram a pesquisa na discussão das competências, especialmente a didático-pragmática e para a análise dos conceitos espontâneos e científicos nos dados gerados pelo diálogo entre as APLIs e o aluno da Educação Básica com os quais desenvolveram os projetos de ensino-aprendizagem.

2.2.2.5.3 As Escolas Parceiras

Neste item, descreveremos brevemente sobre as escolas parceiras que fizeram parte do subprojeto. Ambas são escolas públicas, pertinentes à esfera estadual e ofertavam vagas para os ensinos médio e fundamental. As escolas desenvolviam suas atividades nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e atendiam a um número considerável de alunos, sendo consideradas de porte médio.

Escola 1 (E1)

A escola está localizada no centro da cidade e é considerada tradicional nos ensinos fundamental e médio. É uma instituição de médio porte e possui várias salas de aula, quadra, refeitório, sala de informática, biblioteca, sala de recursos, sala de professores e salas destinadas à gestão escolar. Atendia cerca de 1.550 alunos distribuídos nos três turnos. Os APLIs participavam das atividades nos períodos diurnos, pois no noturno cursavam Letras.

A área de língua inglesa contava com dois professores efetivos e eram contratados interinos para preencher algumas vagas. Duas aulas semanais eram destinadas às turmas de Ensino Fundamental e uma para todos os anos do Ensino Médio. O maior número de turmas era de Ensino Médio, uma vez que o Ensino Fundamental tinha turmas somente de 7º a 9º ano.

Todos os participantes da pesquisa concentraram um período mais longo (cerca de dois anos) de atividades nessa escola. Dessa forma, será o contexto de escola parceira mais importante para a pesquisa.

Escola 2 (E2)

A escola se localiza em bairro periférico da cidade e é considerada uma escola nova (fundada em 2005). Possui uma ótima estrutura arquitetônica, dentro dos padrões modernos de ventilação e organização de salas. É uma instituição de médio porte e possui várias salas de aula, quadra coberta, refeitório central, sala de informática, sala de recursos, biblioteca, sala de professores e salas destinadas à gestão escolar. Atendia, cerca de 1.850 alunos distribuídos em todos os anos dos ensinos fundamental e médio, nos três turnos. Na formação de Ensino Médio, a escola oferecia também o curso profissionalizante de informática. Os APLIs participavam das atividades nos períodos diurnos.

Havia dois professores de inglês efetivos e outros dois que trabalhavam como contratados. Todas as turmas tinham uma hora/aula semanal de língua inglesa.

Nessa escola, apenas uma das APLIs desenvolveu atividades inicialmente e a PSA acompanhou por um período de cinco meses a formação. Devido à ampliação de vagas no PIBID-LI, foi incluída outra PSA que passou a atuar nessa escola enquanto a PSA, participante dessa pesquisa, manteve-se apenas na E1, escola em que trabalhava como professora. No entanto, optamos por considerar para o estudo a PSA que permaneceu mais tempo no subprojeto.

2.3 Participantes da Pesquisa

Para delimitar o número de participantes na pesquisa, selecionamos três APLIs de um grupo de 21 que fizeram parte do subprojeto e uma entre 2 PSAs.

Quanto aos APLIs, optamos por alguns entre aqueles que permaneceram maior tempo na escola e foram acompanhados pela PSA participante da pesquisa. Essa, por sua vez, foi selecionada por ser a PSA que acompanhou mais efetivamente, por mais tempo, as atividades junto ao programa.

A pesquisadora também constará como participante devido aos registros inerentes à observação participante e também integrar o subprojeto na função de Coordenadora de Área.

Isso posto, na sequência apresentaremos a descrição de PSA e das APLIs participantes da pesquisa e, após, da pesquisadora na condição de Coordenadora de Área do subprojeto.

2.3.1 A Professora Supervisora de Área (PSA)

Chamamos de Professora *Athena*²⁹ a participante que atuou na função de Supervisora de Área e acompanhou os APLIs, especialmente nas atividades desenvolvidas nas escolas. É formada em dois cursos de graduação: Licenciatura em Letras (habilitação em língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas) e Educação Física (formação plena – inclui bacharelado e licenciatura). Além da formação formal, concluiu um curso de idiomas, em escola particular, cursado durante cinco anos.

Possui uma ampla experiência como professora: atuou na alfabetização, língua portuguesa, literatura de língua portuguesa e língua inglesa nos ensinos fundamental e médio e em língua inglesa em curso de idiomas. Atualmente trabalha somente com o ensino de língua inglesa. Ainda bastante jovem, ao concluir o curso secundário de Magistério, começou sua jornada na profissão. Foi professora em diferentes modalidades de ensino e diferentes escolas (públicas municipais e estaduais, particulares) e cursos de idiomas.

Quando ingressou no PIBID-LI tinha 20 anos de profissão, lecionava língua inglesa há 16 anos e 15 anos como professora na E1. É uma profissional criativa, dinâmica e competente quanto ao conhecimento linguístico-comunicativo e profissional. No cenário da escola, atuou ativamente como coformadora dos APLIs, dentro do que a legislação previa, assessorando na compreensão do comportamento dos alunos, tomadas de decisão, conhecimento profissional, amenização de conflitos e desenvolvimento de diferentes maneiras de agir diante de cada situação, grupos e alunos no sentido de contribuir para o ensino-aprendizagem. Foi selecionada como participante da pesquisa pelo tempo de atuação e papel exemplar na conformação do grupo.

2.3.2 As Alunas-Professoras Participantes

1) *Diana* – Ingressou no início do PIBID-LI e permaneceu por dois anos, até quando se formou no curso. Estava estudando o 5º semestre do Curso de Letras quando ingressou. Desenvolveu atividades na E1 e foi acompanhada a maior parte do tempo pela Professora *Athena*. No Ensino Fundamental, estudou em escola pública e, no Médio, em escola

²⁹ Todos os nomes dos participantes são fictícios. Têm como inspiração personagens das mitologias grega, romana e na tradição gnóstica. Excetua-se a pesquisadora que, por questão de lógica, dispensa o anonimato.

particular. Além da universidade e do programa, estudava língua inglesa em curso de idiomas. O tema escolhido para o seu projeto de ensino-aprendizagem foi voltado para os anglicismos presentes em conteúdo de *outdoors*, fachadas de comércio e produtos de limpeza. A escolha foi sugestiva, pois transpôs para a sala de aula uma linguagem muito presente no dia a dia dos alunos. Os estudos em que Diana analisou suas experiências de aluna-professora estão registrados na forma de Trabalho de Conclusão de Curso e de artigo.

2) *Sophia* - Começou sua trajetória no início do PIBID-LI (quando estava no 4º semestre do curso) e permaneceu por dois anos e meio. A APLI cursou o ensino regular na Educação Básica em escolas públicas e estava finalizando um curso de inglês em escola de idiomas. Ela demonstrava ter conhecimento linguístico-comunicativo e tinha como propósito desenvolver-se como professora. Suas experiências foram realizadas na E1 e acompanhadas pela Professora Athena. O seu projeto de ensino-aprendizagem era destinado ao 3º ano do Ensino Médio, foi desenvolvido com duas turmas e contemplava atividades comunicativas. Os estudos acerca da experiência estão registrados na forma de Trabalho de Conclusão de Curso e artigo.

3) *Victoria* – Ingressou no PIBID-LI quando cursava o 3º semestre do Curso de Letras e permaneceu no programa do início ao fim do Subprojeto PIBID-LI (2011-2013). Estudou em escolas públicas durante toda a Educação Básica. Durante um curto espaço de tempo, ela fez parte do grupo que atuou na E2, depois passou a desenvolver suas atividades na E1, acompanhada pela Professora Athena. As dificuldades que tinha em relação ao conhecimento linguístico-comunicativo eram contornadas pela dinamicidade e habilidades em enfrentar situações que demandavam por tomadas de decisões para beneficiar a aprendizagem. O projeto de ensino-aprendizagem foi desenvolvido em um 8º ano do Ensino Fundamental e teve como foco os jogos pedagógicos ligados ao ensino-aprendizagem de LI.

2.3.3 A Professora Coordenadora de Área e Pesquisadora (PCAP)

Na condição de Coordenadora de Área do subprojeto, acompanhei esse primeiro grupo do PIBID-LI do início até o término das atividades.

Sou formada em Magistério no Ensino Médio, o que me oportunizou trabalhar alguns anos com Educação Infantil e os primeiros anos de escolarização. Ao concluir a graduação no Curso de Licenciatura em Letras (habilitação em língua portuguesa, língua inglesa e

respectivas literaturas), passei a atuar, também, em língua inglesa, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa na Educação Básica no Estado do Paraná. Ainda naquele estado, conclui um curso de idiomas particular e também trabalhei na mesma escola. Conclui o Curso de Mestrado em Linguagens em 2006 pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

No ano de 1992, mudei para o Mato Grosso para atuar na UNEMAT, na área de língua inglesa e, por algum tempo, atuava em escolas públicas, particulares e curso de idiomas, principalmente com a LI. Na universidade, durante esses anos, trabalhei com as disciplinas de LI, literatura de LI, linguística aplicada, metodologia de ensino de LI para crianças e, por vários anos, com o estágio de LI e disciplinas em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Também ocupei cargos de gestão (Chefia de Departamento, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso de Pós-Graduação *lato sensu*).

Participar do PIBID-LI como Coordenadora de Área representou uma experiência importante e gratificante como formadora de professores e, ao mesmo tempo, permitiu que ingressasse no Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos para fazer o doutorado tendo o subprojeto como foco da pesquisa.

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Observando a pertinência à pesquisa qualitativa de base etnográfica, optamos pelas seguintes instrumentos de coleta de dados:

2.4.1 Entrevistas qualitativas: Foram realizadas com os alunos-professores, individualmente, no início dos trabalhos do programa no sentido de melhor conhecê-los, saber de seus anseios e competências que afirmavam ter, as experiências com docência ou atividades afins e expectativas em relação ao programa. Na finalização dos trabalhos do PIBID-LI, foram feitas novas entrevistas para compreender o percurso, suas concepções, avanços e avaliação do subprojeto participando do PIBID-LI. Foram também realizadas entrevistas com a professora supervisora (PSA) no final dos trabalhos com o objetivo de elucidar sobre questões inerentes ao desempenho de cada um e sobre suas concepções a respeito do programa. No caso dos APLIs, optamos por entrevistas semiestruturadas e, para PSA, entrevistas abertas. As entrevistas foram gravadas em áudio, variaram entre 30 minutos e uma hora e foram transcritas posteriormente. Nos textos foram destacadas as partes dos excertos em que havia referência a uma possível mediação e que indicavam conceitos espontâneos ou científicos.

Mason (2002) explica que a entrevista qualitativa tende a envolver a construção e reconstrução do conhecimento mais do que a exploração dele, é fortemente dependente da capacidade do participante falar, interagir, conceituar e lembrar. Além disso, possui as seguintes características: é uma troca interacional de diálogo; assemelha-se a uma conversa informal com um propósito; constitui-se em uma narrativa com um tópico-central ou temático – o pesquisador tem tópicos, pontos de discussão e temas a serem seguidos; baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é situado e contextual.

Para Rubin & Rubin (1995), a entrevista qualitativa tem por princípio descobrir o que os outros pensam e sabem, evitando impor aos entrevistados o mundo e os conceitos do pesquisador, isto é, os entrevistadores qualitativos estão mais interessados na compreensão e conhecimentos dos entrevistados do que em categorizar pessoas ou acontecimentos, havendo flexibilidade quanto ao fluxo e escolha de tópicos para condizer com aquilo que o participante sabe e sente.

Portanto, entendemos que este perfil de entrevista atendeu ao propósito da pesquisa que foi de compreender quais concepções e conceitos estavam implícitos ou explícitos nas declarações das participantes e analisá-las preservando suas convicções.

2.4.2 Registros de diários: Foram elaborados pelos APLIs. Neles são relatadas as atividades, experiências, reflexões e anseios em relação a todas as ações das quais fizeram parte. O objetivo principal foi de analisar as reflexões dos APLIs e possíveis apontamentos sobre o processo de formação e identificação de conceitos. Todavia, o item “reflexões e considerações sobre as atividades,” pertinente ao registro como orientação para a elaboração e, conseqüentemente, destinado a essa análise, continha mais um relato de atividades do que reflexões. Porém, algumas reflexões das três participantes foram utilizadas e discutidas na seção três, que trata sobre a análise.

2.4.3 Observação participante: A observação participante dizia respeito ao acompanhamento permanente aos alunos-professores, observando suas necessidades em relação às competências para ensinar, desempenho nas reuniões e atividades promovidas na atuação docente e desenvolvimento da sua pesquisa individual. Este instrumento teve uma função importante ao longo da pesquisa e, especialmente nos dados coletados nas aulas desenvolvidas pelas APLIs que foram importantes para responder a terceira pergunta de pesquisa que trata da competência didático-pragmática das APLIs. A observação participante aliou-se aos demais instrumentos no sentido de perceber como os participantes produziram

sentido, agiram mediante os desafios presentes na escola e construíram os enfrentamentos para os problemas de forma consciente e crítica.

Esse instrumento de coleta de dados é muito usado, especialmente quando se trata de pesquisa de base etnográfica. Hammersley e Atkinson (1983) atestam que, de alguma maneira, toda pesquisa social é uma forma de observação participante porque não podemos estudar o mundo social sem fazer parte dele, é um modo de “estar dentro do mundo” que caracteriza o pesquisador.

A observação participante fez parte de um processo de interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa em que esse assumiu um papel ativo, estabelecendo uma relação entre o meio social, a linguagem e as ações pertinentes ao assunto do estudo. Como observador participante, buscamos compreender nas entrelinhas da linguagem e ações, o sentido que perpassa na interação entre PSA e APLIs no processo de coformação pelo PIBID-LI. Mesmo exercendo a função de Coordenadora de Área e membro do subprojeto, ao assumirmos a missão de pesquisadora, buscamos manter certa “distância” para que os dados não se frutificassem na visão de observadora interna (*insider*). Procuramos manter um equilíbrio entre os papéis de *insider* e observadora externa (*outsider*), conforme proposto por Spradley (1980).

2.4.4 Gravações de sessão de discussão de projetos de ensino-aprendizagem: Foram gravadas em áudio e transcritas sessões nas quais os alunos-bolsistas apresentavam suas propostas de projetos de ensino-aprendizagem elaboradas com base em suas experiências nas escolas, com objetivos intervencionistas. A proposta era avaliada e discutida entre todos os presentes: APLIs, supervisoras e coordenadora de área. Os dados coletados por meio das gravações foram importantes e relevantes para a análise. Foi um trabalho cuidadoso no qual foram gravadas duas sessões de todos os APLIs, de maneira individual, ou seja, era dada toda a atenção a cada projeto e discutido pelas professoras supervisoras, APLIs e Coordenadora de Área. Na primeira, foi discutido sobre a ideia do projeto de ensino aprendizagem. Já na segunda, houve a apresentação de todas as atividades que foram trabalhadas dentro do projeto de ensino-aprendizagem que seria desenvolvido com os alunos da Educação Básica.

2.4.5 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC): Foram utilizados os conteúdos dos trabalhos com base nas reflexões, à luz de teorias, da experiência na condição de aluno-professor no período em que desenvolveu o projeto de ensino-aprendizagem com os alunos das escolas.

Foram utilizados conteúdo apresentados na forma de dados daquelas pesquisas e também as análises do APLI.

No decorrer da análise de dados verificamos que seria importante ter feito coleta de dados na forma de gravação em áudio dos momentos em que PSA se reunia com APLIs para orientar, aconselhar e indicar atividades que poderiam ser desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Não foi realizada por entendermos que poderíamos “invadir” o ambiente de atuação de PSA. Ao mesmo tempo, a coleta era dificultada pela imprecisão de horários para PSA conversar com cada APLI em particular. As interações eram feitas mediante a disponibilidade de tempo tanto da supervisora quanto dos alunos-professores.

Desta forma, pode-se compreender como uma lacuna na coleta de dados e sugestão de inserção em novas pesquisas. Quanto ao registro de reflexões no diário, talvez uma atenção mais incisiva da pesquisadora e maior persistência dos APLIs ao dar sentido ao texto reflexivo no decorrer da produção de cada registro.

Baseados nos conteúdos apresentados nos instrumentos de coleta de dados, descrevemos como os dados foram analisados.

2.5 Abordagem e Procedimentos de Análise dos Dados

Neste item, trataremos de como foi feita a análise dos dados. A abordagem interpretativa é primeiramente discutida e, posteriormente, detalhamos as ações de pesquisa para chegarmos à organização e sistematização dos dados.

2.5.1 Abordagem interpretativa

Durante e após a coleta de dados – análise documental, realização de entrevistas e transcrição, transcrição da sessão de discussão de projetos de ensino-aprendizagem – a atenção estava nos possíveis sentidos que poderiam sinalizar temas recorrentes e relevantes à pesquisa. Ao ler os dados, a pesquisadora buscou não só descrevê-los, mas analisá-los e interpretá-los. Muitas leituras cuidadosas dos dados foram necessárias para que os temas estivessem evidentes e fossem interpretados.

Para Wolcott (1994), a interpretação direciona para questões processuais de significados e contextos. Está associada com o seu significado e marca um limiar para pensar

e escrever em que o pesquisador transcende os dados factuais e analisa cautelosamente o que será feito com eles.

Nessa direção, Mason (2002) argumenta que uma leitura interpretativa envolverá o pesquisador na construção ou documentação de uma versão de como ele pensa, significa ou representa os dados ou pode pensar ou inferir a partir deles.

Baseada em Blaikie (2000), Mason (2002, p. 56) complementa sua argumentação com a seguinte afirmação:

Os interpretativistas estão preocupados com a compreensão do mundo social que as pessoas produzem e reproduzem através de suas atividades contínuas. Essa realidade cotidiana consiste de significados e interpretações dados pelos atores sociais às suas ações e às ações de outras pessoas, de situações sociais e de objetos natural e humanamente criados.³⁰

Consoante a Wolcott (1994) e Mason (2002), entendemos que fazer uma análise interpretativa significa utilizar os dados coletados, mas não se restringir literalmente a eles, envolve uma leitura de outras informações, dados e informações implícitas, ou seja, é uma leitura através e além dos dados. É um trabalho meticuloso e que exige a atenção perspicaz do pesquisador para compreender as entrelinhas dos discursos, ir além da superfície da linguagem e aprender a reconhecer os sentidos que estão imbricados nas vozes dos participantes relacionadas às experiências vivenciadas no contexto social.

Portanto, nesta pesquisa, todos os participantes comungaram entre si o contexto sociocultural de universidade e de uma comunidade escolar. Situações vivenciadas e maneiras de agir profissionalmente foram determinantes para a formação de professores de inglês proporcionada pelo PIBID-LI. Os valores construídos na universidade e escolas atribuíram significados, opiniões, questionamentos ao processo no qual estão engajados. A declaração desses valores e significados nas entrevistas, sessão de discussão de projetos de ensino-aprendizagem, diários de campo, produção escrita teórico-prática-reflexiva serviram de matéria-prima para a interpretação das vivências e resultados na formação de professores experimentada no contexto social, cultural, histórico e político.

O quadro a seguir sintetiza informações sobre os instrumentos de coleta de dados, participantes, local de coleta, formato dos registros, o período e objetivos.

³⁰ No original: “ Interpretativists are concerned with understanding the social world people have produced and which they reproduce through their continuing activities. This everyday reality consists of the meanings and interpretations given by the social actors to their actions, other people’s actions, social situations, and natural and humanly created objects.”

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PARTICIPANTES	LOCAL	FORMATO DO REGISTRO	PERÍODO	OBJETIVOS
Entrevista Inicial (EI)	APLIs	universidade	gravada em áudio	início do subprojeto	Detectar conceitos espontâneos e científicos que APLIs levaram para a coformação.
Entrevista Final (EF)	APLIs e PSA	universidade	gravada em áudio	final do subprojeto/ momento de saída do subprojeto	Verificar conceitos espontâneos e científicos presentes na fala de APLIs e PSA após a formação
Registro em diários	APLIs	EI e universidade	escrito	durante todo o subprojeto	Observar conceitos espontâneos e científicos que denotem a coconstrução de conhecimento.
Sessão de discussão de projetos de ensino-aprendizagem	APLIs e PSA	universidade	gravada em áudio	início do segundo ano	Analisar o processo de mediação entre PSA e APLIs.
Observação participante com notas de campo de aulas desenvolvidas por APLIs	APLIs	EI	escrito	Durante o desenvolvimento de aulas ministradas por APLIs	Verificar os conceitos espontâneos e científicos presentes nas interações entre APLIs e alunos bem como indícios da competência didático-pragmática.
Análise documental: TCCs de autoria de APLIs	APLIs	EI e universidade	escrito	Após a conclusão dos estudos com base nas experiências em sala de aula	Verificar os conceitos espontâneos e científicos presentes nas interações entre APLIs e alunos bem como os papéis exercidos por PSA e indícios da competência didático-pragmática.

Quadro 4: Síntese dos instrumentos, participantes, local, formato do registro e objetivos delineados para os dados

Para procedermos à análise dos dados, o conteúdo oral das entrevistas foi transcrito e o texto foi revisado retirando os excessos de vícios da linguagem oral e que não implicavam mudança de sentido. No texto lapidado e armazenado no formato *word*, foram destacadas, em cores diferentes, os conceitos sugeridos nas declarações dadas à pesquisadora.

A gravação da sessão de discussão de projetos teve o mesmo procedimento que as entrevistas, ou seja, transcritos já em meio eletrônico. Após serem filtrados os excessos do discurso oral, os destaques nos diálogos tinham como parâmetro a busca pela mediação com atenção aos possíveis manifestações dos conceitos cotidianos ou científicos.

Os registros em diários feitos pelos APLIs eram manuscritos anotados em pequenos cadernos. A escolha desse instrumento se deu em razão de ser de fácil manuseio e

possibilitava o registro em qualquer lugar, assim que encerrasse as atividades do dia. A análise foi feita no texto original e transferida para o texto da tese. As notas de campo da pesquisadora tiveram características semelhantes. Inicialmente foram registros manuscritos e transferidos para o formato digital. A coleta foi realizada a partir de aulas desenvolvidas por APLIs.

Os textos dos TCCs e artigos contém registro da interação entre APLIs e alunos bem como notas de campo das aulas em que foram desenvolvidos os projetos de ensino-aprendizagem. Baseados nesses textos e no conteúdo de reflexões de APLIs é que identificamos os conceitos que transitam na interação.

2.5.2 Triangulação de dados

A triangulação de dados é um procedimento de análise de dados bastante usado pela pesquisa qualitativa de base etnográfica, pois trabalha com dados amplos e não quantitativos. É uma maneira de confrontar diferentes pontos de vista e imprimir confiabilidade aos dados. No que se refere às descobertas, se mais de um participante ou pesquisador chegam às mesmas conclusões sobre o processo, significa que há maior fidedignidade.

Para Nunan e Bailey (2009), a triangulação de dados se refere a um controle de qualidade, é usado como um processo de verificação que traz aos pesquisadores confiabilidade nas suas observações.

O procedimento de triangulação de dados foi feito a partir dos dados gerados pelos APLIs, PSA e pesquisadora com o propósito conduzir às descobertas mais plausíveis sobre o processo de formação inicial por meio do PIBID-LI.

Baseados nos textos anteriores, buscamos manter um entrelaçamento das bases teóricas e os elementos que compõem e caracterizam esta pesquisa qualitativa, de base etnográfica que se vale de instrumentos de coleta de dados como as entrevistas qualitativas, observação participante, registros de diários, gravações de sessões de discussão de projetos de ensino-aprendizagem e conteúdo de TCCs. Esses instrumentos associados aos procedimentos adotados foram importantes para o estudo com aos participantes (PSA e APLIs) ancorados na abordagem qualitativa de leitura dos dados. Todo o percurso descrito serviu de apoio para chegarmos às descobertas da pesquisa que apresentarmos na discussão e análise dos dados no próximo capítulo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são analisados e discutidos os dados coletados com os participantes da pesquisa à luz da teoria sociocultural e a de formação de professores. No primeiro item, são discutidos quais os conceitos espontâneos e científicos que as APLIs trouxeram para a formação e se os conceitos foram modificados no percurso das atividades experienciadas no programa. Os conceitos serão discutidos face às competências propostas por Almeida Filho (1993, 1999, 2014), Consolo (2007, 2004) e Vieira-Abrahão (2007). No segundo item, a atenção estará em como se configura o processo de mediação, especialmente entre PSA e APLIs. A última seção apresentará qual o papel da PSA na coformação de APLIs e no desenvolvimento da competência didático-pragmática. Perpassa nessa discussão, portanto, a análise dos conceitos espontâneos e científicos que constituem a mediação bem como os papéis que assume PSA de forma mais detalhada no processo para que a competência didático-pragmática das APLIs se desenvolva.

Vigotski (2007) afirmou que há duas funções psicológicas: as *elementares* (de caráter biológico, determinadas pelo ambiente e controladas pelo meio social) e *superiores* (pertinentes ao ser humano e caracterizam o comportamento consciente, a atenção voluntária, capacidade de planejamento, percepção, memória e pensamento). O homem é compreendido como um ser ativo, que interage com o meio social, transforma-se e constrói-se internamente. As funções psicológicas superiores são consideradas processos mentais sofisticados que oportunizam ao indivíduo a independência pela internalização do conhecimento conquistado na interação com o meio social por meio da linguagem.

Para o autor, no meio social estão os instrumentos e símbolos carregados de significados culturais. Eles é que medeiam a relação do ser humano com o mundo, deliberando sobre como o ser humano deve se comportar, agir, significar, construir conceitos sobre a vida e desenvolver-se. Nesse percurso, a aprendizagem é considerada fundamental para atingir o desenvolvimento das funções superiores. O desenvolvimento, portanto, depende da aprendizagem, situada em determinado espaço sociocultural, e da interação com as pessoas que dele fazem parte. Por conseguinte, a aprendizagem tem uma natureza social e está interligada com os aspectos culturais do grupo (que possui conhecimento local e global).

De acordo com Vigotski (2007), a aprendizagem e o desenvolvimento, mesmo que sejam conceitos independentes e tenham suas características específicas, estão continuamente

relacionados no seu processo de construção. O desenvolvimento ocorre em função da aprendizagem, é de fora para dentro por meio de um processo de internalização.

Para o autor, a aprendizagem começa antes de a criança adentrar à escola e continua na escola. No ambiente escolar, a aprendizagem também é chamada de instrução formal/escolar. Uma das diferenças em as aprendizagens é de que a aprendizagem escolar é sistematizada, diferentemente da outra. Outra questão interessante relatada por Vigotski (2007) é de que para elaborar as dimensões da aprendizagem faz-se necessário a observação da zona do desenvolvimento proximal, que é a partir de onde pode acontecer.

Verificar esse espaço é estar consoante a uma visão menos planejada no sentido de reconhecer o significado de aprender, já que é assunto constante quando tratamos de objetivos de ensinar.

Uma característica essencial da aprendizagem é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando há interação social.

No que se refere a desenvolvimento, Vigotski (2007) identificou dois níveis: o real e o potencial. O primeiro se refere àquele nível em que o conhecimento já está internalizado, a aprendizagem já foi consolidada, a pessoa já aprendeu a dominar o conhecimento e o utiliza com agência. Avalia-se, por exemplo, para buscar identificar o nível de aprendizagem, que poderá dar indícios do desenvolvimento real. O segundo refere-se àquilo que o aprendiz pode fazer e resolver apenas com a ajuda de alguém ou algo mais competente. Nesse nível, não foi conquistado ainda o conhecimento que proporciona a agência e a independência do aprendiz.

Destarte, para Vigotski (2007), a ZDP pode ser definida como um elo entre os dois níveis de desenvolvimento, é onde as funções estão em processo de maturação, que se cumprem de forma assistida, são definidas, em que se faz necessário que o mais competente atue na função de mediador. Nesse espaço, pode ocorrer a transformação e se conquistar o desenvolvimento real. A busca da aprendizagem é responsável por criar a ZDP, uma vez que os processos de desenvolvimento são ativados nela.

Pelo fato de oportunizar a verificação do desenvolvimento já conquistado e aqueles que estão em formação, observar a ZDP significa permitir o delineamento da competência dos APLIs a serem maturadas e de vislumbrar a aprendizagem que está por vir para conquistar o que se espera de um professor de inglês.

Dentro do programa, buscamos identificar indícios acerca dos conceitos que APLIs traziam para a formação como uma maneira de saber de onde partir, quais as orientações e atividades necessárias a serem introduzidas para que suas experiências acontecessem de forma ordenada. Para a pesquisa, foi uma forma de indicar os conceitos espontâneos e científicos

apresentados e se as ações do programa, com ênfase à atuação de PSA, alterariam o perfil dos APLIs. Com esse propósito, estabelecemos como tema central, a mediação de PSA (Professora Athena) nesse processo. Ao final da ação formativa, os conceitos que foram sugeridos pelos dados coletados nas entrevistas possibilitaram verificar os limites da competência, ou seja, a aprendizagem almejada que não foi alcançada mesmo com a interferência do mediador.

3.1 Conceitos Espontâneos e Científicos Apresentados na Interação entre a PSA e APLIs

Baseados em Vigotski (2009), nesta parte, tratamos dos conceitos espontâneos (crenças, conceitos construídos nas experiências informais com o meio social) e científicos (formais, sistematizados construídos em contextos de educação formal) que os APLIs trouxeram em período que antecede as atividades do subprojeto, no decorrer e no final. Para alcançar tal propósito, recorreremos ao conteúdo de entrevistas iniciais e finais de APLIs e também à entrevista realizada com PSA no final das atividades do subprojeto.

Inicialmente, sublinhamos que a identificação e possível classificação dos conceitos espontâneos e científicos, ao analisar os dados que seguem, é bastante complexo, considerando que, por vezes, há um fio tênue que separa os dois tipos de conceitos e, em determinadas circunstâncias, difícil de identificar turvado por onde a visão interpretativa pode nos levar. Desta maneira, optamos por não fazer essa separação por categorias, mas discutir os indícios de ambos os conceitos ao longo da análise dos dados.

Para Vigotski (1999), os conceitos cotidianos se desenvolvem nas experiências diretas com o meio social, com o mundo real. Os científicos são oriundos de conhecimentos formais, sistematizados, não são resultado somente da ação direta com o mundo. Mesmo que tenham especificidades que os distinguem, são interdependentes e complementares entre si, quer dizer, os conceitos científicos concedem um maior grau de generalização enquanto os cotidianos dão suporte aos científicos. Um conceito é um complexo e genuíno ato de pensamento, realizado quando o desenvolvimento mental atingir o nível necessário. O desenvolvimento dos conceitos pressupõe o desenvolvimento das funções intelectuais como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. No desenvolvimento, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão relacionados, e influenciam-se reciprocamente.

Para o autor, a instrução é uma das principais fontes dos conceitos e é também uma poderosa força de evolução, e determina o desenvolvimento mental. O estudo dos conceitos científicos tem importantes implicações para a educação e a instrução. Embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua formação.

Vigotski (1999) discute a lei da transferência que se constitui em que certos acontecimentos ou modelos observados durante os primeiros estágios de um processo de desenvolvimento se repetirão nos estágios mais avançados.

Nos primeiros anos de escolarização as funções superiores, caracterizadas pela consciência refletida e o controle deliberado começam a ocupar o primeiro plano no desenvolvimento. A atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e está mais dependente do pensamento, a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo significado. A atenção e a memória passam a ser lógicas e voluntárias na medida em que o controle de uma função é a contrapartida da consciência (percepção da atividade do cérebro). A instrução efetuada na escola leva à percepção generalizante.

Os conceitos científicos possuem um sistema hierárquico de inter-relações e a consciência reflexiva está ligada a esses conceitos. Nos conceitos espontâneos, a atenção está voltada para o objeto e não para o ato do pensamento. Um conceito superior implica outros conceitos subordinados e determina uma hierarquia de conceitos com diversos níveis de generalidade.

No ambiente escolar, onde os conceitos científicos imperam e estão sistematizados, o aluno inicia por esses para depois estender para aos espontâneos. Torna-se um processo descendente. Um nível mais elevado no domínio dos conceitos científicos incide na elevação do nível dos conceitos espontâneos. Uma vez atingidos a consciência e o controle em determinado tipo de conceito, todos os conceitos previamente formados são reconstruídos em conformidade com essa consciência e esse controle. Por sua vez, os conceitos espontâneos abrem caminho para os conceitos científicos e o seu desenvolvimento. Comumente, o conceito espontâneo é originado de uma situação de confronto com uma situação concreta, os científicos, tem origem em uma ação mediada.

Nesse percurso, o Vigotski (1999) discute os conceitos de instrução e desenvolvimento. Defende que a aprendizagem e desenvolvimento, mesmo tendo suas peculiaridades, são interdependentes.

Podemos dizer que na escola a aprendizagem está ligada às áreas de conhecimento e o desenvolvimento se faz em um perfil mais amplo, que congrega todos os saberes e os associa à realidade da vida.

Outro conceito que o autor (1999) traz à baila é a imitação, pertinente ao ser humano. O seu conceito distancia-se de uma visão de atividade mecânica. No processo de imitação, é preciso dominar os meios necessários para avançar de algo que conhecemos para algo que desconhecemos e influencia o desenvolvimento.

Vigotski faz uma analogia entre os conceitos científicos sobre o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem de língua inglesa. Entendo essa última como consciente desde o início. Diferencia-se da aquisição da língua materna em que os aspectos primitivos da linguagem antecedem os mais complexos (pressupõem consciência da estrutura da língua: características fonéticas, sintáticas, semântica e da gramática normativa). As formas superiores da LE desenvolvem-se antes de usar o discurso

A influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análogo ao efeito resultante da aprendizagem de uma LE, processo que é consciente e deliberado desde o início. Na língua materna, os aspectos mais primitivos da linguagem são adquiridos antes dos mais complexos. Estes últimos pressupõem certa consciência das formas fonéticas, sintáticas e gramaticais, mas, com uma LE, as formas superiores desenvolvem-se antes do discurso com fluência. Na sua língua materna, a fluência e espontaneidade vêm antes de saber as regras estruturais da língua, com a qual pode enfrentar dificuldades. No caso da LE, é o contrário, pois já parte de uma língua sistematizada e enfrentará mais problemas com o uso fluente do discurso.

Os conceitos que fazem parte da aquisição de uma LE podem ser transferidos de uma para outra, ou seja, pode-se transferir para a LE o sistema de significados que já tinha e também, pode-se construir significados na língua materna por meio da LE.

Em direção semelhante, a interação entre os conceitos científicos e os cotidianos é construída. Desassemelha-se, porém, pois a atenção está voltada para aspectos exteriores do pensamento verbal, no caso dos conceitos científicos a atenção se estabelece nos aspectos semânticos.

A teoria da transferência de conceitos que afirma que o estágio primitivo mais avançado repete a trajetória do estágio anterior e beneficia-se dos pontos forte do outro.

Na lei da equivalência de conceitos, todo e qualquer conceito pode se formulado por meio de outros conceitos, dependendo das relações de generalidade entre os conceitos.

Para analisarmos os dados a seguir, ficaremos atentos às discussões que caracterizam os conceitos cotidianos/espontâneos e científicos, de autoria de Vigotski (1999), apresentados acima.

3.1.1 Conceitos que os alunos-professores trouxeram para a formação

Esse item contempla análise das vozes das APLIs (Diana, Sophia e Vitória) com base em entrevistas semiestruturadas, realizada antes de iniciar o processo de formação do subprojeto PIBID-LI. A sistematização será apresentada da seguinte forma: a) Conceitos sobre LI; b) Conceitos sobre aprendizagem de LI; c) Conceitos sobre docência de LI; d) Conceitos sobre o conhecimento que possui de LI; e) Conceitos sobre o conhecimento profissional e, f) Conceitos sobre a relação entre teoria e prática docente.

Inicialmente, o foco estará nos conceitos que as três APLIs apresentaram sobre LI e quais características possui, conforme organizado no quadro a seguir.

<i>a) Conceitos sobre LI</i>		
Participante	Número do excerto	Entrevista Inicial
Diana	01	Bom, aprender a língua inglesa se tornou uma necessidade básica porque esse mundo está cada vez mais competitivo. Aprender um idioma... O domínio desse idioma é sinônimo de crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar essas rápidas mudanças nesse século tecnológico.
Sophia	02	A língua inglesa é uma língua exigida para ter um bom emprego . Se você for fazer o Curso de Letras, é bom ter estudado, para não chegar na universidade e ter tanta dificuldade quanto as pessoas têm. Quando você é pequeno, por exemplo, aprender outra língua ajuda na memória. Aprender sobre outras culturas é importante. científico
Victoria	03	A língua inglesa é difícil sim, no sentido que ela tem uma distância muito grande do português. O português, a gente, pelo menos ... assim ... da maneira que você lê, você fala. O inglês não. (↔) Eu acho, assim ... que a língua inglesa ... ela é importante pelo fato de que ela tá se tornando uma língua globalizada . Então, na verdade, é algo necessário para você se comunicar. (↔) O inglês tá escrito de uma forma e você tem um sotaque diferente, o <i>th</i> que você tem que falar com a língua encostada no céu da boca. Então, essas diferenças tornam a língua inglesa um pouco difícil, porque ela lhe distancia muito do português que a gente tem uma forma mais aberta de falar, eu não vou saber falar o método certinho, e o inglês não, o inglês já é algo mais, você fala, assim, com a boca mais fechada, tem umas maneiras, umas especificações ... especificidades no inglês que na língua portuguesa não tem. científico

No que se refere ao conceito que apresentam da LI, todas as APLIs demarcam que a língua é importante, **uma necessidade básica**, mediante os processos globalizantes e a concebem como perspectiva de crescimento pessoal e profissional. Reconhecer a indissociabilidade entre língua e cultura por parte de Sophia, converge para a percepção de uma língua que está além de um objeto, que estabelece relações com outras dimensões do ser humano que estão vinculados ao estudo de LI. Essa concepção indica que houve generalização e apreensão de um fato que ocorre no mundo inteiro. Esse conceito dialoga como os pressupostos de Rajagopalan (2003, 2005), Siqueira (2011), Assis-Peterson (2008a) em que discutem a LI como um a língua franca, que faz parte das interações mundiais.

A assertiva “**aprender uma língua ajuda a memória**” não se apresenta como resultado de uma consciência reflexiva por parte de Sophia, aproxima-se de uma crença compartilhada no meio social de que aprender outra língua aguça a memória. Sendo assim, sugere a identificação com um conceito espontâneo.

Victoria inicialmente defende que na LP, nós escrevemos da maneira que falamos, já na LI não. Essa afirmação sugere a presença de um conceito espontâneo, caracterizado pelo desconhecimento da diferença entre a língua portuguesa escrita e a falada. Para Vigotski (1999), a linguagem escrita é uma função distinta, que difere da linguagem oral, tanto em estrutura ou função. É uma linguagem feita de pensamento e imagem e possui alto nível de abstração.

Em direção similar, Cox e Assis-Peterson (2001), analisam o processo de alfabetização e postulam que a oralidade é uma modalidade de linguagem em que as unidades linguísticas se apresentam em um fluxo indiviso, ou seja, o conceito de palavra, como unidade lexical, representa dificuldades na introdução da escrita. Muitas vezes, a criança não deixa espaço entre as palavras quando escreve e demanda por apreender um conceito da palavra como unidade lexical. A divergência entre a língua falada e a escrita necessita de um esforço do professor para que o conceito de palavra como unidade linguística seja compreendida. O adulto envolto em um universo grafocêntrico, desconhece tais diferenças.

Quer dizer, em nenhuma língua, a linguagem escrita é igual à falada. Por conseguinte, Victoria se distancia de um conceito sistematizado e indica que o que pensa se caracteriza como conceito espontâneo.

Victoria faz comparações entre a estrutura fonética de LI e LP, o conceito de que “o inglês não é escrito da forma como é lido” e faz analogias com a LP, de que há aspectos diferentes, ora se aproxima do conceito espontâneo, ao perpassar pela crença destacada anteriormente e que não encontra sustentação ao fazermos uma análise das línguas, afinal,

toda linguagem escrita, de qualquer língua, difere da falada. Ao estabelecer um comparativo com os fonemas correspondentes ao “th”, inexistentes na LP, Victoria faz imergir conhecimentos possivelmente aprendidos em situação formal, indica elementos provenientes da análise contrastiva entre as duas línguas, em que o sistema fonético-fonológico de LI é apresentado e continuamente retomada em suas semelhanças e diferenças que observamos entre as línguas. Nesse quesito, na declaração de Victoria sugerimos que perpassam conceitos científicos com base no postulado vigotskiano de que para ensinar uma LE em que o autor reconhece que o conceito é consciente desde o início. A analogia que o autor faz entre o conceito científico e a aprendizagem de uma LE permite que identifiquemos o que pensa da aprendizagem de LE. Quer dizer, Victoria, estabeleceu, nesse paralelo comparativo entre as duas línguas em uma espécie de monitoramento (Krashen, 2009) pelo qual esses conceitos recebem o tônus de científicos, coconstruídos na interação formal.

Os conceitos acerca da LI se estendem àqueles inerentes à aprendizagem da língua, nesse item, a intenção é que possam ser indicados os conceitos relacionados a aprender o qual é constitutivo de todo o desenvolvimento humano. Entende-se a aprendizagem como em um plano mais restrito e o desenvolvimento em plano mais amplo. (VIGOTSKI, 2007). Desta forma, o foco na aprendizagem é que prevalece. Os conceitos apresentados sobre a aprendizagem de LI serão discutidos com base nos dados expostos no próximo quadro.

<i>b) Conceitos sobre aprendizagem de LI</i>		
Participante	Número do excerto	Entrevista Inicial
Diana	04	Eu acredito que todos podem aprender inglês, só que não é tão simples assim. É preciso tempo, um bom professor e dedicação . (↔) Bom, acredito que se você se empenha, você tem vontade de aprender se torna mais fácil.
Sophia	05	Eu consigo aprender melhor quando eu aprendo a palavra e uso ela numa frase e coloco em uma situação . Aí, eu lembro dela mais facilmente depois. (↔) O jeito certo de aprender seria fazer com que as pessoas usem a língua mesmo. Por exemplo, na escola de idiomas, é usado bastante repetição ou comunicação, interação, se comunicar com outras pessoas . (↔) Eu preciso melhorar o meu inglês, faz um tempo que já terminei o curso e não pratico mais. Se você não pratica, você esquece. A minha pronúncia também sei que não é perfeita, preciso praticar, melhorar . Talvez praticar em casa, com algo que eu baixe da internet.
Victoria	06	A melhor maneira de aprender é por meio de diálogo . Eu aprendo é com diálogo, com os colegas, com o professor. Então, eu acho que quanto mais eu dialogo, quanto mais eu falo, mais eu aprendo. É o meu método de aprender assim ... repetindo o diálogo , falando, acho que para mim seria o melhor método. (↔) É difícil se você não tiver pré-disposto a aprender . Qualquer coisa que você vai fazer, que você não tem uma determinação, uma vontade pra fazer, vai se tornar difícil. Se você quer aprender, apesar das dificuldades que o aprendizado de uma língua estrangeira tem, não vai se tornar tão difícil.

Quanto à aprendizagem de LI, Diana e Victoria a compreendem como um processo difícil, mas que pode ser alcançada com a atuação de mediadores (professor), dedicação própria (Diana) e determinação (Victoria). A ideia de que se aprende de forma sistemática, com o auxílio de mediadores reconhece a necessidade de um estudo formal para aprender a língua que, em nosso caso, aparta-se de um conceito de língua utilizada e angariada por meio de um processo de aquisição. Desta forma, há indícios de que está subordinada a um conceito sistematizado e, portanto, podemos aproximar de um conceito científico.

Sophia e Victoria apresentam meios que atendem às abordagens de aprender que cultivam. No caso de Sophia, coloca como foco uma maneira promovida pelo seu curso de idiomas, as características apresentadas sugerem que seja pertinente à abordagem lexical. É o princípio de ensino-aprendizagem, que parte da parte para o todo, fundamentada no estruturalismo. Nesse caso, as características descritas possivelmente foram formuladas em contexto formal pelo reconhecimento dos procedimentos de uma abordagem, mesmo que não tenha sido nomeada. Todavia, Sophia generaliza a ato de aprender nos resultados satisfatórios que atingiu em sua experiência como aluna de um curso de idiomas.

Esses aspectos dão indícios de que o conceito científico perpassa sua fala. Outro questão que merece atenção, é o fato de considerar a existência de uma “pronúncia perfeita”, isso indica que o processo de formação percorreu tendências tradicionais dentro de um perfil behaviorista que preconiza a aprendizagem da língua nativa por meio da repetição.

<i>c) Conceitos sobre docência de LI</i>		
Participante	Número do excerto	Entrevista Inicial
Diana	07	O bom professor é aquele que gosta do que faz, que passa o conteúdo com simplicidade. (↔) O mal professor é aquele que não gosta do que faz. Que está ali por obrigação, para ganhar o salário dele e na hora de ensinar não consegue passar com facilidade porque não gosta. (↔) Eu acredito que pode haver preconceito sim, mas é bonito falar que eu sou uma professora de língua inglesa. (↔) Nas escolas os alunos têm consciência da necessidade de aprender esse idioma, mas é uma pena que a carga horária é muito pouco. Aprendem, mas são poucas aulas... vai ser mais demorado. (↔) Para ser um bom professor de inglês é necessário ter um bom domínio oral e escrito e uma sólida formação. (↔) Bom, eu acho que vai ser um desafio para mim quando eu for para a sala de aula mesmo para eu dar aula, eu quero ver se eu vou ter o domínio mesmo de uma sala de aula, porque assim ... até agora eu estou com medo, mas eu espero que meus colegas e as <i>teachers</i> me ajudem a superar isso.
Sophia	08	Para ser um bom professor de inglês é preciso dominar a língua. Acho que isso é o principal. É preciso entender o aluno, porque nem todo aluno vai aprender com a mesma facilidade. É importante saber a maneira correta de ensinar , pois alguns alunos podem aprender na hora, outros precisam mais da sua ajuda. (↔) Eu preciso superar a timidez, conhecer melhor a escola e me tornar uma melhor professora. Escrever no quadro é um desafio.

Victoria	09	Primeiro você tem que, como em todas as profissões, eu acredito que você tem que gostar daquilo que você tá fazendo , você tem que gostar da matéria e depois se preparar para aquilo, né? Se você quer ser um bom professor você tem que se preparar e correr atrás, porque a universidade, não é capaz de... não que ela não seja capaz, mas ela não te fornece tudo aquilo que você precisa de língua inglesa. Eu acho que muito do que você aprende é um pouco fora da sala de aula, com certeza. Cursinhos de inglês fora da universidade , é algo que para você ser uma professora é extremamente necessário . (↔) Particularmente, na universidade eu já tenho um contato maior, então, a escola vai ser para mim um mundo totalmente diferente e desafiador .
----------	----	--

Diana e Victoria aliam à docência de LI a necessidade de estabelecer vínculos emocionais com a profissão. A concepção demonstrada poderá indicar que esse é um conceito cotidiano que parte da ideia de que a escolha da profissão deve estar subordinada à identificação emocional de quem a escolhe. Outro conceito que se adianta na mesma direção, é de que o professor precisa “dominar a língua”, ou seja, a língua é tomada como um objeto que precisa ser conquistado para depois ser lançada a outros.

Conceitos como escola e carga horária, usado por Diana, podem ser compreendidos com marcadores das experiências vivenciadas em situações de ensino formal e, portanto, desenvolvidos como conceito científico.

Diana e Sophia indicam uma visão tradicional de ensino-aprendizagem centralizada no professor. Defendem a ideia de que o professor deve “passar” o conteúdo para o aluno, ou seja, o professor se apropria de um conhecimento e o lança para o aluno. Essa tendência pedagógica se constitui na abordagem tradicional de ensino de línguas que concebe o professor como transmissor e detentor de conhecimento. Os conteúdos não levam em consideração a realidade social e a capacidade cognitiva do aluno. Esses apontamentos sugerem que há conceitos científicos que dão sustentação à escolha de uma tendência pedagógica tradicional e que são experienciados na escola. Contudo, torna-se difícil identificar se tais conceitos se constituíram ao longo dos anos, no convívio com os professores que as atenderam como alunas na educação básica, em cursos de idiomas ou na graduação.

Em direção aos conceitos construídos em relação à escola e à sala de aula, Diana, Sophia e Victoria compartilham a mesma expectativa, de que as experiências na escola seriam os maiores desafios a ser enfrentados. O pensamento de que as atividades no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, iriam impor obstáculos a serem transpostos, portanto, remete as APLIs à insegurança do desconhecido, da experiência não vivida na condição.

No quadro a seguir, aproximaremos as discussões do conhecimento de LI que declara ter conquistado até o momento que passou a fazer parte do programa.

<i>d) Conceitos sobre o conhecimento de LI que possui</i>		
Participante	Número do excerto	Entrevista Inicial
Diana	10	Era muito fraquinho meu inglês na escola, porque eu tinha umas professoras que só trabalhavam com tradução de texto e eu achava assim bem fraco, não conseguia aprender. Fui aprender inglês aqui na universidade. (↔) Uma professora da universidade deu uma base muito boa para gente, o básico eu posso dizer que consegui aprender... ESTOU aprendendo. (↔)O meu vocabulário se enriqueceu muito porque eu conhecia poucas palavras, hoje conheço o básico , futuro, presente.
Sophia	11	Hoje eu consigo falar, conversar, manter uma conversa. Escrevo. Entender, eu entendo bem também, depende do sotaque, essas coisas assim. (↔) Estou em um nível bom, consigo falar, compreender. Preciso melhorar, claro! Estou em nível médio. (↔) Sei falar, só não tudo. Porque não dá para saber tudo. (↔) Tenho dificuldade mais de compreender algumas músicas, quando falam rápido demais, usam gírias que ainda não tive contato ainda, aí é difícil ... (↔) Sim, eu escrevo, quando eu fazia o curso, eu escrevia muitos textos, então eu aprendi sim. (↔) Eu leio, compreendo bem. Às vezes não sei alguma palavra, mas no contexto geral, dá para entender o texto.
Victoria	12	Olha! Eu aprendi inglês, somente nas séries finais do ensino médio. Aprendi , assim ... muito pouco. Aqui na faculdade é quando eu comecei a aprender... fazendo o Curso de Letras e também fazendo os cursos que a UNEMAT oferece para acadêmicos e para a comunidade. (↔) Na escola, eu sempre estudei em rede municipal e estadual, então, o que eu aprendi a vida inteira foi o verbo “to be”, eles explicavam, ensinavam sempre o verbo “to be”, não mudavam muito a metodologia.

O conhecimento linguístico-comunicativo que declaram possuir se estabelece em dois níveis: 1) Conhecimento básico, restrito, no caso de Diana e Victoria, relatando o pouco contato com um ensino-aprendizagem que trouxesse bons resultados nas escolas de Educação Básica; 2) de nível médio para Sophia. O nível médio a que a participante se refere, relacionar com conhecimento linguístico-comunicativo para interagir oralmente, compreender, ler e escrever, mesmo que reconheça certa limitação de vocabulário.

Novamente, há indícios de que o conceito foi constituído com base em um ensino tradicional, em que os conteúdos eram subordinados à abordagem da gramática e tradução, pois o primeiro elemento que vem à memória, revelado pela fala, é a tradução de textos e o ensino do verbo “to be”.

Diana e Victoria apontam que as escolas de ensino regular não ofereceram um ensino-aprendizagem de qualidade. A universidade e os cursos de idiomas são as instituições reconhecidas pela qualidade no ensino-aprendizagem que possuem. Paralelamente, as três participantes se autodeclaram como atuais aprendizes que demandam por aperfeiçoamento. Situar o seu conhecimento da língua e fazer uma análise ampla de seu progresso/necessidades como aluno, suscitam reflexões acerca de um longo processo vivenciado como aprendizes de

LI, inclusive indicando as fazes propícias ou não para esse avanço. Desta forma, há indícios de que os conceitos de que “as escolas não colaboram com a aprendizagem” e de que “na universidade e em cursos de idiomas aprendemos são locais em que a aprendizagem pode se construir,” se constituem dentro do ponto de vista dos conceitos científicos.

No próximo quadro são discutidos os conceitos inerentes ao campo profissional que as APLIs declararam possuir. Como não tinham experiências profissionais anteriormente, estabelecem-se como suposições e análise por meio do outro e são generalistas.

<i>e) Conceitos sobre o conhecimento profissional</i>		
Participante	Número do excerto	Entrevista Inicial
Diana	13	Bom, o que eu vou fazer como profissional não sei mesmo, só na hora que eu for mesmo ser professora, que vou responder essa pergunta. (↔) O bom professor é aquele que passará o conteúdo de forma que o aluno aprenda bem, ele estará ali sempre disposto a ajudar, é aquele professor que tem um bom domínio .
Sophia	14	O bom profissional tem que estar sempre estudando inglês , porque como qualquer outra língua, está sempre mudando, novas palavras, novas gírias, precisa buscar materiais, músicas que os alunos gostam de ouvir.
Victoria	15	Um bom profissional, que tem que gostar do que faz . Eu acredito que um bom profissional é aquele que, ele não para . Por exemplo, a gente termina a faculdade, mas, ele não para por ali, né. Como o mundo todo está evoluindo o tempo todo, eu acho que o bom profissional ele tem que acompanhar tudo (...). Eu acredito que você tem que caminhar junto com o mundo para você se desenvolver, ser um bom professor.

Ao falar sobre o conhecimento profissional, Diana menciona a si, mas elucidando que não havia estado em sala de aula até aquele momento. Quanto ao professor, reincide o conceito de ensino-aprendizagem tradicional, em que o professor “passa” o conteúdo para o aluno, é o professor que deve ajudar e ensinar o aluno. Esse conceito indica um distanciamento do perfil do pós-método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2003) e se ancora na visão tradicional e centralizado de ensino. Já Sophia e Victoria atribuem ao “outro”, as características de profissional, distanciam-se do termo. O conceito estabelecido para o profissional do ensino novamente tem a conotação de uma língua inacabada e mutável a qual o professor terá como instrumento e, conseqüentemente, a noção de uma formação inacabada, quer dizer, o professor estará em contínua formação, considerando que a LI como seu instrumento de ensino, possui a mesma característica. Sendo assim, as declarações de Sophia e Victoria, aliam a realidade da língua à realidade da formação. Essas assertivas sugerem que há conceitos acerca da formação e língua provenientes de associação entre o conhecimento da língua e a docência, as quais estão em contínua mudança. Esse mesmo

pensamento é difundido por pesquisadores que tratam de ambos. (VIGOTSKI, 1999; LANTOLF E THORNE, 2006; ASSIS-PETERSON, 2008, 2010; LEFFA, 2008, para citar alguns).

No próximo item, tratamos sobre os conceitos construídos em relação à teoria e prática docente, por considerarmos um conceito importante na formação de professores.

<i>f) Conceitos sobre teoria e prática docente</i>		
Participante	Número do excerto	Entrevista Inicial
Diana	16	<p><i>Pesquisadora:</i> Você acha importante o professor de língua inglesa conhecer teorias sobre o ensino ou você acha que não são necessárias?</p> <p><i>Diana:</i> Eu acredito que teorias são muito importantes, porque na hora dele dar a aula ele vai introduzir o que ele aprendeu, ele vai adotar aquele método e vai dar a aula dele.</p> <p><i>Pesquisadora:</i> Então saber a teorias pode fazer a diferença?</p> <p><i>Diana:</i> Sim, com certeza, porque se ele conhecer bem a teoria na hora da prática ele vai ter um bom domínio.</p>
Sophia	17	<p>Eu não estudei teorias antes, só agora que eu estou lendo para fazer um projeto nessa área. (↔) Não sei se todo teórico seria um bom professor, pois pelo que leio nem tudo dá certo em sala de aula. Algumas abordagens e métodos não dão certo, mas se não der certo tem que criar outro. (↔) Eu acho importante o professor saber teorias porque dão uma base para o professor criar a abordagem em sala de aula, para saber como agir, planejar o ensino. (↔) Discutir sobre ensino e aprendizagem pode fazer eu me tornar uma professora melhor. Eu vou estar mais preparada, sabendo que nem todos aprendem da mesma maneira, vou ter condições de criar a minha abordagem de ensino.</p>
Victoria	18	<p>Pode ajudar ((refere-se a teorias)) Se você souber, porque... não testei muito, mas a gente tem relatos na teoria daquilo que pode e não pode dar certo. Então, se você tem conhecimento da teoria, você vai poder escolher o que, que você vai querer colocar em prática, então, aquilo vai desenvolver mais em sala de aula, aquilo que já realmente já deu certo na teoria, você pode tentar colocar em prática também.</p>

No que tange à relação teoria-prática, Diana, Sophia e Vitória dicotomizam os dois conceitos e imprimem a noção de que a teoria deve ser “aplicada” ou “selecionada as partes aplicáveis”, no sentido de estudá-la, absorver as informações que lhes são pertinentes e levá-la para a prática em sala de aula. Diana menciona o termo “método”, mesmo que discutido e reconhecido na literatura sobre ensino-aprendizagem (LEFFA, 1988; ALMEIDA FILHO, 1993, 2003; BORGES, 2010; entre outros) é comumente usada no seu contexto acadêmico mais próximo do senso comum, em que generaliza o conceito tomando-o como sinônimo de qualquer forma de conduzir o processo. Todavia, a palavra método pressupõe certa organização do conhecimento da língua, no caso, para ensinar. Era um termo utilizado por

Leffa (1988) e Almeida Filho (1993, 1999) e solicitado como leitura para que fizessem o teste escrito que selecionava para adentrar ao programa.

No caso de Sophia, menciona conceitos como “abordagem”, “métodos” e que “os alunos não aprendem da mesma forma”, ou seja, que cada aluno elege sua abordagem de aprender. Sophia e Diana passaram pelo mesmo processo seletivo para ingressarem no PIBID-LI, são conceitos que se fazem presentes nas publicações dos autores mencionados acima. Desta forma, as declarações de Sophia e de Diana sugerem que os conceitos de abordagem, método e abordagem de aprender passaram a fazer parte do repertório como conceito científico.

Baseados nos excertos de 01 a 18 podemos sintetizar os conceitos espontâneos e científicos que as APLIs trouxeram para a formação da seguinte forma:

- a) O conhecimento da LI é concebido como uma necessidade básica e reconhecida como língua franca e mundializada;
- b) A língua falada e escrita na LP são iguais, enquanto que na LI são diferentes;
- c) A LI possui características fonéticas inexistentes na LP;
- d) A LI é uma língua difícil de aprender, porém, pode-se conquista-la com ajuda de mediadores (professores) e esforço próprio;
- e) Todas as pessoas têm capacidade de aprender a LI;
- f) A aprendizagem de LI é possibilitada pela repetição de estruturas, atividades de comunicação e interação (diálogos, por exemplo);
- g) Há uma “pronúncia perfeita” de LI, que precisa ser praticada e aprendida;
- h) A aprendizagem de LI será dificultada se fatores emocionais como motivação não fizerem parte do processo;
- i) O bom professor, precisa ter as seguintes características: gostar de ensinar, simplificar os conteúdos, dominar a LI falada e escrita, preparar-se para ensinar, estudar além da universidade, em cursos complementares, estar em constante formação continuada, atuar profissionalmente em consonância com as mudanças linguística e globais, auxiliar o aluno na aprendizagem, reconhecer que os alunos possuem diferentes maneiras de aprender e adequar-se a elas para atendê-los;
- j) A carga horária de LI ofertada nas escolas é insuficiente para obter resultados satisfatórios, aprende-se somente o elementar;
- k) As formas de ensinar nas escolas não colaboram com a aprendizagem de LI;
- l) Ser professor de LI é uma bela profissão;

- m) A aprendizagem de LI, categorizada como de nível básico e em construção, realizou-se na universidade e demanda por aprofundamento em cursos de idiomas;
- n) Dicotomiza-se o conceito de teoria e prática. Os textos teóricos podem exemplificar experiências bem sucedidas que podem ser tomados como exemplos para serem aplicados em sala de aula;
- o) As teorias são importantes e “aplicáveis”, o seu conceito está ligado à busca de maneiras de ensinar (abordagens, métodos), portanto, são compreendidas como auxiliares à prática docente.

Há indícios de conceitos espontâneos e científicos, sendo que predominam o segundo. A divisão entre um e outro por vezes possui uma linha tênue e pode ser conflituosa na tentativa de sua própria categorização.

Na sequência, procuramos aliar os conceitos sugeridos e discuti-los face às competências para ensinar propostas por Almeida Filho (1993, 1999, 2014), Consolo (2007, 2004) e Vieira-Abrahão (2007).

3.1.2 Os conceitos que as APLIs trouxeram para a formação face às competências para ensinar

Em nossa análise, compreendemos que a competência implícita está ligada ao conceito espontâneo e as demais (linguístico-comunicativa, profissional, teórica, aplicada) dialogam com o conceito científico.

A *competência implícita* é aquela que engloba as concepções, crenças, intuições e experiências constituídas informalmente no meio social (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2014). Para essa competência, podemos estabelecer um vínculo com o conceito espontâneo proposto por Vigotski (2009, 1999), no sentido que são conhecimentos obtidos informalmente, em conexão com o pensamento do senso comum. É um conhecimento espontâneo internalizado dentro de uma cultura particular e peculiar às comunidades, constituída de valores socioculturais locais e regionais, mas que dialogam com a sociedade globalizada. A competência implícita é passível de mudanças, redimensionamentos e inovação por meio de conhecimentos provenientes de outras competências, de outras pessoas ou situações adversas.

Almeida Filho (2014) atribuiu essa competência tanto para professores de línguas quanto para alunos (aprendentes).

A aprendizagem da língua inglesa é vista como difícil, mas não como algo inatingível. A analogia feita entre as línguas inglesa e portuguesa, que atribui tal dificuldade pela distância interposta entre as duas línguas em suas manifestações escrita e falada. A língua portuguesa falada e a escrita que atribui a essas variantes da língua o conceito de dessemelhança está subordinada a uma crença dessa característica em um conceito grafocêntrico que desconhece as variáveis da língua e as diferenças entre as duas formas.

A LI como auxiliar ao desenvolvimento da memória faz parte das associações feitas em relação à língua.

No que se refere às concepções sobre o professor de LI, Diana e Sophia concordam que o professor deve “dominar a língua” para depois ensinar.

Ao pensarem a língua como algo a “ser dominado” e depois transmitido, está implícita a noção de que a língua é pronta e acabada, basta que a aprendamos. Difere, portanto, da necessidade de aprender continuamente um bem cultural que é mutável e inacabado na essência e, como tal, o aperfeiçoamento linguístico deve ser permanente.

Ouvir os APLIs e posteriormente fazermos a leitura das concepções dos APLIs no início do programa, apresentou aspectos favoráveis ao seu desenvolvimento como aluno-professor. Acreditar que é capaz de aprender e, ao mesmo tempo, identificar que o papel de um mediador no processo são importantes para a formação. Todavia, priorizar a formação destinada à conquista de habilidades linguística, ou seja, apresentar como foco principal o seu desenvolvimento como usuário da língua puramente, seria limitador dentro de um processo que demanda por várias competências.

Sobre a ideia de possível “domínio da língua” pelo professor, permeia nela noção de uma língua estática e imutável. Esse conceito distancia-se da realidade das línguas, ignora sua natureza dinâmica e se contrapõe a outro conceito apresentado pelas APLIs de que para ser professor há necessidade de formação continuada e acompanhar as mudanças linguísticas e mundiais, pois a LI, tal qual outras línguas, se constrói por neologismos, gírias e expressões linguísticas não estáticas.

A *competência linguístico-comunicativa* (Almeida Filho, 1993, 1999, 2014), permite ao professor ou ao aluno produzir sentido na LE por meio de experiências de comunicação em contexto de uso da língua.

A *competência oral ou proficiência oral* (CONSOLO, 2004, 2007) será enfatizada devido ao fato de constar como um dado recorrente nas entrevistas iniciais, especialmente quanto à competência que desejam alcançar no processo de formação. Essa competência é aceita como fundamental e constituinte da competência linguística.

Ao verificarmos as considerações das APLIs a respeito da competência linguístico-comunicativa, identificamos que é representado pelo conhecimento básico da língua inglesa e se entremeia com a concepção expressa pelo senso comum de que “saber a língua inglesa é se comunicar oralmente por meio dela.” Essas evidências contribuem para afirmarmos que é essa a visão que determina, na superfície do discurso, o desejo de desenvolver a competência oral.

Consolo (2007) tem desenvolvido pesquisas voltadas para a proficiência oral e afirma que a complexidade de aspectos envolvidos na questão da competência e proficiência oral demanda por mais pesquisas com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da formação e desempenho profissional. Defende, ainda, que o ensino de LE deva discutir novas políticas para a avaliação da proficiência oral com base na necessidade de se definir e descrever essa proficiência no âmbito das necessidades linguísticas de professores de línguas estrangeiras.

A indicação do autor de se ter uma atenção mais incisiva à questão da competência e proficiência oral no âmbito das ciências para que ações mais efetivas se constituam face às necessidades dos professores que já atuam, compactua com o desejo dos APLIs de desenvolver essa competência para então, ensinar. Significa dizer que a própria cultura brasileira, da interação oral, concebe e aceita como um conhecimento indispensável saber falar, interagir, comunicar-se pela LE. Nesses termos, a ZDP se constitui da necessidade de pessoas que desejam desenvolver a competência oral. É um desejo que dialoga o contexto sociocultural atual, a nossa cultura latina, que tem ao alcance instrumentos tecnológicos para interagir com o local e todo o planeta.

Na continuidade de nossa discussão recorreremos a Almeida Filho (2014) que dispõe, paralelamente, as *competências teórica*, pertinente ao professor, e a *informada*, relacionada com os alunos. Para o autor, a *competência teórica* busca insumo nos livros e revistas científicas e se faz presente nas salas de aula, eventos científicos e espaços midiáticos nos quais circulam conteúdos ligados às ciências.

Possuir a *competência informada*, significa dizer que os aprendizes adquiriram consciência dos mecanismos da aprendizagem e podem explicar suas ações por conceitos ou argumentos relacionados ao plano científico. Está amparada por explicações emanadas de teorias aceitas pela comunidade científica. A *competência informada* significa dar possibilidades de renovação, ter consciência e saber explicar os processos de aprendizagem no intuito de organizá-los e avaliá-los.

Sobre a *competência aplicada/transformada*, Almeida Filho (2014) advoga que é inacabada e parcial. Agrega-se à base implícita produzindo transformações, sínteses orgânicas da *competência teórica*. Aos professores dá condições de mudar, experimentar e transformar o

ensino de modo a explicar as mudanças e transformações. Para os alunos, o contato com os conhecimentos formais dá-lhes condições de mudar os modos de aprender. Essa competência, engendradora na competência implícita, se vale da competência teórica e atua de forma transformadora ao pensar o ensino e a aprendizagem.

Victória faz uma análise contrastiva entre a característica fonética do *th* na LI e na não equivalência fonética na língua portuguesa. Esse conhecimento, possivelmente, foi construído no ensino de inglês dentro da educação formal. É uma informação que internalizou e a associa com a língua portuguesa. Victória identifica que a língua inglesa é usada no dia a dia e está presente na linguagem de produtos comuns à maioria dos brasileiros e se institui como língua franca nas interações mundiais. Em pesquisa realizada por Justina (2006, 2008), a presença e uso de expressões da língua inglesa é permeada por uma certa “invisibilidade” para as pessoas comuns³¹, as quais atentam mais para a sua função pragmática ou instrumental. Essa função significa que as expressões são acolhidas no vocabulário do brasileiro sem que esse se preocupe com o significado ou se faz parte da língua inglesa. Diante da necessidade, o objetivo das pessoas é simplesmente usá-las em atividades sociais ou profissionais com o propósito de desempenharem suas tarefas cotidianas. Por conseguinte, é pertinente dizer que a constatação da presença da LI por Victoria, Sophia e Diana indicá-la como língua global e a aceção da ubiquidade que a caracteriza, percorrem discussões de teóricos com Paiva (1996), Assis-Peterson (2008), Rajagopalan (2003, 2005), Siqueira (2011), entre outros. Sendo assim, a relação que faz, observa de maneira atenta a LI presente no contexto sociocultural do Brasil, vai em direção alheia à das pessoas comuns, permitindo-nos dizer que o conhecimento peculiar à sua formação, incluindo o metalinguístico, entra em cena para identificar a LI de seu entorno.

Sophia, por sua vez, associa leituras sobre as abordagens e ensino de línguas para direcionar possíveis ações docentes que assumirá no futuro. O conceito de teorias está ligado a artigos que tratam sobre abordagens, métodos e atividades e discutem sobre ensino-aprendizagem, dos quais pode se valer para se aprimorar como professora. A participante estabelece, portanto, um fio condutor de ensino-aprendizagem pautado em conhecimentos acadêmico-científicos. No que se refere às teorias sobre ensino-aprendizagem de LI, abordagens e métodos, estabelecendo uma relação com a docência. De acordo as APLIs, no que se refere à competência teórica/informada e competência aplicada/transformada, concluímos que estavam, naquele período, ingressando nos estudos

³¹ Para a pesquisadora (2006), as pessoas comuns são definidas como aquelas que desconhecem os estudos científicos da linguagem.

teóricos que podiam auxiliar na formação do professor. Os conceitos que veicularam estão, de forma bastante sutil, ligadas a algumas publicações de autores citados no interior do trecho de análise pertinente a este item. Alguns (LEFFA, 1988 e ALMEIDA FILHO, 1999, 2003) foram lidos para prestar o teste seletivo para ingresso no PIBID-LI.

Partindo do pressuposto de que a competência teórica (professores), a informada (alunos) e a aplicada ou transformada (professores e alunos) estão ligadas ao conhecimento formal, constituídas, especialmente em instituições de ensino, podemos relacionar aos conceitos científicos definidos por Vigotski (2007) e, possivelmente, instaurado em ambiente escolar/acadêmico relacionados com os postulados científicos, especialmente, da Linguística Aplicada aos conceitos educacionais de maneira mais ampla.

A competência profissional cabe ao professor e por meio dela é capaz de conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício da profissão. Está ligada ao envolvimento em atividades que lhe permitam atualização constante e cuide de seu progresso profissional. (ALMEIDA FILHO, 1993,1999)

A competência acadêmica cabe ao aluno e lhe permite pensar, de maneira estratégica como melhor aprender, como cuidar do seu processo de aprendizagem de forma a facilitá-lo. (ALMEIDA FILHO, 2014).

Evidentemente, a competência profissional não pode ser verificada, pois nenhum havia assumido atividades de professor que oportunizassem sua detecção. Sendo assim, são indicadas suas concepções sobre a profissão e as características que lhe são necessárias. A competência acadêmica é pertinente às APLIs pelo lugar que ocupavam como alunos-acadêmicos até ingressarem no programa.

A análise da competência profissional está ligada à competência implícita, pois foram apresentadas apenas concepções que caracterizam um profissional do ensino de línguas. A ideia que perpassa em todas as concepções é de que o professor deva ser dinâmico e incansável na busca de conhecimento para ensinar. O conhecimento fossilizado inexistente quando se trata da profissão, diferentemente da concepção de conhecimento linguístico que tendia para o acabado e estático ao se referirem a “domínio da língua” para alguns participantes, mas que esse pensamento se contrapõe a outro de que o professor necessita de educação continuada bem como acompanhar as mudanças da LI e do mundo. Para Victoria, esses requisitos devem ser somados à afetividade, ao amor à profissão.

A competência acadêmica, difere da anterior, considerando que é pertinente ao aluno, relatamos o que os APLIs promovem para beneficiar sua aprendizagem, seu progresso acadêmico em relação à língua inglesa. Diana, Sophia, Victoria mesmo que reconheçam o

valor da universidade no avanço da aprendizagem da LI, não se restringem aos conteúdos da graduação para aprenderem a língua. Participar de cursos extracurriculares na busca de conhecimento, significa dizer que não se acomodaram e estavam em busca de alternativas para aprender mais e melhor a LI. Há consenso de todos, na condição de alunos, a compreensão de que há necessidade de desenvolver conhecimentos específicos para atuar como professor de LI.

A competência didático-pragmática (definida nas Bases Teóricas) que estamos propondo com base em autores que discutimos, e conceitos conectados com o pós-método, associados ao desenvolvimento do aluno-professor de LI de maneira a atender os requisitos necessários para ensinar e aprender ser professor. Dialoga com competências relacionadas ao professor propostas por Almeida Filho (1993, 1999, 2014) e Vieira-Abrahão (2007). Recorre a autores inseridos no pós-método como Prabhu e Kumaravadivelu e respeita as tendências atuais de multiletramento. Trata de um conjunto de conhecimentos necessários ao professor e, portanto, ao aluno-professor que desempenha o papel temporariamente no sentido de assumir posturas, gestos, linguagem, ações docentes em prol do ensino-aprendizagem que se preocupa com o contexto sociocultural do aluno, de forma a criar oportunidades de ensino-aprendizagem com a plausibilidade que o contexto requerer.

Os dados, evidentemente, não são representativos de uma competência conquistada ou em percurso de construção, pois os participantes não haviam se envolvido em atividades de docência antes do ingresso no PIBID-LI. Os dados traduzem a competência didático-pragmática que buscavam, ao ingressarem no programa.

O cerne da questão em relação à participação no programa está direcionada para angariar o desenvolvimento de conceitos e comportamentos para “ser professor”, agir como tal. Era a busca de experiências que dariam suporte ao desempenho como estagiário (que significa um laboratório de docência), transpor barreiras psíquico-emocionais (timidez, receio) e ir em direção a implemento qualitativo na formação para atuar com a LI. O intento de todos era de vivenciar experiências como professores de LI, obter todas as informações pertinentes à escola para aprender a ser professor pela experiência lidar com os desafios do ambiente escolar.

Compreendemos que a inserção do aluno-professor na escola, é a forma mais eficiente para que a pré-profissão seja compreendida de forma plausível, de forma que o aluno-professor possa questionar sobre o ensino e vislumbrar direcionamentos pedagógicos

convergentes com as necessidades emergidas do contexto sociocultural. É a forma mais aceitável de desenvolver a competência didático-pragmática.

3.2 PROCESSO DE MEDIAÇÃO ENTRE PROFESSORA SUPERVISORA DE ÁREA E ALUNOS-PROFESSORES

Essa é a facilidade de você lidar com pessoas que querem aprender. Eu ensinei uma vez só. De repente, é essa que é a função do PIBID.
(Professora Athena)

Nesta seção, analisaremos o processo de mediação no trajeto da coformação dos alunos-professores, com atenção à Professora Athena e às ações mediadoras nas quais ela foi agente no processo interativo com os APLIs.

Guerrero Nieto (2007), ao discutir sobre o ensino-aprendizagem de segunda língua, agrupou a mediação em três categorias: mediação através do diálogo consigo, mediação através da tecnologia e mediação pelo outro. A última foi subdividida em dois grupos: o professor como mediador e os pares como mediadores. Da classificação proposta pela autora, podemos dizer que essa pesquisa tem como foco a mediação pelo outro e, mesmo que os pares sejam compreendidos como potenciais mediadores, sublinhamos o professor, ou seja, PSA como mediadora.

Na análise do processo de mediação, trabalharemos o conteúdo das sessões de discussão sobre projetos de ensino-aprendizagem que aconteceram em dois momentos: primeiramente, foi exposta a ideia por parte dos APLIs (SDP-1) e em um segundo momento (SDP-2), foi rediscutido com base no texto do projeto de ensino-aprendizagem e apresentação das atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula posteriormente. Darão suporte a esse instrumento, as entrevistas finais (EF) feitas com APLIs e PSA bem como o conteúdo de diários reflexivos (DR) produzidos por APLIs.

Para sistematizar os dados referentes à mediação, recorreremos à categorização proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) que discutiram o *scaffolding* sobre a tutoria e ensino para crianças e contempla e apresentaram as seguintes funções que terão suas definições retomadas em cada item apresentado: 1) Recrutamento; 2) Redução em graus de liberdade/regulação; 3) Manutenção de direção/objetivos; 4) Marcação de características críticas; 5) Controle de Frustração e 6) Demonstração/imitação.

3.2.1 Recrutamento

Relaciona-se com a tarefa da PSA de recrutar/atrainr o interesse dos APLIs na adesão às tarefas na direção de atender ao que demanda o programa e atuar como professor.

A possibilidade da PSA ser mediadora neste perfil, é bastante importante, pois, em tese, conforme indicado no próprio programa, é um processo que se constitui desde as primeiras interações até o momento que o PIBID-LI finalizou. Mensurar o interesse dos APLIs e conhecer os seus pontos favoráveis e desfavoráveis que merecem atenção é um desafio constante para o coformador. É um processo que se pretende conduzir na interação permeada pelo respeito e responsabilidade enredadas por questões psicoafetivas (interesse, motivação ao envolver-se com as atividades e sentir-se, de alguma maneira professor, driblar a timidez e elevar a autoestima pelas experiências, de maneira gradual), podem favorecer ou não o andamento da formação.

Desta maneira, apresentamos no quadro a seguir os excertos que indicam uma correlação como o recrutamento.

Participante	Nº do Excerto e Instrumento	Recrutamento
Professora Athena e Victoria	19 SDP-2	<i>Professora Athena:</i> Você sabe que hoje para entrar em uma empresa, quando selecionam candidatos aos cargos, perguntam se praticou algum esporte coletivo? Tudo isso é porque se sabe praticar um esporte coletivo, significa que já trabalhou em equipe. Então, na sala de aula, o jogo tem essa perspectiva, de desenvolver atividades em equipe. É muito interessante para desenvolver o espírito de equipe, como conviver, interagir. <i>Victoria:</i> Então, eu posso com isso voltar para as leituras de Vigotski, que coloca a interação . Eu acho que é o que o jogo deve proporcionar de alguma maneira, não é?
Professora Athena	20 EF	Eu deixei um <i>kit</i> de livro didático para eles estudarem, porque era o que, que eles pediam: “Professora, eu preciso saber o que você vai trabalhar para eu poder estudar”. E eu achei isso imensamente positivo pelo fato de eles estarem preocupados, por estarem em sala de aula e eles não estarem preparados . Então, eu consegui os livros para eles. (↔) Ah! Fora o projeto, eu acho que eu os envolvia em tudo, até como analisar um livro didático, eram atividades que solicitava para eles. (↔) Uma coisa, assim, que eu fiz questão de ensiná-los , não no papel de supervisora, mas, enquanto eu estava em sala como professora, era até eles julgarem a correção de uma avaliação , por exemplo, decidir quanto vale, você estava vendo, o que havia na prova ...
Sophia	21 DR	Conforme a professora pediu, nas duas primeiras aulas nós fizemos uma atividade como texto sobre filmes antigos e montamos uma cruzadinha sobre o filme Thor. (↔) Nós passamos as quatro horas com a professora corrigindo provas sobre o uso do <i>will</i> . Ao corrigirmos as provas, eu percebi que alguns alunos apresentavam muita dificuldade em entender como usar o <i>will</i> .

No diálogo estabelecido entre a Professora Athena e Victoria, a professora indica a viabilidade dos jogos pedagógicos que Victoria desenvolveria em sala de aula como uma forma de promover uma ruptura com o ensino individualizado. As perspectivas de um trabalho em equipe relacionado com a interação, deflagra a generalização e de um conceito associado aos postulados de Vigotski. A professora não introduziu o conceito, porém, despertou formas pelas quais Victoria revisitasse o conceito de interação, associando-o ao jogo pedagógico e à viabilidade de desenvolvê-los em grupos. Nesse sentido, a mediação incita formas de agir sobre os conceitos de jogos ampliando conceitos sobre as possibilidades de ensinar e as relações que se pode construir dentro de um grau de abstração mais abrangente.

Nos excertos 20 e 21, a mediação acontece pelo envolvimento nas atividades escolares que são guiadas pela Professora Athena, como podemos verificar nas expressões “eu os envolvia”, “tentei passar para eles” que traz uma ideia centralizadora. Porém, a assertiva “eu desenvolvia tudo com eles” sugere uma ideia de colaboração.

Desta maneira, há um confronto de conceitos, possivelmente compostos de um lado pelo discurso instituído como centralizado e, de outro, a interação realizada de fato em um perfil colaborativo em que as atividades proporcionadas pelo programa, e observados os papéis que precisava cumprir na condição de supervisora de área. Estar presente em quase todas as atividades inerentes ao professor de inglês, como planejar aulas, corrigir provas, refletir sobre a adequação dos conteúdos para determinadas turmas, significa proporcionar meios para os APLIs chegar a conclusões semelhantes àquela apresentada por Sophia, em que detecta a dificuldade de aprendizagem do verbo auxiliar *will*. Conscientizar-se que os resultados apresentados na avaliação não foram satisfatórios pode instigar o aluno-professor a refletir sobre onde está o problema e criar possibilidades de transpor. Nesse sentido, o envolvimento nas atividades engendram reflexões importantes sobre o que poderia ser feito para diminuir a distância entre ensino e aprendizagem.

3.2.2 Redução em graus de liberdade (regulação)

Essa categoria envolve simplificar a tarefa reduzindo o número de atos constitutivos para alcançar uma solução. Refere-se à redução do tamanho da tarefa para o nível em que o aluno-professor poderia reconhecer ou não, se ele tinha conseguido desempenhar as tarefas exigidas como professor. O mediador preenche o que falta e permite que o aluno-professor aperfeiçoe os componentes das sub-rotinas que ele pode gerenciar. No caso dos professores

em formação, pode ser compreendido como o conjunto de padrões de comportamento que o professor deve assumir ao conviver nessa condição naquela comunidade escolar. Há um conjunto de regras sociais e culturais que podem determinar as ações e atitudes desejáveis e aceitas pelas pessoas que compõem o ambiente escolar.

Os excertos de 22 a 25, dispostos na sequência, sugerem a mediação categorizada como redução em graus de liberdade ou regulação.

Participante	Nº do Excerto e Instrumento	Redução em graus de liberdade (regulação)
Professora Athena e Victoria	22 SDP-1	<p><i>Victoria:</i> Tem também aquele jogo da frase que você escreve no quadro em inglês e português, daí divide a sala em duas turmas, dois times, no caso. Aí eles têm que ver quem interpreta primeiro, quem traduz primeiro ou vice-versa. Também pensei porque...</p> <p><i>Professora Athena:</i> Eles não vão conseguir. Interpretação ... Eu vou ser bem sincera. Aquelas turmas são muito mal de línguas, os alunos têm muitas dificuldades com a LI, vocês não fazem ideia. Até frases simples ... pouquíssimos.</p> <p><i>Victoria:</i> Sabe o que eu pensei, por exemplo, se eu for trabalhar as frutas com eles, por exemplo: Que fruta eu sou? Aí você vai conversando em português, mas quem vai responder tem que tentar colocar o nome em inglês.</p> <p><i>Professora Athena:</i> Muito interessante. Dá para você levar.</p>
Professora Athena e Sophia	23 SDP-2	<p><i>Sophia:</i> Quanto tempo você acha que eles levam para fazer essa tarefa, Professora Athena?</p> <p><i>Professora Athena:</i> Ah, é rapidinho!</p> <p><i>Sophia:</i> Rapidinho ...</p> <p><i>Professora Athena:</i> Mas... você vai trabalhar também o entendimento dessas tarefas? Você vai fazer a leitura em voz alta? Palavra por palavra? O tempo depende do tipo de atividade que vai fazer. Pense nisso.</p>
Diana	24 EF	A professora preparava outros materiais porque o conteúdo do livro didático é um pouco complicado para o aluno. Então, a professora tinha que montar alguns exercícios para ficar mais fácil para o aluno compreender o conteúdo , a matéria.
Professora Athena	25 EF	O projeto da Victoria foi um projeto que eu participei na elaboração, também, dos jogos. Ela me pediu para eu sugerir ideias e eu dei muitas ideias. Eu participei da elaboração desse projeto, eu lembro que eu sentei com ela às vezes lá na salinha de reforço, a gente pesquisava na internet, eu dei sugestões no sentido de que atendessem ao nível dos alunos ... Eu falava assim: “Olha, Victoria, esse aqui é viável, esse aqui não é, esse vocabulário é viável, esse aqui não é.” Então, a gente sentou e discutiu. Foi um projeto que eu lembro que eu ajudei bastante.

No excerto 22, a Professora Athena alerta Victoria para uma proposta de atividade que aparentemente não está adequada para ser usada para ensinar uma turma determinada.

Prontamente, Victoria analisa a opinião da professora e apresenta uma adaptação de atividade pela qual haveria uma maior aproximação com o nível de aprendizagem indicada

pela professora. Desta forma, a professora aceita a sugestão de Victoria. A aceitação indica que a nova proposta seria consoante à capacidade cognitiva dos alunos. As considerações da professora permitem à APLI perceber que o problema e a possível solução são inerentes àquele grupo e particular, mas podem não ser os mais adequados para outros grupos. O conceito que perpassa é de que o professor deve ensinar baseado na condição do aluno. Outro conceito é de que o conhecimento de LI dos alunos é insuficiente para desenvolver atividades até mesmo de nível básico. De alguma forma, PSA deu sugestões de onde partir, ou seja, de localizar a ZDP do aluno e considerá-la para ensinar, no indicativo de onde a aprendizagem possa se compor.

Quanto à interação entre Sophia e Professora Athena, a mediação é promovida a partir de um questionamento pelo qual a professora pretende que Sophia perceba como deve organizar seu planejamento observando o tempo que será destinado ao ensino-aprendizagem. O questionamento abre possibilidade a Sophia de refletir e analisar sobre a regulação do tempo em relação à escolha das atividades.

Diana acompanhou a elaboração de materiais didáticos que foram substituídos pelos conteúdos do livro didático. Nesta situação, a Professora Athena, propiciou meios para que se construísse a conscientização de que o professor precisa observar a possibilidade de aprender do aluno e adequar sua ação docente partindo do aluno. Novamente, de maneira indireta, a professora indica que há uma ZDP e é onde o professor deve atuar.

Esse mesmo conceito, de que o professor deve ficar atento ao nível de aprendizagem dos alunos e considerar que há um ponto de partida e deve estar em consonância com a ZDP. Ao orientar Victoria na elaboração do projeto de ensino-aprendizagem, a sugestão é de que a ação docente “atendesse ao nível dos alunos.

3.2.3 Manutenção de direção/objetivos

Pode ocorrer que os alunos-professores se desviem dos seus objetivos, dados aos limites de seus interesses e capacidades. O mediador tem o papel de mantê-los em busca de um determinado objetivo. Essa tarefa envolve manter o aluno-professor cumprindo suas atividades propostas junto ao programa com entusiasmo e simpatia para mantê-lo motivado. Podem ser motivador, por exemplo, o simples fato de precisar apresentar os resultados, cumprir o que o mediador pede e nivelar a atividade para que sirva de desafio e conseguir ensinar ao aluno.

Com o propósito de discutirmos os indícios que convergem para essa categorização de mediação, apresentamos os excertos no quadro a seguir.

Participante	Nº do Excerto e Instrumento	Manutenção de direção/objetivos
Diana	26 DR	Após a tradução, a professora passou exercícios sobre o presente simples e presente contínuo. Auxiliamos os alunos nas atividades, passamos olhando e vistando os cadernos. (12/03/2012)
Diana	27 EF	Quando a Professora Athena estava em hora atividade, nós sempre estávamos junto a ela. Nós ajudávamos a preparar as atividades que ela iria aplicar em sala, ou seja, nós estávamos sempre por dentro do que aconteceria em sala, não caíamos na sala de pára-quadras, havia toda uma preparação . Ela dizia: “Meninas, hoje nós temos o seguinte conteúdo e nós vamos fazer isso, isso e isso. Vocês têm alguma sugestão, alguma ideia?” Ela sempre perguntava, sempre aceitava nossas sugestões. Juntas sempre tornávamos a aula dinâmica e bem gostosa.
Sophia	28 DR	Nas duas últimas aulas nós, junto com a Professora Athena, escutamos um texto sobre filmes antigos e passamos para uma folha. (21/03/2012)
Professora Athena	29 EF	Na verdade eu desenvolvia todos os meus trabalhos com eles , eu não poupei eles de nada. Desde aplicar uma prova, corrigir uma prova, preparar material didático, fazer chamada, cumprir horário. Então, assim, eu enquanto professora regente eu tentei passar para eles todas as situações de sala de aula , todas as funções do professor. (↔) Quando a gente tinha o nosso horário de atividade, era ATIVIDADE, a gente trabalhava no que pertencia à hora-atividade...
Professora Athena e Victoria	30 SDP-1	<i>Victoria</i> : Eu separei o jogo da memória, só que bem diversificado ... com os dias da semana, as estações do ano. Então, eu vou fazer separado por tema, mas não vou fazer um tipo só, fazer vários. (...) Agora, o jogo da memória, se alguém tiver alguma outra ideia também... eu estou em busca de ideias. <i>Professora Athena</i> : Deixa eu só falar ... a questão do jogo da memória ... tem <i>online</i> . Esses tipos de jogos, tem <i>online</i> , mas assim ... quando você for fazer, você for confeccionar esse material, tem que ser muito perfeccionista . Por quê? Porque se o aluno for fazer, ele já marca na memória e já sabe que cartas são. Então, o ideal mesmo é cuidar disso, porque eu já fiz isso com eles ... eles mesmos montaram o jogo da memória, só que conforme eles iam cortando e cortando as cartas, elas não ficavam iguais e no jogo da memória tem que ter a perfeição para eles não saberem realmente identificar se não pela memória.(...) Sabe por quê? Quando eu fiz, na hora de brincar, eles perderam o interesse porque muitas cartas estavam marcadas. O desafio de você tentar adivinhar é memorizar , e daí, realmente não vai surgir interesse .

No excerto 26, Diana apresenta uma situação em sala de aula em que a Professora Athena a envolveu na monitoria do ensino junto aos alunos. Era uma maneira de agir e envolver-se em reflexões do ato de ensinar por meio do contato com os alunos.

No excerto 27, Diana relata como a Professora Athena organizava a preparação de APLIs para a monitoria em sala de aula. Indica que a professora buscava de maneira oportuna suscitar formas de ensinar presentes na memória dos APLIs e que passariam por um processo de reflexão mediante cada conteúdo previsto no planejamento escolar. É uma maneira que

encontrou de aguçar a criatividade dos APLIs e a exercitar a reflexão ao selecionar atividades que pudessem convergir para a aprendizagem.

Já Sophia indica que a atividade da qual fez parte tinha como objetivo preparar materiais didáticos baseados em conteúdo de filmes antigos. Essa atividade, possivelmente, além de proporcionar meios de pensar sobre diferentes maneiras de ensinar, poderia desenvolver o conhecimento linguístico-comunicativo e a ampliação do vocabulário presente nesse gênero textual.

No excerto 29, a Professora Athena cita que “**desenvolvia todos os meus trabalhos com eles**”. Significa que as atividades nas quais os APLIs se envolviam estavam subordinadas àquelas que eram conduzidas no seu dia a dia, como professora de inglês. Outro aspecto que merece ser observado é de que quem direcionava as atividades era a professora preservando as situações reais vivenciadas na escola. A expressão “**eu tentei passar**” dá indício de que o conhecimento sobre a docência do qual a professora teria se “apropriado” ao longo de anos, deveria ser estendido aos APLIs. É uma visão que perpassa uma leitura tradicional de ensino, no entanto, as ações desenvolvidas pela professora na conformação sugerem que a consciência sobre ensinar e aprender se desenvolvem na contínua vivência em todas essas atividades e que análise e percepção do contexto do aluno e como agir nele é o grande foco do processo.

É nesse contexto que as discrepâncias e os desafios tomam lugar, sendo assim, é uma característica da mediação que será discutido no item subsequente, mas que pode ser verificado indícios no exemplo apresentado pela Professora Athena à Victoria sobre o jogo da memória (excerto 30). O alerta foi feito a partir de uma situação, mas que incide em reflexões por parte de Victoria quanto à confecção de material didático e a relação com os possíveis resultados, quer dizer, o jogo deve ter uma qualidade visual perfeita, ao contrário poderia gerar desinteresse. As reflexões são instauradas na percepção de um objeto, um instrumento de ensino, que, dependendo de como é feito, poderá conquistar o interesse do aluno ou o contrário pelo efeito que causa na própria ação de jogar, e, portanto, supostamente, aprender inglês pelo jogo.

3.2. 4. **Marcação de características críticas**

Um mediador, por meio de uma variedade de meios, marca ou acentua certas características da tarefa que são relevantes. Essa marcação fornece informações sobre a discrepância entre o que o aluno-professor já tenha produzido e o que o mediador

reconheceria como uma produção adequada. Por conseguinte, sua tarefa é a de interpretar discrepâncias.

Essa categoria de mediação será discutida com base nos excertos do número 31 ao 33, expostos no próximo quadro.

Participante	Nº do Excerto e Instrumento	Marcação de características críticas
Professora Athena	31 EF	Então, assim, tudo a Sophia observava, interpretava. Ela é uma menina muito tímida, fala baixo, mas ela tem muito conhecimento linguístico e isso a ajudou muito, muito mesmo.
Professora Athena e Sophia	32 SDP-2	<i>Sophia:</i> Tenho os <i>cards</i> . Eles se completam. Além de completar o diálogo, eles têm que adicionar informações deles. <i>PCAP:</i> <i>People likes</i> ? Volte o <i>slide</i> um pouquinho. <i>Sophia:</i> Não, não. <i>Professora Athena:</i> Pode ser <i>person</i> . <i>Sophia:</i> <i>Person</i> ou <i>people</i> . Se for <i>person</i> é <i>likes</i> . <i>PCAP:</i> Ah, tá. Então você coloca o “s” entre parênteses. <i>Professora Athena:</i> Não, melhor barra, eu acho. <i>Sophia:</i> Vai depender do número que vão colocar nos espaços. <i>Professora Athena:</i> É que olhando assim ... Você coloca uma barra senão dá a impressão que é <i>people likes</i> . Você coloca uma barra ou só <i>likes</i> e o ‘s’ entre parênteses, entendeu? Pode confundir o aluno. <i>Sophia:</i> Ah, tá! Vou mudar.
Professora Athena e Victoria	33 SDP-2	<i>Professora Athena:</i> Uma questão importante a ser observada no uso de jogos , é como lidar com o aluno excluído quando você pede para eles jogarem. Não sei até que ponto é certo ou errado , mas quando isso acontece em qualquer atividade em grupos, gosto de questionar: “Mas, por que você acha que foi excluído?”, “Por que ninguém quer jogar com você?”, “Você já pensou o que deve fazer para mudar essa situação?” Eu questiono, converso, mas acabo DEDOCRATICAMENTE ³² colocando em um grupo. A minha intenção, é fazer com que o aluno reflita sobre a situação , mas às vezes é um problema desenvolver trabalhos em grupos devido a essa questão do isolamento de alguns alunos. <i>Victoria:</i> Assistimos a um filme “Escritores da Liberdade” em que o professor utilizou estratégias nas quais os alunos tinham que se aproximar de uma linha. Chegaram à conclusão que se isolavam, mas tinham muito em comum e isso facilitou a interação entre o grupo.

No excerto 33, a Professora Athena informa a Vitória de uma situação que vivencia ao promover trabalhos em equipe, característica pertinente ao jogo pedagógico que utilizaria em sala de aula. O conceito de desconhecer se aquilo que faz é certo ou errado, indica que é uma atitude pessoal, construído em um conceito espontâneo. Esse posicionamento mediante as ocorrências de exclusão de alguns alunos das atividades e a inserção deles em um grupo

³² Dedocraticamente é uma expressão informal para significar justamente o contrário de democracia. Que dizer, aponta-se com o dedo, determina-se o que o outro deverá fazer ou cumprir. (Definição da pesquisadora baseado no uso informal).

apresentado pela Professora Athena convergem para Victoria procurar estratégias no nível da consciência para antecipar a solução de um problema que poderá enfrentar no momento de ensinar.

Já no excerto 32, diante da discussão que a coordenadora de área, a Professora Athena e Sophia, a Professora Athena indica a solução de um problema ortográfico que poderia influenciar na compreensão do material didático pelos alunos. Sendo assim, a percepção da discrepância ocasionada por um problema ortográfico, relaciona-se com a reorganização da linguagem apresentada no material destinado ao ensino. Há a indicação de que um problema ortográfico é visto com um empecilho para a compreensão do aluno, poderá confundi-lo. Desta maneira, o conceito sugerido é de que a ortografia, guiada pela norma padrão, um conceito construído no ambiente escolar, deve ser respeitado pelo professor.

As características de Sophia (excerto 31) marcadas pela timidez, visto como um problema sócio-afetivo e que pode influenciar a atuação como professora, por ter um tom de voz baixo e divergente de uma característica indicada para o professor que atua com uma turma numerosa. Por outro lado, ter um bom conhecimento linguístico poderia amenizar o problema. A discrepância está implícita no fato de que a timidez é algo pouco aceito e precisaria ser transposto para ensinar.

3.2.5 Controle da frustração

Esta categoria de mediação indica que a resolução de problemas, com o auxílio da supervisora, é de menor grau de enfrentamento para os APLIs e a atuação da PSA serve de apoio, uma espécie de proteção para possíveis abalos psico-afetivos no que se refere à experiência de entrada no cenário da escola na condição de professor/monitor de LI. Sugere que os APLIs podem sentir um conforto maior, na busca de realizarem o que se espera, pois a responsabilidade direta pelo ensino-aprendizagem é menor. O risco maior nessa categoria é criar demasiada dependência do mediador.

O controle de frustração será discutido com base nos excertos subsequentes, disposto no quadro a seguir.

Participante	Nº do Excerto e Instrumento	Controle da frustração
Professora Athena	34 EF	Ajudei todos, principalmente, no conhecimento linguístico ... nossa! Muito ... Eles tiravam muitas dúvidas comigo. Eu achava o máximo, é uma coisa muito positiva, né? Se você não tem esse domínio completo do conhecimento e você tem uma certa humildade de pedir ajuda. Eu nunca tive problema de ensinar e eles nunca tiveram problema de questionar.
Professora Athena	35 EF	Então, nós enfrentamos indisciplina que a Diana já conhece, só que enquanto ela era aluna do PIBID, ela era subordinada, protegida . Então, o problema não era só dela, era mais meu do que dela , você entendeu o que eu quero dizer? Se o aluno é indisciplinado, a Athena é que vai dar o veredito, entendeu? Então, todo o grupo é assim, querendo ou não. Então, aí ela já sabe que se ela enfrentar esses problemas, o problema vai ser dela, não vai ser mais meu. (↔)Talvez precisaria eles aprofundarem esse <i>feeling</i> de professor, de criar, até de adquirir mais experiência em situações problema, porque ali, por mais que eles estivessem em sala de aula, não tinham essa autonomia toda, não era a sala de aula DELES. Quando tinha uma situação problemática, por mais que eles tentassem amenizar, sempre sobrava para o professor regente “bater o martelo.”
Diana	36 EF	A Professora Athena foi fundamental para minha formação, pois ela me passou muita confiança . Quando eu entrei no Curso de Letras, eu me sentia muito insegura, não sabia se iria conseguir ensinar, estar em uma sala de aula, não me sentia preparada, me sentia insegura. Quando eu entrei no PIBID e tive a Professora Athena como supervisora, eu passei a ver tudo isso de forma diferente, pois ela me dava segurança, me ajudava, me preparava e quando eu vi eu estava na sala de aula dela dando aula. Tendo a Professora Athena por perto, eu me sentia segura para assumir a sala de aula, se tivesse dúvidas, eu tirava com ela.
Victoria	37 EF	E percebi, também, que tinha umas palavras que ela também precisava conferir no dicionário ainda, sendo fluente na língua. A gente nunca sabe tudo , então, isso para mim, deu um alívio. Compreender que eu posso não saber tudo, então, isso dá um alívio para a gente .

No excerto 34, a Professora Athena relata que os APLIs recorriam a ela para aprofundar o conhecimento linguístico. Ela manifesta uma concepção de que seja possível o domínio completo do conhecimento, na circunstância mencionada, do conhecimento linguístico. Esse ponto de apoio para os APLIs, como indicado no excerto 36, é compreendido por Diana como uma forma de desenvolver a autoconfiança e segurança para ocupar o papel de professor de língua inglesa.

No excerto 35, a Professora Athena, do seu ponto de vista, se posiciona como uma espécie de redoma ao “proteger” os APLIs do impacto causado pelo confronto com a sala de aula. O aspecto conflituoso desse tipo de mediação, aparece na segunda parte do excerto em que a professora refere-se à possibilidade de resolver problemas ocasionados na escola de maneira parcial, pois havia sempre alguém que resolvesse a situação no lugar dos APLIs.

Desta forma, o hábito de ter o apoio constante de alguém, restringe o APLI de conscientemente aprender a controlar e lidar com determinadas situações conflituosas.

O excerto 37, em que destacamos os conceitos “a gente nunca sabe tudo” e “compreender que eu posso não saber tudo, então, isso dá um alívio para a gente” sugere que está relacionado com uma característica de mediação que favorece o professor que não é colocado no centro do conhecimento e que esse é inabalável. A maneira que a Professora Athena encontrou para suprir suas limitações de vocabulário, mesmo que falasse a LI com fluência, foi de buscar a resposta no dicionário. Um ato de demonstração de humildade diante do conhecimento, serviu à Victoria como para controlar a frustração diante do pensamento de que o professor deve ser o detentor do saber, conforme promulgado em uma visão tradicional e centralizadora da figura do professor. A demonstração de tal atitude da Professora Athena, possivelmente, tenha contribuído para desencadear a consciência de que uma pessoa que fale a língua com fluência, necessariamente saiba todo o vocabulário da LI e, principalmente por, de alguma maneira se aproximar de um ato acadêmica, de buscar o significado em dicionário demonstrando que a limitação de conhecimento pode ser peculiar a todos. O conceito de Victoria sugere uma posição de simetria assumida pela professora diante do conhecimento da língua e de como lidar com as suas limitações.

A mediação nesse sentido, consiste em um atenuante para os possíveis choques que o professor noviço poderia enfrentar ao concluir sua Licenciatura de Letras e assumir uma sala de aula.

Nesse sentido, ao ser inserido aos poucos e com o apoio de um supervisor no ambiente escolar, cria um conjunto de possibilidades de minimizar os problemas resultantes do início da profissão.

Nesse processo de introdução ao ambiente escolar, a Professora Athena é tomada, além do apoio, como exemplo a ser imitado. Sobre essa questão, discutimos no próximo item.

3.2.6 Demonstração/imitação

A demonstração ou criação de modelos de soluções para uma tarefa envolve mais do que uma simples performance, pode ser compreendida como a idealização ou simplesmente a explicação de uma solução. É um exemplo de uma tarefa ou solução já realizada pelo mediador. Este conceito dialoga com a imitação proposta por Vigotski (2010). O conceito está ligado à expectativa do coformador em que o aluno-professor poderá se valer dos atos,

exemplificações ou idealização de solução de tarefas e que poderá imitá-lo de uma maneira mais apropriada dependendo o contexto.

Para discutirmos o conceito, destacamos os excertos no próximo quadro.

Participante	Nº do Excerto e Instrumento	Demonstração/imitação
Professora Athena	38 EF	Eu acredito, assim, até dá um certo medo porque, assim ... eu sou a referência delas. Então, eu percebi que elas pegaram muito o meu jeito de conduzir certas coisas. Até as atividades que eu faço, nos últimos meses, elas já estavam fazendo igualzinho. Eu percebia a postura delas, é como se elas tivessem, não copiando, mas tomando eu como exemplo. (↔) Quanto aos recursos, muitos deles nunca tinham visto uma matricial. Porque é mais econômica ... nas escolas públicas hoje tudo o que é econômico é com o que nós trabalhamos..(↔) Então, uma vez ... lá na escola, a matricial é com folha tripla, né! Eu deixei com a Diana ou com a Sophia, se não me engano, para tirar o carbono para mim. Eram quarenta ... cinquenta folhas, em papel contínuo com duas de carbono. Quando eu voltei para sala, era carbono para todos os lados {risos}. Elas fizeram UM BOLO e virou um negócio preto. Eu falei: “NOSSA, meninas o que, que é ISSO?” Então, eu mostrei como fazia: “A gente pega e depois a gente vai dobrando, assim. Eu vou ensinar vocês até a tirar de uma maneira mais sistemática o carbono do meio das folhas.” Precisei ensinar uma vez só.
Diana	39 EF	Eu gostava muito das aulas da Professora Athena, tanto que quando eu entrei em sala de aula, na época do estágio, eu fiz várias dinâmicas, vários trabalhos que ela aplicou em sala, eu apliquei depois. Por exemplo, eu levava uma música que tinha a ver com o conteúdo, fazia uma atividade diferente e os alunos adoravam, não era algo maçante, eles adoravam, uma hora passava muito rápido para eles. (↔) Também, aprendi observando a Professora Athena ... auxiliando e dando aula eu aprendi muito com ela, as dinâmicas, como dar a gramática, levar música. Então, a professora que eu acompanhei era muito dinâmica. (↔) Então, eu não vou dar só atividades do livro não. Então, com o PIBID e com a professora da escola eu aprendi várias dinâmicas e brincadeiras. Então, agora eu posso aplicá-las para não tornar a aula cansativa, chata, que o aluno não tem vontade de participar, de aprender.
Professora Athena	40 SDP-1	Tinha uma parte de anglicismos que eu fiz sobre camiseta. Nessa experiência o aluno tinha lá uma camiseta em branco para eles escreverem uma frase. Eu pedi pra eles trazerem todas as camisetas que tinham expressões em inglês para gente discutir em sala de aula...
Professora Athena e Sophia	41 SDP-2	<i>Sophia:</i> Professora Athena, eu poderia incluir aquela parte que você fez naquele dia no 2º ano ? <i>Professora Athena:</i> Ah, da pirâmide alimentar! Daí você poderia fazer essa atividade, uma reflexão sobre alimentação. Seria atividade para uma aula. Você poderia falar o que é mais saudável ou não, a questão calórica, propriedade dos alimentos.
Sophia	42 DR	A professora fez atividades no livro com os alunos. É bom que ela conversa bastante em inglês com os alunos, ela sempre repete o que disse em inglês e português.
Sophia	43 EF	Lá na escola eu aprendi também. Eu aprendi menos teoria, não tinha como a gente aprender teoria lá. Mas eu aprendi muita coisa que hoje eu uso. Eu fui aprender a encher um canetão {risos} a conhecer uma impressora matricial {risos}. Nas primeiras vezes eu fiz muita sujeira, mas hoje eu faço rapidinho.

Victoria	44 EF	Aprendi muito na sala de aula. Nós tivemos uma supervisora que é uma excelente professora. Ela usa métodos muito inovadores para uma professora de inglês. Métodos que eu não tinha na sala de aula do ensino fundamental, do ensino médio. Nossa, eu aprendi muito e vi o quanto é importante o professor ter um bom conhecimento da língua.
----------	----------	--

A Professora Athena, no excerto 38, manifesta conceitos que podemos categorizar como imitação em relação à forma de agir como professora, se autodeclara como uma referência para os APLIs, pois esses assumiram comportamentos inerentes a ela. A professora relata uma situação baseada na demonstração de uma de como usar um artefato cultural muito utilizado na escola. Na ocasião, contornou um problema gerado pelas APLIs que desconheciam o manuseio da ferramenta. No excerto 43, Sophia se remete a essa mesma situação denotando que a aprendizagem de como lidar com o artefato aconteceu.

No excerto 39, Diana revisita um conceito “ela aplicou em sala, eu apliquei depois” bastante utilizado pela Professora Athena, de que os conteúdos são aplicados. Esse conceito traz à baila um processo de imitação (VIGOTSKI, 2010). A APLI destaca ainda que a observação da ação docente, devido ao envolvimento em atividades de monitoria de aulas, influencia na maneira de ensinar os alunos a partir do exemplo da Professora Athena influenciou na aprendizagem de como ser professor. Especialmente o termo “observando” se aproxima de um possível processo de imitação. Outra questão interessante, é o elo estabelecido entre as dinâmicas e brincadeiras, compreendidas como uma maneira de não deixar a aula cansativa e, conseqüentemente, uma boa maneira de ensinar e aprender. Há indícios que esses conceitos foram suscitados com base na demonstração de como conduzir as aulas feitas pela Professora Athena, as quais tinha participação ativa, desde a criação, elaboração/seleção de materiais até o desenvolvimento em sala de aula.

No excerto 40, a Professora Athena apresenta uma proposta de ensino feita com base nos anglicismos, conceito que a professora também utiliza, e sugere para Diana como exemplo para que a APLI possa se valer ao elaborar seu projeto de ensino-aprendizagem.

No diálogo exposto no excerto 41, Sophia fez referência a uma aula desenvolvida pela Professora Athena em que o tema era a pirâmide alimentar. Baseado no trabalho da professora, Sophia propôs a utilização em outra situação, com outro grupo, desta forma, a imitação se configura como a repetição de uma atividade que verificou ser possível de desenvolver com o aluno e que, ao mesmo tempo dialogava com a proposta de seu projeto de ensino-aprendizagem.

No excerto 42, Sophia demonstra identificar-se com o exercício de repetição promovido pela Professora Athena. O conceito de que se aprende uma língua pela repetição já era um conceito trazido por Sophia, entretanto, no ambiente da escola, toma como base o livro didático, ou seja, é uma maneira de descoberta de abordagens possíveis partindo de exercícios de repetição, os quais foram discutidos no seu projeto de ensino-aprendizagem. Desta maneira, o exemplo da Professora Athena poderá servir-lhe para repensar e/ou reafirmar maneiras mais propícias tomando como base o conteúdo do livro didático.

Victoria (excerto 44) indica que aprendeu, especialmente por meio das metodologias usadas pela professora e revelou-se como um diferencial de professor na escola regular e distinta de outros professores com os quais conviveu na educação básica.

O conceito de imitação discutido por Vigotski (1999) distancia-se da visão de uma atividade mecânica e de que se pode imitar praticamente tudo o que quiser e for mostrado. Para o autor, a imitação é um processo em que é preciso dominar os meios necessários para migrar de algo que conhecemos para algo desconhecido. A imitação, para o ser humano significa um meio de se desenvolver intelectualmente. A imitação e o ensino desempenham um papel importante no desenvolvimento e são indispensáveis para promover a aprendizagem e, portanto o desenvolvimento.

Desta forma, a aprendizagem que se constitui pela imitação ocorrida, principalmente pela imitação das ações da Professora Athena, não se instaura como um ato imitativo mecânico, mas percorre as nuances de comportamento propício e criação de condições de ensino. São funções intelectuais que entram em ação para discernir sobre o que é plausível ou não, indicado ou não para cumprir o papel do professor diante do contexto sociocultural que é apresentado.

No que se refere ao processo de mediação e consoantes a Johnson (2009), compreendemos que o envolvimento em atividades sociais e profissionais nas quais se estabelecem as relações mediadas por pessoas, materiais, signos e símbolos construídos culturalmente, fizeram-se presentes nas ações que aconteceram nas instituições de ensino. No caso, as atividades pertinentes ao PIBID e desenvolvidas na escola e universidade constituem-se em um ambiente social, histórico e culturalmente destinado ao ensino e aprendizagem formais. As relações estabelecidas nesses contextos são engendradas em conceitos locais e globais de comportamentos, linguagem e cultura e determinam o perfil da comunidade escolar em questão.

A mediação, segundo Vigotski (2007), acontece na ZDP, sendo assim, a ZDP é o espaço propício para a construção da aprendizagem e, conseqüentemente, deflagra e matura o desenvolvimento.

Para Johnson (2006), a aprendizagem se constitui como uma atividade social dinâmica que é situada em contextos nos quais os professores trabalham. São esses contextos que se configuram como e por que os professores fazem o que fazem. Para a autora, o conhecimento não é compreendido como acúmulo de informação, mas é compartilhado, negociado e coconstruído pela experiência na comunidade de prática da qual o indivíduo faz parte. Desta maneira, as experiências delineadas e desenvolvidas no âmbito da escola, permitem ao PSA criar condições pelo envolvimento em experiências pertinentes ao professor já formado que ecoam na coconstrução do conhecimento acerca do fazer docente.

Neste estudo, PSA se aproxima mais da função de professor mediador, contudo o seu papel se difere da primeira instância de ações destinadas ao professor de segunda língua, pois é um processo mais complexo em que atua como coformadora de futuros professores de inglês. Quer dizer, a mediação se constitui do conhecimento de como ensinar a língua e como proceder no cenário da escola pública de educação básica. Aprender a língua seria apenas uma parcela do processo.

Para a pesquisa, a PSA, é compreendida como mediadora, pois atua na ponte que conecta o alicerce de competências estabelecido previamente para chegar ao aprofundamento e coconstrução das competências aceitáveis para um professor. No cenário escola e quanto ao ofício de professor, PSA é considerada a mais competente, a mais experiente, por conhecer profundamente o contexto escolar e sobre sua profissão. A PSA exerceu um papel fundamental na preparação dos APLIs para desempenharem as tarefas que cabem ao aluno-professor no desenvolvimento de competências para atuar no ensino-aprendizagem. A atuação como organizadora de atividades na escola propiciaram muitos momentos de interação em que orientava, sugeria, demonstrava e questionava suscitando reflexões e ações por parte dos APLIs, atitudes fundamentais para determinar a coconstrução de competências necessárias ao professor de inglês.

Ao verificarmos o processo, de maneira mais ampla, sugere que outros mediadores fizeram parte do processo (como a coordenadora de área, os próprios alunos-professores, multimídias entre outros), mas pela representatividade mediante o desenvolvimento da competência didático-pragmática e relevância junto ao programa, nosso estudo atentou para as atividades da Professora Athena frente ao programa, que se destacou nas ações e representa a magnitude das experiências na escola para a formação do professor de língua inglesa.

Há o indicativo de que as relações estabelecidas na mediação desencadearam processos que poderão ser compreendidos nos dados discutidos nos próximos itens desta seção.

3.3 A Competência Didático-Pragmática e o Papel da PSA na Coformação de APLIs

O processo de formação do PIBID foi todo positivo, todo positivo. Só que, eu acho que o ponto negativo dessa história toda é querer ser um profissional na educação pública no Brasil, é enfrentar o que nós enfrentamos hoje. Então, se os pibidianos pararem para pensar nas dificuldades que nós professores enfrentamos na rede pública, eles não vão querer, porque se tiverem essa visão de querer crescer, não vão querer. (Professora Athena)

Nesta seção, será discutido o papel da PSA e as implicações de suas ações na coformação dos alunos-professores, especialmente no que se refere à competência didático-pragmática. A discussão terá como guia as competências para ensinar propostas por Almeida Filho (1993, 1999, 2014), Consolo (2007, 2004) e Vieira-Abrahão (2007) e apresentamos a competência didático-pragmática com base no processo inerente à interação aqui analisada.

3.3 O desenvolvimento da competência didático-pragmática

Nesse item, será discutido de que maneira as competências apresentadas no item 3.1 da seção de análise se relacionam como os conceitos demonstrados no final das atividades do PIBID-LI. Posteriormente, o papel que assume PSA no desenvolvimento dessas competências, especialmente na coconstrução da competência didático-pragmática na interação entre PSA e APLIs. Os dados aqui analisados foram gerados nas entrevistas finais (APLIs e Professora Athena), notas de campo da pesquisadora e conteúdo de TCCs elaborados pelas APLIs.

Para sistematizar os dados, apresentaremos alguns conceitos relacionando-os com as competências presentes nos construtos teóricos de Almeida Filho (1993, 2003, 2014), Consolo (2007) e a competência didático-pragmática alicerçada em definições expressas por esses autores, Vieira-Abrahão (2007) e sob perspectivas presentes na teoria do pós-método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2003).

3.3.1 A competência implícita

Essa competência refere-se às concepções, crenças, intuições e experiências constituídas informalmente no meio social (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2014). Conforme mencionado anteriormente, compreendemos que essa competência possa estabelecer um vínculo com o conceito espontâneo proposto por Vigotski (2009, 1999), resultante de conceitos informais vinculados ao pensamento do senso comum. A competência implícita é passível de mudanças, redimensionamentos e inovação e, em nosso estudo podem implicar a migração para um conceito científico.

Para a discussão, tomaremos alguns dos conceitos apresentados e compreendidos como espontâneos no item 3.1 desta seção, em que tratamos acerca dos *Conceitos Apresentados na Interação entre a Professora Supervisora de Área e Alunos-Professores* e anteriores às atividades do PIBID-LI.

O conceito de que “LI é difícil” é retomado nos dados seguintes:

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Diana	45 EF	Não é fácil. Na verdade é complicado, mas, se a gente se dedicar procurar aprender , consegue.
Sophia	46 EF	Não é difícil , a gente só precisa se dedicar e não se prender muito aos detalhes e pegar e falar , é só o que a gente precisa fazer. Se a gente fica se prendendo no porquê a gente tá falando, aí vai bloquear .
Victoria	47 EF	Não acho difícil. Eu acho, assim ... um desafio , porque é uma língua diferente , tem toda uma estrutura gramatical diferente da nossa língua. Depois que eu comecei a estudar mais o inglês eu vi que não é tão difícil assim. Você tem que se dedicar e não se torna tão difícil. Eu vejo como mais um desafio.

Diana, no excerto 45 desta seção, menciona que “não é tão simples aprender a LI, mas que se pode conseguir.” Este conceito permanece e novamente a APLI sublinha a necessidade de haver dedicação para alcançar tal objetivo.

A declaração de Sophia de que a língua não é difícil paralelamente à noção de que a automatização de uso da língua é a melhor maneira para aprendê-la é concernente com uma postura behaviorista de uso da língua atrelada a uma rejeição da hipótese do monitor apresentada por Krashen (2009), o caminho da automatização de expressões da língua, possivelmente defendida pela abordagem lexical, prevista no curso de idiomas que concluiu. Assim, esses dados indicam que os conceitos científicos podem dialogar com a sistematização

de um percurso que Sophia compreende como a melhor maneira de aprender e, portanto, tornar a língua mais fácil.

Já Victoria, que categoricamente havia afirmado que a LI seria difícil, modifica esse conceito não a concebendo mais como uma língua difícil. Pelo que indica sua declaração, ela compara a estrutura da LI com a LP demonstrando consciência do grau de diferenças estruturais entre as duas línguas e, ao mesmo tempo, por ter realizado um estudo formal, passa pela “destrangeirização” da LI (ALMEIDA FILHO, 1999, 2003), ou seja, o conhecimento da LI, vista inicialmente como difícil, pela ação da instrução, reduz a distância entre um conceito construído anteriormente para outro com significado diferente. Por conseguinte, essas evidências levam-nos, mesmo diante da complexidade pertinente à definição do próprio conceito, de que possivelmente houve a modificação para um conceito científico, impulsionado pela modificação do nível de consciência desenvolvido diante da LI, por meio de atos instrucionais que podem ter sido experienciados na universidade e/ou na escola.

Ao conceito de que *a língua falada e a escrita na LP são iguais e na LI são diferentes* foi adicionado uma revisão e, que se apresentou da seguinte maneira:

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Diana	48 EF	A língua inglesa ajudou muito porque tinha alguns verbos da língua portuguesa que eu nem lembrava, palavras que eu aprendi na língua inglesa. Então, me ajudou muito. Coisas que eu tinha um pouco, assim, de insegurança na língua portuguesa, eu consegui aprender na língua inglesa e me auxiliou na língua portuguesa.
Sophia	49 EF	Eu acho que ajuda porque eu aprendi muitas palavras que eu não conhecia em português pelo inglês. Muitos verbos, palavras que não tinha no meu vocabulário, naquela época eu não tinha conhecimento ainda. Eu aprendi em inglês e aí depois em português.
Victoria	50 EF	A língua inglesa é muito diferente. A estrutura gramatical da língua é totalmente diferente da nossa língua. A língua portuguesa, eu acho muito mais complexa ... MUITO MAIS... tem muito mais instruções, tem muito mais regras do que a língua inglesa. Eu acho a língua inglesa mais simples na questão gramatical. Na oralidade, como nós estamos acostumados a ter os sons do alfabeto diferentes, aí eu tenho um pouco mais de dificuldade, mas eu não vejo como um língua difícil de se aprender. (↔) Você vai fazendo um comparativo, o que tem na língua estrangeira que eu estou estudando e o que tem na minha língua. Você vai comparando, vai conhecendo sua própria língua através da língua que você está estudando.

Diana, Sophia e Victoria estabelecem comparações entre a LI e a LP. Diana e Sophia indicam o desenvolvimento de vocabulário na LP por meio da LI, quer dizer, a LI torna-se um

instrumento mediador para a ampliação de vocabulário na LP. Nesse sentido, as duas línguas são conectadas pela semelhança, não necessariamente a diferença.

Victoria concorda com as colegas no que se refere à aprendizagem de LP por meio da LI. Entretanto, anteriormente Victoria defendia (excerto 03) que na LP a língua escrita e a falada eram iguais, não retoma esse conceito espontâneo. Todavia, atribuía um maior grau de complexidade para a LI e a APLI modificou esse conceito no sentido de que a LI passa a ser compreendida como mais fácil estruturalmente do que a LP. Mesmo que não aponte especificamente as diferenças fonético-fonológicas, apresentadas anteriormente, a visão de que a oralidade é um complicador pelo hábito de usarmos os sons da LP.

Os dados indicam que há um nível de abstração que permite observar a diferença entre as duas línguas. Portanto, perpassa o nível da consciência. Sendo assim, podemos supor que um conceito científico está presente, por outro lado, o hábito criado pelo uso da LP preserva noções de um conceito espontâneo que distancia as características da LI face à LP.

3.3.2 Competência linguístico-comunicativa e competência oral

Em conformidade com Almeida Filho (1993, 1999, 2014), essa competência permite ao professor ou ao aluno produzir sentido na LE por meio de experiências de comunicação em contexto de uso da língua.

A competência oral ou proficiência oral (CONSOLO, 2004, 2007) é constituinte da competência linguística e consta como um dado recorrente nas entrevistas iniciais, em que foi enfatizada como meta a ser atingida na formação pelas APLIs.

O conceito que as APLIs trouxeram para a formação em relação ao conhecimento linguístico comunicativo de LI era de que sabiam apenas o básico (Diana e Victoria) e Sophia se considerava com conhecimento um pouco mais adiantado que as outras APLIs. O desenvolvimento da proficiência oral foi apresentado pelas APLIs como uma perspectiva a ser alcançada com a participação no subprojeto. Discutiremos, portanto, esses dois conceitos nos textos que seguem.

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Diana	51 EF	Lógico que eu não sou fluente , até porque, assim: O que eu conheço acho que vai um pouco além do básico . (↔) Eu aprendi muitas coisas, muitas palavras durante as aulas do PIBID, com o meu projeto, na escola também, eu tive um conhecimento maior depois disso e é isso.
Sophia	52 EF	É... eu acho que eu preciso aprimorar um pouquinho o conhecimento de gramática . Um pouquinho não, bastante, o conhecimento de gramática. A fala também, porque a gente tem que falar um pouquinho melhor sempre ... melhorar mais o vocabulário, adquirir mais vocabulário, mais expressões.
Victoria	53 EF	De modo geral, eu consigo entender, interpretar textos , não todas as palavras, mas de forma geral eu consigo compreende alguma coisa de um texto, de um diálogo. (↔) Eu aprendi mais gramática , por questão da leitura e interpretação. O que faltou para eu desenvolve, assim, a língua melhor é a questão da oralidade . (↔) Talvez eu tenha aprendido muito mais no PIBID na questão de oralidade do que na própria sala de aula .
Professora Athena	54 EF	Auxiliei, auxiliiei o conhecimento linguístico, porque eu pedi para ver o projeto antes. As minhas sugestões, eram assim: “Isso aqui não é viável, isso aqui não tem necessidade.” (↔) Sophia, muitas vezes tirava dúvidas comigo, especialmente com exercícios de <i>listening</i> . Eram pronúncias, traduções. (↔) Diana está em processo de aprendizagem , você entendeu? Ela está com uma base muito boa. Mas, ainda, dentro da língua inglesa, ela precisa evoluir, ela precisa ser fluente . Eu acho que hoje, ela não é fluente ainda. Mas ela está buscando se aprimorar, a tendência dela é só evoluir. (↔) No projeto, a Victoria estudou pronúncia, vocabulário para aquilo que ela desenvolveu, ela estudou, ela tinha domínio do que ela estava ensinando.
Sophia	55 TCC	Uma boa pronúncia garante uma boa comunicação . Todavia, o importante é fazer com que a outra pessoa consiga nos entender, que haja de fato um sentido para interagir, portanto, por mais que a pronúncia não seja a considerada certa , o que realmente importa é que a nossa mensagem seja compreensível para o outro falante . Os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações (2013, p.74)

Diana aponta que “ainda não é fluente”, mas que avançou um pouco mais em relação ao que considerava conhecimento de nível básico e que uma das maneiras foi por meio da elaboração e atuação do projeto de ensino-aprendizagem na escola. Essa concepção de Diana encontra respaldo na afirmação da Professora Athena de que a APLI deveria se aprimorar para conquistar a competência linguístico-comunicativa necessária ao professor de inglês. Paralelamente, a professora indica que Diana está em processo de aprendizagem e que está engajada para atingir essa competência.

Sophia, que entendia o conhecimento da gramática normativa como em segundo plano no processo de aprendizagem e desenvolvimento da LI – primeiramente o treino de expressões e o uso em interações – considerava-se como apta a interagir com o outro por meio da LI. A APLI indica que está em percurso de aprendizagem da gramática normativa bem

como de insumo de vocabulário para as interações. Essa acepção sugere que há consciência da mutabilidade da língua e do conhecimento, ou seja, não há o domínio completo de uma língua, pois essa está em constante transformação. (COX e ASSIS-PETERSON, 2007a; ORTIZ, 2003; RAJAGOPALAN, 2003, 2005; CARVALHO, 1989, 2009).

No caso de Victoria, que se posicionava com um conhecimento linguístico-comunicativo bastante limitado, os conceitos destacados sugerem que houve aprendizagem da gramática normativa, não apenas ligada ao verbo *to be* (excerto 12). No que se refere à proficiência oral, Victoria reconhece que houve avanço em relação à aprendizagem, especialmente por meio das atividades ofertada no subprojeto.

Os dados indicam que o foco anterior de que havia a necessidade de atenção no que se refere ao desenvolvimento da proficiência oral, caminha para uma generalização maior no que se refere à língua. Mesmo que a proficiência oral seja considerada uma competência necessária e desejada e se constitui em um dos principais objetivos entre outros conhecimentos linguísticos, esses aderem ao desejo de conquista em relação à aprendizagem quando a experiência docente está em voga.

As afirmações apresentadas pela Professora Athena sugerem que Diana, Sophia e Victoria estão em processo de aprendizagem. Sophia recorreu à professora para tirar dúvidas sobre pronúncias e Victoria, supostamente, no acompanhamento que fez no ato de elaboração do projeto de ensino-aprendizagem, dá indícios de que ao preparar os materiais didáticos, por meio de estudo, se assegura da competência linguístico-comunicativa necessária para ensinar naquela circunstância. Por conseguinte, os dados indicam que a competência linguístico-comunicativa está em construção conforme o nível de conhecimento no qual as APLIs se situam, pensamento ratificado pela Professora Athena e, por outro lado, configurado na própria definição de competência como sendo algo inacabado e em constante modificação (ALMEIDA FILHO, 1999, 2003; CONSOLO, 2007).

A *generalização* que Vigotski (2010) discute em relação à palavra, em nossa concepção, se estende ao conceito ligado à LI como LE, pela qual vários aspectos da LI são levados em consideração, ou seja, a língua escrita e a falada, às regras da língua. Quer dizer, a língua passa a ser compreendida como um grupo de saberes. A comparação que se faz entre a LI e a LP nos excertos de 47 a 49 também podem estar conectados com a generalização, considerando que as línguas possuem características similares e dissimilares entre si sob uma perspectiva mais ampla. Para Vigotski (1999), a generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade. O significado que os APLIs construíram em relação à LI, não está subordinado à sensação apenas no sentido de atribuir um significado no nível da consciência,

que não passou necessariamente pela transmissão, a consciência não é transmissível. É possível que o significado atribuído ao conhecimento linguístico-comunicativo da LI, que amplia os seus domínios, tenha se construído de forma integrada entre as ações do programa (na universidade e escola), pelas atividades do Curso de Letras e outro meios possíveis, difíceis de serem mensurados que atuaram no desenvolvimento de processos de generalização em relação à constituição da LI.

Quanto à possibilidade de se instaurar uma ZDP instigada pela necessidade de desenvolver a competência oral, principalmente, o espaço se abre em um fluxo maior para abraçar outros segmentos constituintes da LI e se mantém continuamente como espaço aberto para novas aprendizagens em migração contínua como andaimes permanentes para construir a competência linguístico-comunicativa almejada para atuar como professor de inglês.

Para concluir, os conceitos apresentados pelas APLIs convergem para a interpretação de que o envolvimento com as atividades do programa e, em especial, a atuação na condição de professor na escola, pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência oral dos APLIs.

3.3.3 Competências teórica/informada e competência aplicada/transformada

Retornamos aos postulados de Almeida Filho (2014) que dispõem, paralelamente, sobre as *competências teórica*, pertinente ao professor, e a *informada*, relacionada com os alunos, já discutidas nas Bases Teóricas e retomadas no primeiro item desta seção.

Segundo estudos do autor, a *competência teórica* busca insumo nas publicações científicas e que circulam em locais e canais onde são divulgadas as pesquisas. Já a *competência informada* representa a conscientização dos processos de aprendizagem por meio de vieses científicos implicando na possibilidade de explicar tais processos, avaliá-los, renová-los e poder organizá-los conscientemente.

A *competência aplicada/transformada* é caracterizada pelo inacabamento, está relacionada com a competência teórica e junta-se à base implícita (ALMEIDA FILHO, 2014).. Para o professor, é uma forma de explicar como acontece o ensino e suas características. Para os alunos, o desenvolvimento dessa competência significa visualizar condições de analisar e modificar a abordagem de aprender. O intuito de ambas é verificar e transformar as maneiras de ensinar e aprender, amparadas por conhecimentos científicos.

Para discutirmos as competências supramencionadas, consideramos os conceitos em relação à teoria e prática, no sentido de perpassar os conceitos anteriormente ligados a concepções antes de ingressar no PIBID-LI ou no processo seletivo para ingresso.

Inicialmente, serão revistos os seguintes conceitos: “Aprende-se a teoria e depois a coloca em prática” e “As teorias são importantes e aplicáveis”, conforme o próximo quadro.

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Diana	55 EF	Então, foi muito importante aprender a teoria primeiro e depois ver isso na prática.
Diana	56 TCC	No momento de produção das atividades acerca dos anglicismos verificamos situações de participação ativa e criativa dos alunos tanto com a professora como junto aos seus colegas. Essa postura dinâmica nas aulas promoveu a interação entre professora-alunos, material-alunos e alunos-alunos. (2013, p. 37)
Sophia	57 EF	Lembro de Almeida Filho, teoria do comunicativismo, abordagem comunicativa, porque foi o que eu estudei para poder entrar no PIBID , foi o texto dele sobre isso, foi o que a gente estudou no PIBID, foi o que tirei do PIBID para fazer o meu TCC. Eu acho que é isso.
Sophia	58 TCC	Concluimos, portanto, que os participantes se preocupam em aprender a língua inglesa para que um dia tenham a oportunidade de ir para outro país e lá poder se comunicar sem problemas com outras pessoas, ou esperam estar preparados para quando surgir uma situação que exija deles competência comunicativa nesta língua se estabeleça no Brasil. Eles mostram uma preocupação em serem capazes de compreender e serem compreendidos , e é na escola que eles devem ter a oportunidade de praticar e desenvolver a capacidade de interação com o auxílio dos colegas e professor. (2013, p. 49)
Victoria	59 EF	O Almeida Filho que a gente leu e que fala sobre o filtro afetivo e que tem as quatro dimensões que ele traz. . (↔) É importante o professor que conhece as diversas teorias para ele saber qual que ele vai poder aplicar no ambiente que ele tá trabalhando. . (↔) Do Vigotski ... os conceitos de aprendizagem. Tem a ponte , ele fala muito sobre a ponte entre onde está o aluno, aquilo que o aluno já sabe e aquilo que o aluno vai aprender. A ponte está nesse meio do caminho, que é onde o professor que vai interferir , que vai ajudar para que o aluno chegue ao conhecimento que ele precise, que ele quer. (↔) Pela teoria sociocultural de Vigotski, consegui entender que o aluno não vem para escola como uma folha em branco , ele já vem com um conhecimento. Ele tem um convívio com seus familiares, outras pessoas influenciam ele.
Professora Athena	60 EF	Eu acho que Diana foi muito feliz com o tema. Quando eu trabalho os anglicismos ... essa é a realidade dos alunos, é a presença do inglês no dia a dia deles. Por isso que eu acho que ela conseguiu muito resultado positivo com esse projeto. Foi interessante para eles. Eu vi o desenvolvimento do projeto dela nessa perspectiva.

O conceito de que a teoria deve preceder a prática e de que há teorias “aplicáveis” em sala de aula se mantém na concepção de Diana.

Sophia se expressa por meio de conceitos inerentes às teorias acerca da abordagem comunicativas discutidas por Almeida Filho (1999, 2003, 2014) e, nesse excerto, Sophia nos faz compreender os conceitos científicos que apresentou no excerto 17, item 3.1.1 desta seção. Os conceitos mencionados e reconhecidos como científicos podem ser explicados pelo conteúdo do excerto 57 em que Sophia afirma que essas teorias foram estudadas antes de iniciar o programa para a seleção de ingresso. Os destaques corroboram para que sejam lidos como conceitos científicos (excertos 57 e 58 de Sophia) e também a fala de Victoria (excerto 59), em que menciona o autor e apresenta os conceitos “filtro afetivo” e as quatro dimensões³³ que Almeida Filho (1993, 2003) propõe como parte da operação global de ensino de línguas³⁴ a serem observadas para ensinar uma LE, ou seja, construídos com base nas teorias do autor, o qual, por sua vez, dialoga com os postulados de Krashen (2009).

No que se refere à teoria sociocultural e aos escritos vigotskianos, Victoria apresenta dois conceitos diretamente – aprendizagem e teoria sociocultural – e dois indiretos, mencionando sua definição. Utiliza-se do termo “ponte” para indicar a ZDP e o conceito de que “o aluno não é um papel em branco” encontra apoio em Vigotski (1999, 2010) quando discute que o aluno chega à escola, para a instrução, trazendo conceitos espontâneos constituídos no seio familiar e no convívio com outras pessoas que também fazem parte do seu meio social. Para Vigotski (1999, 2010), os conceitos espontâneos e os científicos estão relacionados e ambos se influenciam, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito. A ZDP constitui-se no espaço entre o desenvolvimento real e o potencial, em que a aprendizagem encontra condições para acontecer, onde o professor pode atuar como mediador dando o apoio necessário para que o aluno aprenda e que a aprendizagem possa se constituir em desenvolvimento. Victoria apresenta, portanto, conceitos científicos relacionados à teoria que menciona.

A Professora Athena menciona conceitos como “anglicismos” e reconhece que é um olhar mais cuidadoso da presença da LI na vida do aluno. O conceito integrou os estudos do

³³ As quatro dimensões que Almeida Filho (1993, p. 17) propôs são: 1) O planejamento das unidades de um curso; 2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; 3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula; 4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

³⁴ Almeida Filho (2012) redimensiona sua proposta e chama de modelo OGEL que é formado por cinco partes: os mais abstratos (do plano das ideias) aos mais concretos (relacionados à sala de aula).

PIBID-LI, mas conforme indicam os dados, já faziam parte do repertório da professora que, em ocasião anterior, havia desenvolvido trabalhos junto aos alunos tomando como conteúdo frase de camisetas (excerto 40).

Os excertos do quadro anterior sugerem que os conceitos científicos é que caracterizam os destaques em negrito. Compreendemos que estes podem se relacionar à construção de uma competência teórica, importante na formação dos APLIs. Não há indícios de que todos esses conceitos façam parte, necessariamente de um processo de mediação em que a Professora Athena tenha sido a protagonista, pois nem todos os conceitos fazem parte dos dados coletados com a participante.

Daremos continuidade à discussão da relação que se estabelece com as teorias na formação no próximo item que trata da competência aplicada/transformada.

Foram apresentados os seguintes conceitos acerca das teorias relacionadas à sala de aula, considerando que está relacionado com esse perfil de formação: “as teorias serve de base para o professor ensinar”, “as teorias estão relacionadas com as abordagens de ensino que o professor usará em sala de aula”, “se deu certo na teoria, pode-se colocar em prática”. Os conceitos inicialmente apresentados induziram a pensar que sejam espontâneos, pois são conjecturas criadas em que se dicotomiza a teoria e a prática, especialmente quando relaciona essa última à prática docente.

O quadro disposto a seguir apresenta os dados coletados no final do período de formação ofertado pelo PIBID-LI:

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Diana	61 EF	Sim, eu consegui visualizar essas teorias em sala de aula porque quando a gente lê no papel a gente fala: “Ai! Nada a ver, não vai utilizar; Ai! É diferente lá,” mas, não! Em sala de aula nós vemos cada etapa da teoria , cada passo, o aluno passa por aquilo.
Sophia	62 EF	Eu acho que o professor é o melhor teórico que tem, porque não tem quem tira mais da raiz mesmo, da onde é, do que o professor. Acho que muitos teóricos estão um pouco distantes da realidade , mas o professor não. (↔) Muitas vezes, o professor se acomoda e para de prestar atenção , para ele tudo é normal, tudo é parte daquilo. Então eu acho que falta abrir um pouco a mente, começar a olhar ao redor, começar a ver que certas coisas estão acontecendo por um motivo , que talvez os alunos não estejam aprendendo ou ESTÃO APRENDENDO também por um motivo. Eu acho que falta o professor olhar isso. (↔) As teorias ensinaram bastante, ensinaram como desenvolver uma aula , como planejar uma aula, o que você deve considera ao levar certas atividades para sala de aula. Você não pode simplesmente pegar uma atividade e levar sem saber como trabalhar com ela, o que ela vai proporcionar aos alunos, esse tipo de coisa. (↔) As teorias servem para que as aulas sejam melhores planejadas , investigadas. Elas vão ser melhores

		escolhidas ... a forma de trabalhar . Dentro de uma teoria vai ser melhor pensada, o professor vai pensar como que ele vai trabalhar aquilo, mas ele não vai conseguir se prender naquilo o tempo todo. (↔) A pesquisa do TCC que eu fiz, eu acho que o meu é diferente porque eu parti da prática. Eu tentei colocar essa teoria em prática , eu não fiz igual geralmente, as outras pessoas fazem, pelo que li em outros trabalhos na biblioteca.
Sophia	63 TCC	Inserir atividades comunicativas em uma sala de aula de uma escola pública pode não ser uma tarefa fácil no começo, mas com o tempo os alunos vão se adequando à abordagem de ensino e lapidando a sua abordagem de aprender pautadas no comunicativismo com vistas aos benefícios que poderão usufruir a partir do uso da língua e não apenas do possível estudo da sua forma. (2013, p. 80)
Victoria	64 EF	A teoria vigotskiana que eu gosto muito. Eu procuro trazer o contexto do aluno para dentro da sala de aula , tentar entender o aluno, e tem aquela troca de informações entre o professor e o aluno . . (↔A teoria beneficiou na verdade, porque a gente viu os resultados e discutimos o processo...Hoje eu consigo trabalhar, tudo o que eu trabalhei no meu projeto, eu consigo colocar hoje na sala de aula não só na língua inglesa, consegui também no meu trabalho como professora de música. Consigno dialogar com as teorias do Vigotski também e... Eu vejo, assim, que não é uma coisa somente minha, vem do que eu estudei, eu estou embasada em um teórico .
Victoria	65 TCC	A escola é o local de construções individuais e coletivas de conceitos científicos . As temáticas trabalhadas no decorrer do projeto permitiram aos alunos não apenas a aquisição de vocabulário, palavras soltas da língua inglesa, mas também de conceitos culturais, expressões com sentido externo à tradução literal do inglês para o português.
Professora Athena	66 EF	Então, eu acho que discutir o projeto foi essencial para o sucesso que teve, porque eles aliaram a teoria deles com a minha prática .

Diana sugere conseguir correlacionar as teorias que leu com as ações vivenciadas em sala de aula (excerto 61). As noções anteriores, quando as teorias eram apenas discutidas e pareciam-lhe alheias à realidade. As experiências na escola, portanto, propiciaram forma de interpretar as teorias de outra maneira.

Sophia indica que, em sua concepção, a teoria deveria ser construída em sala de aula, em uma perspectiva contrária àquela que ela acredita ser uma construção distante da realidade do aluno, ou seja, o que é descrito na teoria necessariamente não atende ao contexto do aluno. Por outro lado, as teorias podem auxiliar o professor a reconhecer como proceder de maneira plausível para que o ensino-aprendizagem aconteça de maneira satisfatória. Nesse sentido, entendemos que a teoria à qual se refere é aquela que discute o ensino-aprendizagem diretamente, as abordagens de ensino e a busca de meios alternativos para atender ao aluno em seu contexto. A APLI sugere que o ato de perceber o seu entorno e analisar o aluno indica que o professor não se acomode. Para tanto, as teorias podem ajudar e também serem

engendradas no ambiente da sala de aula sob o olhar atento do professor. Esse pensamento coaduna com autores que tratam sobre o professor pesquisador e crítico-reflexivo (RAJAGOPALAN, 2003; DIAS, 2007; SIMÃO, 2007; BARROS, 2010).

O pensamento de Sophia está em consonância, por exemplo, com o que defende Dias (2007) acerca da necessidade de professores e alunos refletirem sobre o processo em que se inserem, de forma consciente, como um princípio que se expandirá para a prática pedagógica. A pesquisa pode servir ao processo reflexivo para a tomada de consciência em torno do processo e na (re) construção da prática pedagógica. Simão (2007, p. 241) concorda com Dias ao afirmar que: “A importância da ação docente enquanto ‘professor’ e ‘pesquisador’³⁵ parece sobrepôr-se à simples adoção de metodologia ou materiais diferentes.”

Vitória presume que as teorias sejam “aplicáveis”, mas não no âmbito da metodologia. De fato, o que a APLI sugere, é que faz uma leitura à luz das teorias vigotskianas acerca do que acontece em sala de aula. Essa assertiva significa que a teoria estudada passa para o nível da consciência e, influencia a maneira de como enxerga o ensino-aprendizagem. Desta forma, a teoria construída no nível da consciência, abstração e generalização, assume uma perspectiva mais ampla capaz de se estender não somente à LI, mas a outras áreas do conhecimento. Nesse nível, Victoria é capaz de identificar “o outro dentro da sua consciência” no conceito: “não é uma coisa somente minha, vem do que eu estudei, eu estou embasada em um teórico.” Essa projeção, permite-nos dizer que há um conceito científico ou conceitos científicos que entremeiam sua visão como professora, pensamento que se afilia à concepção de Victoria de que “a escola é o local de construções individuais e coletivas de conceitos científicos.” Esse conceito indica o reconhecimento de que a escola seja um ambiente propício para a instrução e desenvolvimento de conceitos científicos, conforme afirma Vigotski (1999, 2010). Para o autor, a sistematização se estabelece por meio do contato com os conceitos científicos, sendo posteriormente transferidos para os cotidianos e altera a sua estrutura psicológica de cima para baixo. Quer dizer, os conceitos espontâneos constituídos baseados em crenças sobre o ensino-aprendizagem, são revistos com base nas teorias estudadas.

No último excerto do quadro (66), a Professora Athena indica que os APLIs é que apresentavam teorias, enquanto a ela destinavam-se as práticas. Sugere, portanto, que tinha consciência da existência de processos teóricos que dialogavam com as atividades dos APLIs, mas se distanciava pela dicotomia imposta pelos papéis que a professora e APLIs assumiam.

³⁵ Destaques da autora.

Os dados analisados e discutidos neste item sugerem que durante a formação dos APLIs, houve uma ampliação dos conceitos científicos. Evidentemente, continuam dividindo espaços com os conceitos espontâneos. Podemos identificar o desenvolvimento de processos que aliam as teorias estudadas à análise do ensino e aprendizagem que fez parte das experiências dos APLIs. As informações trazidas nas entrevistas dão indícios dos conceitos científicos e os dados dos TCCs cristalizam essa relação entre a teoria e as ações docentes. No entanto, é difícil identificarmos criteriosamente em que momento os conceitos se desenvolveram. Há suposições de que possam ter acontecido em sala de aula da graduação, nas ações do programa, nas leituras e preparação para a análise do TCC e nas leituras efetuadas dentro do subprojeto.

No que se refere à PSA, há indicativos do reconhecimento de teorias, mas no seu discurso os conceitos científicos se manifestam de forma indireta. Em sua visão, ela seria responsável pela parte prática. O fato é que na interação entre APLIs e a Professora Athena, conhecimentos que percorrem a educação formal, que direcionam as ações do professor, encontram respaldo, redimensionamentos e modificações, em boa parte, construídos de forma que a consciência tem um papel fundamental. Não é um simples processo aleatório, ou seja, envolve um alto grau de abstração e generalização que percorrem desde o conhecimento linguístico, como agir na interação com os alunos e outros integrantes do cenário escolar até a sistematização do ensino que prime pelo objetivo de dar condições ao aluno de aprender.

Nesse sentido, a consciência de que há um desenvolvimento real de onde partir, de que maneira o professor deve atuar na ZDP para que seja realmente um espaço de aprendizagem e até qual ponto o aluno tem condições de chegar delimitado pelos limites da cognição e do nível escolar em que se encontra, são elementos que não podemos desprezar ao analisarmos os conceitos científicos, mesmo sabendo da complexidade de analisá-lo frente a algumas situações.

Tomando como partida essa visão de coconstrução de conceitos científicos face às competências teórica/informada e competência aplicada/transformada, os dados apontam que as competências estão em desenvolvimento. Há indicativos de avanços no que diz respeito à competência teórica/informada, mas especialmente da aplicada/transformada detectadas dentro da maneira como os APLIs analisam o ambiente da escola e sua própria ação pedagógica, especialmente na elaboração do TCC e no processo que vivenciaram como pesquisadoras de sua própria ação docente. São momentos em que as teorias estudadas propiciam outro olhar a essa ação, ao mesmo tempo em que é revista nesse mesmo espaço de ensino-aprendizagem.

3.3.4 A competência profissional e a acadêmica

Por meio da *competência profissional*, o professor é capaz de conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício da profissão e buscar atualização constante que lhe permita exercer o ensino com qualidade e profissionalismo. (ALMEIDA FILHO, 1993,1999). Quanto à *competência acadêmica*, essa permite ao aluno pensar, de maneira estratégica como melhor aprender (ALMEIDA FILHO, 2014).

Procuraremos retomar os conceitos em relação ao professor e somar a outros no quadro que segue. Inicialmente, discutiremos os conceitos que as APLIS apresentavam anteriormente para definir o bom professor de inglês: “o professor deve dominar a língua para ensinar”, “o professor deve gostar de ensinar”; “o bom professor é aquele que passará o conteúdo de forma que o aluno aprenda”; “o bom profissional deve ser ativo e estudar sempre”.

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Diana	67 EF	O bom professor é aquele que gosta do que faz , procura levar coisas diferentes para o aluno. O bom professor é aquele que está sempre buscando coisas novas, levando coisas diferentes para dentro da sala, utilizar tecnologia para passar músicas, filme, passar slides. Então, é necessário que o professor acompanhe a modernidade, agrade o aluno e consiga ter bons resultados. (↔) O bom professor de inglês vai buscar sempre o conhecimento, vai apresentar trabalhos como eu fiz antes que é nesses eventos aprendemos muito, escutando, falando. Então, eu quero sempre estudar para eu poder ter mais conhecimento para eu ser uma boa professora.
Professora Athena	68 EF	Quando a gente recebeu o grupo de acadêmicos, a primeira impressão é sempre positiva, e realmente, com o passar do tempo, confirmou-se no trabalho, no desempenho da Diana na escola. Ela tinha muita vontade, iniciativa.
Sophia	69 EF	É bom professor é aquele que sabe fazer o seu aluno se expressar utilizando a língua inglesa sem ter medo de errar, sem se sentir inibido. (↔) Ele envolve o aluno com a aula dele, com o conteúdo do livro do começo ao fim e tudo que ele trouxer além daquilo, faz o aluno sentir que aquilo não é só algo que vai ficar escrito ali no livro dele, que ele vai usar numa prova para quando ele sair da escola e precisar entrar numa faculdade e faz perceber que aquilo está na vida dele e ele consegue transmitir a língua para o aluno.(↔)Dinâmicas, eu aprendi muito no PIBID. A dinâmica ensina muito. Atividades que envolvem os alunos ensinam muito , muito mais do que você levar um conteúdo, passar no quadro, explicar e depois eles fazerem um monte de exercícios e vão só repetindo a mesma coisa.
Professora Athena	70 EF	A Sophia não deu problemas na escola, com ela era tranquilo, cumpria tudo direitinho.

Victoria	71 EF	O bom professor de língua inglesa é... O primeiro ponto, tem que conhecer a língua . Ele tem que conhecer a língua de forma geral, gramática, oralidade. Só que não só conhecer a língua, ele tem saber transmitir o conhecimento de forma que os alunos compreendam o que ele está querendo dizer. Muitas vezes, o que o professor ensina tá muito longe daquilo que os alunos vão conseguir entender. Então, os alunos olham para o professor e veem aquela língua muito distante deles. Então, eu vejo o papel do professor, além de conhecer a língua, mostrar para os alunos que a língua está ali perto dele, que a língua, ele está a todo momento interagindo com ela.
Professora Athena	72 EF	A Victoria cumpria certinho, se precisava repor ela repunha todas as aulas. Quando solicitava a ajuda dela, ela fazia.

Os dados referentes a Diana indicam haver alguns conceitos que permaneceram e outros que surgiram. O conceito de que o professor deverá manter um elo afetivo com a profissão, permanece. A visão de que o conhecimento do professor é inacabado, que necessita estar em contínua formação e isso é o que pretende para si. Esse conceito entra em contradição com o pensamento de que há uma língua a ser dominada, ou seja, se há um domínio restritivo indicaria que há um conhecimento delimitado que possibilita tal domínio.

No caso de Sophia, ela atribui ao bom profissional a capacidade de envolver os alunos, tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem. O professor seria um facilitador na sala de aula. Ao mesmo tempo, Sophia defende que o professor precisa conhecer a língua, mas se afasta do conceito de “domínio” também. Nesse sentido, o conceito apresentado por Victoria dialoga com o último de Sophia.

Victoria, por outro lado, utiliza termos como “transmitir” que percorre justamente o conceito anterior, demonstra uma visão tradicional de ensino. No entanto, suas ações no envolvimento em atividade na escola, já discutidos anteriormente, na prática docente, esse conceito não é recorrente.

Os dados apresentados pela Professora Athena nesse quadro, sugerem que as APLIs ao cumprirem todas as atividades com a responsabilidade e interesse demonstrado a competência acadêmico-profissional tenha sido favorecida.

Na formação geral do PIBID-LI, as APLIs, pelos próprios papéis que assumiram frente ao programa, ora demonstravam maior afinidade aos princípios inerentes à competência acadêmica (como professoras em formação), ora como professoras reconhecidas pelos alunos nas escolas. No âmbito da formação, é aprendiz do exercício profissional, demanda por meios de aprender a ser professor. Já nas escolas, ao assumir atividades de ensino, quer seja na

condição de monitoria ou regência de aulas, assumia o papel de professor, sendo considerado como tal pelos alunos atendidos. Por conseguinte, há uma relação dialética entre as duas competências nas atividades promovidas pelo programa.

3.3.2 Relacionando competência didático-pragmática e o papel de PSA

Neste item, passamos a discutir a *competência didático-pragmática* proposta a partir dos dados apresentados e por se caracterizar como um conceito recorrente na formação por meio do PIBID-LI. Optamos por analisar a competência em questão organizando os dados separadamente por APLI.

Para tanto, retornemos à definição apresentada na introdução. No contexto investigado, essa competência, refere-se à capacidade de agir e conduzir o trabalho na condição de aluno-professor que atua no papel de professor assumindo uma postura coerente ao que demanda a profissão, emoldurada pela realidade da língua e da cultura global e local. Cabe a essa competência o desenvolvimento da linguagem corporal, gestos, entonação vocal, compromisso profissional de ensinar e conhecimento de conteúdo (linguístico-comunicativo) da LE para atuar dentro da ação pedagógica à qual o aluno-professor se propõe.

Os dados, relacionados a essa competência não foram representativos na entrevista inicial de APLIs, devido à própria circunstância de que não haviam desenvolvido atividades de ensino de LI antes do ingresso no programa. Sendo assim, estava ligada a um conceito que apresentava ao se imaginarem como professores na escola. Eram conceitos construídos por meio de expectativas do que poderiam vir a ser, na escola e em sala de aula, esse possível enfrentamento era concebido como o maior desafio entre todas as atividades que seriam promovidas pelo programa. É justamente nesse cenário que se constrói a “coluna dorsal” da formação de professores pelo PIBID.

Os dados apresentados e discutidos na sequência foram selecionados com o objetivo de traduzir a competência didático-pragmática. Para que essa competência fosse manifestada, a escola se constituiu em um ambiente importante, onde foram possibilitadas as experiências de forma direta por meio do envolvimento das APLIs, assistidas pela PSA, em atividades inerentes ao professor de inglês.

Isso posto, primeiramente, analisaremos os dados referentes à APLI Diana:

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Diana	83 EF	Sim. Eu aprendi muito, MUITO com a professora, com o aluno, eu aprendi até lá no próprio espaço escolar , eu aprendi muita coisa, aprendi observar as pessoas, eu vi como que é o dia a dia de um professor, realmente. Antes de eu me formar, eu já tive um dia de professora. Então, eu já posso dizer que eu não estou despreparada.
Diana	84 DR	Ao passar os <i>slides</i> contendo imagens capturadas na cidade de Sinop, eu questionei aos alunos: O que este <i>outdoor</i> está propondo? O que está divulgando? Existem termos em inglês? A partir dessas perguntas os alunos participaram ativamente respondendo as indagações, alguns tiveram dúvidas e ficaram indecisos, mas perguntaram para esclarecer. (15/03/2013)
Diana	85 TCC	Em um segundo momento, trabalhamos com imagens de alguns produtos comercializados (alimentos, produtos de limpeza, higiene pessoal), novamente expomos 20 (vinte) imagens para os alunos e estudamos juntos o seu sentido. Como atividade, pedimos que trouxessem em uma próxima aula embalagens de produtos . Para isso cada grupo ficou responsável por um segmento: produtos alimentícios, de limpeza, de higiene pessoal. Durante a criação dos rótulos das embalagens os alunos trabalharam em grupos e em parcerias de forma criativa. (p.33)
Professora Athena	86 EF	Sim, a Diana fez um bom planejamento , tanto é que, não só ela, mas, as outras, também. (↔) A Diana vai dar conta da sala de aula . Ela tem esse potencial, sabe ... tem esse jeitinho. Eu acredito que ela hoje ela está pronta . Se hoje oferecessem para ela: “Olha! Tem tal sala de aula que precisa professor!” Eu acredito que ela aceitaria, até porque ela se sente segura. Ela é uma pessoa tranquila, que assumiria uma sala de aula tranquilamente, sozinha. Posso dizer isso pelos trabalhos que ela realizou no PIBID, pelo projeto que trabalhou.
Pesquisadora	87 NCP	Diana deu início à aula retomando o conceito de anglicismos das aulas anteriores. Próxima ao quadro, onde seriam projetadas as imagens de fachadas de estabelecimentos comerciais, deu início ao novo conteúdo. Diana: Pessoal, por favor, prestem atenção! (Falou em voz alta, considerando que havia algazarra na sala.) Vamos, lá, então! Observem essa imagem... (Mostrou a imagem da loja Golden) Vocês já viram essa loja ? Turma: Já, professora! Diana: Muito bem, sabem me dizer o significado do nome da loja? Aluno: É ouro ? Diana: Não, é dourado! Como a gente fala ? Turma: Golden. Diana: Ok! Repitam todos, Golden...

Diana, que no processo inicial de formação se autodeclarava insegura e receosa da sala de aula, encontrou nesse ambiente um espaço de aprendizagem. Sendo assim, todos os elementos e pessoas constituintes da comunidade escolar, poderiam possivelmente atuar na ZDP no sentido de preparar o APLI para ser professor.

No excerto 84, Diana descreve uma situação em que a interação entre ela e os alunos é uma das características do ensino que desenvolve com os alunos. Os dados sugerem que o

ensino acontece distante de uma perspectiva estruturalista e tradicional, diferente do que muitas vezes é apresentado no plano discursivo. A própria proposta de ensino-aprendizagem elaborada possui uma linguagem presente no contexto do aluno e que pode servir para aproximar o aluno da LI.

No excerto 85, há o indicativo de que Diana conseguiu encontrar maneiras de organizar e orientar os trabalhos dos alunos para realizarem pesquisas fora do espaço escolar. Nesse aspecto, pode contribuir para a aprendizagem que se estende à vida dos alunos, de forma interativa e que agrega à educação formal a linguagem do cotidiano. O fato de Diana desenvolver trabalho em grupos, de forma interativa, evidencia sua capacidade de estabelecer várias maneiras de desenvolver as atividades e chegar aos resultados que pretende.

A professora Athena apresenta uma avaliação de Diana baseada nos trabalhos que a APLI desenvolveu junto ao programa e ressaltou que a vê como uma professora preparada para atuar. Essa avaliação da competência didático-pragmática de Diana, é relevante, pois a maioria das experiências diretas na escola aconteceu sob a orientação da Professora Athena, desde as atividades nas salas de aula junto aos alunos, análise, criação e seleção de materiais, correção de avaliações escritas entre outras.

Nos dados expostos no excerto 87, está novamente, ilustrada uma cena da sala de aula em que há um processo interativo envolvendo um diálogo entre professora e alunos. Essa cena torna recorrentes duas características: primeiramente que não segue o perfil de uma abordagem de ensino tradicional; a segunda é de que Diana assume uma postura e comportamentos convenientes para um professor de LI.

Ao observarmos os dados referentes à Diana de forma conectada entre si, permitem-nos dizer que a APLI, ao assumir o papel de professora, demonstrou a capacidade de planejar, criar possibilidades de ensino guiadas pelo contexto do aluno, agiu na condição de professora, manifestou comportamentos (linguagem corporal, entonação de voz), preparou o conteúdo desenvolvido nas aulas de forma a conduzir o ensino coerentemente, conforme verificados nos registros da própria Diana, na voz da Professora Athena e nos registros da pesquisadora. Esses aspectos são correlatos aos requisitos necessários ao APLI dentro da escola e constitutivos da competência didático-pragmática.

No quadro a seguir, serão correlacionados os dados sobre Sophia, provenientes dos mesmo instrumentos apresentados no quadro anterior:

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Sophia	73 EF	Teoria para mim, nunca foi difícil , aprender as coisas então, por exemplo, pegar um livro e ler nunca foi difícil assim. Nunca foi tão desafiador quanto ir para escola, enfrentar a realidade da escola , eu acho que foi um choque muito grande porque eu esperava uma coisa e eu achei outra, muitas vezes e, muitas vezes eu não estava, eu não me sentia muito preparada para aquilo. (↔) A minha timidez sempre me atrapalhou a fazer muita coisa, a expor o que eu achava ou o que pensava. No PIBID eu consegui montar um projeto em cima de algo que eu acreditava. Então, para mim isso me ajudou a superar muito porque eu nunca fui de colocar o que eu achava, o que eu pensava, para outras pessoas verem, entendeu? Então eu acho que pegar algo em que eu acreditava e defender me ajudou muito. (↔) O PIBID me ajudou a ver isso que eu não era uma professora, eu sabia falar a língua, mas para ser uma professora, eu tinha que desenvolver algumas coisas ainda. Primeiro, eu tinha que me desenvolver como pessoa para depois, começar a desenvolver teoria, língua, gramática. Então, durante esses dois anos e meio eu acho que eu fiz bastante de tudo isso.
Sophia	74 DR	Na sala 1, a segunda atividade foi feita em duplas e cada aluno deveria perguntar ao colega a respeito de seus gostos. Foi trabalhada a pronúncia de todas as palavras para depois eles interagirem com os colegas . Ao final eles escreveram o que eles tinham em comum com o colega e o que não tinham. Durante essa atividade estive auxiliando alguns alunos que estavam com dúvidas na pronúncia e outros que estavam com dúvidas na compreensão de alguma palavra, (↔) Na sala 2, a atividade sobre a pirâmide alimentar foi realizada em duplas , onde cada um tinha que responder perguntas pessoais envolvendo o vocabulário estudado e responder também para o colega, tendo em vista que ambos deveriam ter registro de seus gostos e também do parceiro. Ajudei os alunos com suas dúvidas enquanto realizavam a atividade. (25/03/13)
Sophia	75 TCC	As duas alunas não tiveram problemas em responder as questões em língua inglesa, porém notamos que respostas longas foi a preferência da aluna da turma 1 e respostas curtas a preferência da aluna da turma 2. O que tentamos passar para nossos alunos foi que não iríamos interferir em como eles deveriam responder às questões, pois deveriam responder da maneira como se sentissem mais seguros. Como podemos perceber foi o que aconteceu. A interação aconteceu na língua inglesa , independentemente de se dar de forma analítica ou sintética, foram dados os devidos sentidos ao contexto em uso. (p.73)
Professor a Athena	76 EF	De repente, lá no comecinho ... a Sophia se sentia muito limitada. Mas, no final do programa eu percebi, que o contato com a escola, o fato de ela conviver ... o ambiente se tornou familiar. Ela em um ambiente familiar teve uma produção muito melhor. Então, assim, é isso que eu tenho de imagem dela. (↔) A progressão se deve à experiência dela, o contato, a experiência em sala de aula, o contato com os alunos. (↔)Ela adequou o projeto dela à realidade do aluno , nós temos uma, é, se você ver aquele projeto dela podia ser aplicado em alunos de ensino fundamental lá nas séries iniciais, por quê? Porque é um projeto muito simples . Ela teve que adequar à realidade do aluno, mesmo sendo ensino médio, ela fez um projeto muito simples de informação no sentido de atender ao nível de conhecimento dos alunos .

Pesquisadora	77 NCP	Sophia estava à frente da sala, próximo ao quadro e explicou aos alunos sobre a atividade que deveriam fazer: preencher a tabela contendo informações sobre gostos e outros assuntos. Posteriormente, enquanto os alunos realizavam a atividade, ela começou a circular pela sala. Quando os alunos solicitavam, ela se dirigia até as carteiras e tirava as dúvidas. (25/03/13)
--------------	-----------	--

No excerto 73 Sophia delinea o percurso pelo PIBID-LI interpondo as maiores dificuldades pelas quais passou na formação, entre elas o receio de enfrentar a sala de aula, bloqueios psicológicos gerados pela timidez e por se sentir incapaz de defender o que pensava perante os outros. Para ela, as atividades que vivenciou no programa definiram novos rumos para essas barreiras que faziam parte de sua vida e reformulou concepções em relação ao ensino.

Para o professor e também para o aluno, conforme Almeida Filho (2003, 2014) e Krashen (2009) propõem, há de se considerar a existência do filtro afetivo que funciona como uma barreira para a aprendizagem se estiver alto. Isso significa que ultrapassar esse tipo de bloqueio psicológico também é muito importante durante a formação. Nesse sentido, Sophia reconhece que se desenvolveu como pessoa, refez conceitos que tratavam da docência e de si como ser humano.

Na sala de aula, durante o desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem, Sophia demonstra que as barreiras psicológicas não eram demonstradas na sua forma de agir com os alunos e conduzir as atividades de ensino-aprendizagem. As atividades de introdução gradual do aluno-professor no ambiente escolar podem ter beneficiado Sophia em relação ao vácuo existente no que se refere ao conhecimento do “ser professora de inglês,” mesmo que tivesse um conhecimento linguístico-comunicativo satisfatório.

Uma questão interessante que destacamos no excerto 74 é a atividade da pirâmide alimentar discutida na sessão de discussão de projetos, que tomou como exemplo das aulas que participou com a Professora Athena. Como indica o excerto ainda, Sophia valeu-se da abordagem comunicativa e de aspectos discutidos dentro da teoria no que se refere à língua em uso quando aceita mais de uma forma de responder às perguntas feitas aos alunos.

No excerto 76, a Professora Athena, referenda a adequação do ensino para com a turma com a qual Sophia ao enfatizar que o projeto da APLI “atendeu ao nível de conhecimento dos alunos”. Essa questão indica que a elaboração de seu projeto de ensino-aprendizagem foi efetuada observando o contexto do aluno e o conhecimento prévio, utilizando-se do senso de plausibilidade (PRABHU, 1990). Os indicativos de uma possível ZDP podem ter contribuído para que o ensino promovido pela APLI chegasse aos resultados

satisfatórios conforme descritos no TCC. A Professora Athena, ainda destaca que Sophia progrediu ao envolver-se nas atividades da escola, e esse progresso incidiu no desenvolvimento coerente com as turmas escolhidas.

O excerto 77 coaduna com o pensamento anterior e detalha um pouco mais sobre a postura que adotou em sala de aula, na interação com os alunos. A APLI executou ações e explicitou comportamentos esperados para o professor de inglês.

Tomamos por referências os excertos discutidos (73 e 76) que indicam parte do percurso de Sophia dentro do programa. Podemos dizer que progressivamente ela superou dificuldades e se constituiu como uma APLI capaz de agir como professor de LI. Nessa função, conseguiu observar e analisar o contexto e capacidade dos alunos e, promover estratégias de ensino dentro do que as atividades comunicativas permitiam. A timidez e a insegurança foram substituídas por maneiras de agir e atender aos alunos para que a aprendizagem acontecesse. Não satisfeita com os resultados de uma primeira tentativa de desenvolvimento de projeto, decidiu-se por uma segunda etapa, já melhor reformulada e consoante ao que os alunos queriam e permitiam. A busca de melhores resultados tanto para si como para o ensino-aprendizagem se configuram naquilo que se espera de um professor.

No próximo quadro apresentamos os excertos correlacionados a Victoria e serão analisados e discutidos na sequência:

Participante	Nº do excerto e instrumento	Conceitos após a formação
Victoria	78 EF	Sim, o trabalho na escola foi importante . O trabalho na escola junto com o PIBID ... porque todo dia éramos preparados para o que a gente poderia fazer dentro da sala de aula, do que a gente poderia encontrar na sala de aula. Então, você saía da sala de aula e você discutia em grupo o que você tinha visto.
Victoria	79 DR	Fazendo uma revisão para trabalhar a oralidade dos alunos, notamos que olharam as figuras e conseguiram falar em inglês cerca 70% das palavras, três alunos que têm maior facilidade com a língua e já sabiam algumas palavras, acertaram dezenove palavras. (↔) Enquanto os alunos jogavam percebíamos que falavam as palavras em inglês, corrigiam, retomavam e se arriscavam no uso da língua . Acompanhávamos diretamente cada dupla no desenvolvimento dos jogos pedagógicos, tirando dúvidas, exemplificando e jogando com os alunos em alguns momentos para mostrar a dinâmica do jogo quando havia necessidade. (01/11/2013)
Victoria	80 TCC	Desenvolvemos o projeto com uma turma de adolescentes, muitos são agitados, com problemas de comportamento e disciplina. Ainda assim, aceitamos o desafio, pois acredito que como professora serei apresentada a diversos contextos e terei que buscar métodos para colaborar com o aprendizado dos mais diversos tipos de alunos e contextos sociais. (p.68)

Professora Athena	81 EF	Eu achei que foi bem interessante a maneira como Victoria aprendeu a abordar os alunos, a tratar os alunos, essa interação professor-aluno . Então, assim, eu achei que o PIBID contribuiu muito para ela desenvolver esse lado de relacionamento. (↔) No aspecto de vivenciar a rotina na escola , hoje ela já tem essa bagagem, o relacionamento professor-aluno, ela adquiriu essa experiência , como preparar tudo, tudo em todos os aspectos. O fato de você estar ali numa escola vivenciando a rotina de uma escola, não tem como você não ficar parado , você acaba adquirindo experiência em todos os sentidos . (↔) O projeto da Victoria foi bem sucedido como todos os projetos . Não tem erro , por mais simples que seja, o projeto funciona, ainda mais jogos , trabalhar a parte lúdica . É uma coisa diferente, sai da rotina do livro, sai daquele planejamento corriqueiro do professor. Então, assim, foi muito bem sucedido.
Pesquisadora	82 NCP	Na sala não havia muitos alunos, mas conversavam em um tom bastante alto. Victoria chamou a atenção dos alunos e disse que iriam retomar as expressões do <i>facebook</i> e depois desenvolveriam um joguinho. Ela conduziu a aula com dinamismo e objetividade , porém a interferência de alguns alunos atrapalhava e o desinteresse de outros era visível. É preciso muita paciência e perseverança do professor. Ela explicou o jogo da memória constituído das expressões do facebook em inglês. Deveriam relacionar os ícones com a escrita em inglês. Dessa atividade os alunos participaram relativamente bem, alguns demonstravam empolgação para ver quem ganhava.

Victoria, de modo semelhante à Diana e Sophia, trouxe consigo a ideia de que as experiências na escola consistiam no maior desafio para ela. Os dados indicam que esse pensamento se modificava conforme a APLI participava, de forma ativa, das atividades. No excerto 78, ela remarca a importância dessas experiências na escola para sua formação indicando que havia um trabalho colaborativo no grupo do PIBID-LI.

No excerto 79, Victoria se posiciona como observadora do processo de ensino-aprendizagem. Aponta a avaliação dentro de um perfil mais quantitativo do que necessariamente qualitativo, inicialmente, mas a avaliação qualitativa do processo está em um segundo momento. Nesse, Victoria indica que se desenvolveu uma prática interativa pela qual os alunos faziam tentativas de uso da LI e alguns conseguiam, por meio dos jogos. A sua função como professora era de dirimir dúvidas e auxiliar os alunos durante a aula. Esse é um comportamento esperado para o professor.

A capacidade que Victoria demonstrou nos excertos anteriores, encontra respaldo na fala da Professora Athena ao mencionar a maneira de interagir com os alunos na condição de professora. Do seu ponto de vista, as experiências nas escolas são as propulsoras da formação, de modo que permitiram a Victoria chegar a bons resultados no projeto de ensino-aprendizagem. Aos jogos pedagógicos, a Professora Athena associa o conceito de ludicidade. Esse aspecto indica que, em sua concepção, há aspectos positivos, atrativos para o aluno e

favoráveis à aprendizagem. A expressão “não tem erro” sugere que a professora defende que os planejamentos bem feitos, construídos como muito diálogos, ajuda do professor mais experiente, por meio de atividades atrativas e lúdicas para os alunos, gerariam resultados satisfatórios para o ensino-aprendizagem. Baseada na experiência e consciência diante do que é conveniente pelos alunos dentro daquela comunidade escolar, teceu no seu consciente uma certeza e confiança no próprio processo em que Victoria se envolvia como professora e proponente de uma ação pedagógica.

O excerto 82 permite visualizarmos uma situação conflituosa em sala de aula, mas que Victoria, dentro de suas possibilidades, encontrou estratégias para ensinar e envolver os alunos no ensino com o objetivo de colaborar com a aprendizagem. Os dados sugerem que a possível ZDP, na situação descrita foi ativada justamente com o foco do projeto – os jogos pedagógicos. Entendemos que essa foi a estratégia principal de Victoria, envolvida com a orientação das atividades, buscando o envolvimento dos alunos, enfim, criando condições na interação para que, de alguma maneira, a aprendizagem de vocabulário e outros conteúdos acontecesse.

Baseados nos dados dessa seção, compreendemos que a competência didático-pragmática correlaciona um conjunto de conhecimentos que dão condições ao professor ensinar. Oportuniza ao aluno-professor observar o contexto no qual se instaura a instrução formal no sentido de criar estratégias de ação na condição de professor, para que haja reais possibilidades dos alunos aprenderem. Não basta ao APLI possuir simplesmente uma competência linguístico-comunicativa adequada, como no caso de Sophia, há de se contornar interferências psico-afetivos que possam afetar o processo. A competência linguístico-comunicativa é muito importante, mas não é a única necessária. Uma das maneiras é adentrar nas experiências de ensino de forma gradual e revestir-se de atividades pertinentes ao exercício da docência e convívio naquele meio social.

É pertinente considerar que tais atividades possam ativar as funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1999, 2010) como *comportamento consciente*, ou seja, conscientemente assumir comportamentos aceitos dentro daquela comunidade escolar; *capacidade de planejamento* – discernir e eleger com plausibilidade os meios para ensinar determinado grupo de alunos; atenção voluntária no sentido de observar criteriosamente o que acontece naquele espaço, como se comportam os seus integrantes, como agir perante eles e quais as estratégias de ensino que possam levar a resultados satisfatórios de aprendizagem ou não.

O ambiente escolar envolve uma gama ampla de conhecimentos, determinados pelas organizações educativo-estruturais, institucionais, linguísticas e socioculturais que constituem a própria escola. Além desses aspectos mais abrangentes, as salas de aula são micro-comunidades que reservam diferenças entre si. Sendo assim, o APLI que se engaja com as atividades da escola penetra em um complexo sistema que permite categorizar como comunidade escolar. As atividades e experiências graduais contribuem para acomodar. Dentro desta perspectiva, no percurso de formação, a escola pode se constituir como a ZDP, um espaço em que permite a aprendizagem do ofício e alicerça gradualmente o desenvolvimento como professor de LI. Todavia, há aspectos da aprendizagem que não se limitam a essa área do conhecimento, mas dialogam com outras áreas de forma interdisciplinar.

Os dados sugerem ainda que, mediante o que propõe a competência didático-pragmática, os APLIs demonstraram a capacidade que demanda um professor: agiram e conduziram o trabalho como tal, assumiram uma postura coerente (gestos, tom de voz), demonstraram compromisso profissional, conhecimento do conteúdo pertinente ao projeto, criaram estratégias de ensino coerentes com o grupo. Contudo, o apoio constante do PSA cria uma relativa dependência que interferiu no amadurecimento da autonomia diante de situações conflitantes ocasionada na mediação da PSA em relação na categoria *controle de frustração*.

No que se refere à coconstrução da competência didático-pragmática, os dados sugerem uma possível correlação entre a categoria de mediação *demonstração/imitação* e a competência em questão pela própria maneira de cada uma das APLIs elaborar estratégias diferentes de ensino, mas configuradas com base em formas dinâmicas e criativas adequando-as ao perfil de alunos com os quais trabalhavam. A concepção de imitação, no caso, corrobora o pensamento de Vigotski (1999, 2010) sobre o conceito em que se distancia de uma convicção leiga, de uma atitude mecânica para aderir nesse processo. É preciso pois, dominar os meios necessários para migrar de algo que conhecemos para algo que desconhecemos. Tanto a imitação como o ensino trazem à tona as qualidades cerebrais especificamente humanas e podem conduzir o APLI à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Por conseguinte, a mediação de PSA categorizada pela *demonstração/imitação* representa um importante papel desempenhado pela professora na conformação. Os papéis desempenhados por ela não se restringem a este.

O primeiro dos papéis de PSA, que identificamos é o de **mediadora**, conforme discutido no item anterior ao qual podemos subordinar outros papéis com base nas categorias apresentadas por Wood, Bruner e Ross (1976). Em conformidade com os dados, os indícios de mediação se apresentam por meio de conceitos espontâneos e científicos, sendo que estes

se constroem, especialmente, de forma indireta ligada mais à consciência de possibilidades de ações pedagógicas que o professor poderá promover, bem como as maneiras de desenvolvê-las. Necessariamente, o conceito científico não se manifesta de forma cristalizada, todavia, as ações docentes fazem parte de um processo de sistematização no plano abstrato e da consciência que permitiram às APLIs planejar a ação docente e eleger qual comportamento deveria assumir diante de determinado grupo para que pudesse ensinar. Nesse processo, houve a coconstrução de conhecimento no qual PSA teve um papel fundamental, especialmente na competência didático-pragmática. Definir exatamente em quais momentos a mediação ocorreu durante um período longo de mais de dois anos, não é tarefa fácil, todavia, os dados sugerem que foi um processo longitudinal, gradual e persistente.

Há outros papéis, ou talvez possamos chamar de subpapéis que pudemos identificar, de acordo com as categorias de mediação discutidas no item 3.2 desta seção. Pelo *recrutamento*, por exemplo, o papel principal de PSA seria de **motivadora**, considerando que está ligado a um tipo de mediação que objetiva atrair o interesse dos APLIs pelo bom trabalho de ensino. Nesse sentido, a própria maneira de PSA conduzir o seu trabalho, considerado dinâmica, criativa e competente pelo seu jeito de atuar como professora de LI, poderia servir de motivação. Ao mesmo tempo, poderíamos dizer que isso aconteceu por meio, também, da *demonstração/imitação*. Portanto, os papéis desempenhados por PSA não se alinham a uma única categoria de mediação, mas, nesse caso, de uma maneira dialética entre duas.

No que se refere à categoria *redução em graus de liberdade/regulação*, a PSA atua como **orientadora** no sentido de adequar as tarefas sugeridas pelos APLIs de forma a simplificá-las ou adequá-las com o propósito de ensinar no contexto escolar que é bastante conhecido pela PSA. A regulação determina caminhos para que as tarefas possam desempenhadas adequadamente, estabelecendo o diálogo entre o se que ensina, como o faz e para que o ensino é direcionado. É uma forma de reduzir as chances de insucesso sob o acompanhamento do mais experiente.

Quanto à *manutenção de direção/objetivos*, podemos identificar três papéis (como **tecnicista, coformadora e articuladora**) que PSA assume. Para discuti-los, primeiramente, analisaremos dois documentos oficiais (o item 8.3.1 da Portaria 260 e o Edital 007/2012 – UNEMAT/PROEG-PIBID, lançado em 09/02/2011).

Dessa maneira, dispomos na sequência a o item 8.3.1 da Portaria 260, que delibera sobre as incumbências mais técnicas e funcionais do supervisor:

8.3.1. Cabe ao Supervisor: I. informar ao Coordenador de Área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID; II. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao Coordenador de Área do Programa; III. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; IV. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizando as atividades previstas, tanto presenciais quanto à distância; V. manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas e VI. elaborar e enviar ao Coordenador de Área documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

No que se refere às incumbências de PSA em termos técnicos, o primeiro documento prevê o cumprimento de ações, principalmente de regulação técnica, que representam um importante elo entre a universidade e a escola, amparando essa parceria institucional na formação.

O Edital 007/2012 – UNEMAT/PROEG-PIBID, de 09/02/2011, definia os seguintes requisitos para exercer a função de Supervisor de Área:

5. DEFINIÇÃO E REQUISITOS DOS BOLSISTAS SUPERVISORES

5.1. Bolsistas Supervisores são professores das escolas públicas estaduais ou municipais, participantes do projeto institucional apoiado, e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

5.2. São requisitos desses bolsistas

- a. ser brasileiro ou possuir visto permanente no país;
- b. ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública na área de formação do Subprojeto que será desenvolvido na escola;
- c. estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula;
- d. participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador de Área;
- e. ter disponibilidade para desenvolver ações, supervisionar atividades dos bolsistas de iniciação à docência e contribuir com a proposta do projeto institucional.

Já esse segundo documento, pertinente ao âmbito regional, estipula as condições do Supervisor de Área para aderir ao programa como experiência, conhecer a área (de LI, no caso), estar em atividade de docência, ter disponibilidade e define os papéis de coformador em parceria com o Coordenador de Área.

Baseados nos dois documentos anteriores, podemos considerar que PSA desempenha primeiramente um papel **tecnicista** do ponto de vista legal, quer dizer o envolvimento nas atividades da escola era organizado e controlado por PSA com o propósito de cumprir carga horária, desenvolver as atividades do ponto de vista técnico e manter o APLI no seu dever institucional. Esse papel pode se relacionar ao desenvolvimento da competência

profissional/acadêmica no sentido de compreender a necessidade de cumprir o que é legalmente cabível. Esse papel começa a ser determinado na legislação que rege o programa e se estende à maneira de PSA organizar a escola para possibilitar tal cumprimento.

O segundo papel é o de **coformadora** (tanto do ponto de vista técnico como conformação para o exercício profissional). Do ponto de vista técnico, a legislação prevê que na condição de coformador, PSA deve aliar-se ao Coordenador de Área para articular as ações na escola. Já do ponto de vista pedagógico, envolve a conformação pedagógica diretamente como os APLIs, na ação direta, na condução de atividades que contribuam para ampliar o conhecimento em relação a ser professor.

O terceiro papel está relacionado à conformação pedagógica, guiado pela promoção de atividades, na condição de **articuladora** tanto no âmbito legal como no desenvolvimento de ações para que a coconstrução de conhecimento necessários o professor de LI, aconteça no ambiente escolar.

A manutenção de objetivos pode estar presente desde a maneira profissional de conduzir os trabalhos de PSA, por conhecer bem a LI (consequentemente ser tomada como exemplo para os APLIs), nos laços afetivos estabelecidos entre PSA e APLIs, o acolhimento de um aluno até a possibilidade de ter um projeto de ensino-aprendizagem que trouxesse resultados satisfatórios. É bastante complexo determinar todos os canais implicados nesse tipo de mediação.

Na mediação categorizada como *marcação de características críticas*, PSA desempenha o papel de **interpretadora de discrepâncias**, pois de várias maneiras, acentua as características relevantes às tarefas. No caso, marca as divergências entre as atividades apresentadas pelas APLIs, características psicológicas e capacidades que possuem as quais interpreta como plausível ou não para ensinar na escola.

Na categoria *controle de frustração*, PSA assume o papel de **tutora**, partindo do pressuposto que assume responsabilidade no ambiente da escola de forma a proteger o APLI na tomada de decisão, especialmente na resolução de problemas e conflitos disciplinares. É uma maneira pela qual amparou esse tipo de enfrentamento na interação entre os alunos na escola gerando certo conforto e diminuindo os choques ao engajar-se com as atividades na escola.

Por fim, retornamos à categoria *demonstração/imitação* em que assume o papel de **modeladora** para os APLIs. Isso significa dizer que vai além de uma simples performance, PSA é tomada como exemplo e serve de modelo para as ações didático-pedagógicas dos APLIs e em tudo o que representa o professor de inglês na escola e, conforme já discutido,

esse tipo de papel, é bastante relevante para o desenvolvimento da competência didático-pragmática.

No desencadeamento de todos os processos que fizeram parte do percurso de formação do aluno-professor de LI pelo PIBID-LI, portanto, PSA desempenhou os papéis de mediadora e (sub)papéis ligados a essa e relacionados a cada categoria de mediação propostas por Wood, Bruner e Ross (1976): motivadora, orientadora, tecnicista, coformadora, articuladora, interpretadora de discrepâncias, tutora e modeladora.

Esses papéis não se subordinam às categorias de forma rigorosa e vedada, mas se constituem, em diálogos entre as categorias e, dentro de um perfil colaborativo com outras pessoas e instrumentos que podem convergir para a formação em processos mediadores.

No que se refere aos conceitos espontâneos e científicos presentes na mediação, encontramos alguns conflitos em declarações feitas por PSA e APLIs. Em alguns excertos, perpassa a ideia de conceitos científicos construídos sob o ponto de vista estruturalista e tradicional em relação à maneira de ensinar e aprender, quer seja em sala de aula ou durante a formação. Por exemplo, no que se refere ao domínio de uma língua, uma língua acabada, de que os conteúdos deveriam ser passados, transmitidos, a noção de que o conhecimento dos APLIs poderia ser “moldado, lapidado” não encontram respaldo em outros momentos de interação. Nessas situações, a PSA levava os alunos da sala, por exemplo, a refletirem sobre os motivos pelos quais eles estavam sendo excluídos das atividades em grupo, apresentava ao APLIs um determinado conteúdo que seria trabalhado em sala de aula e solicitava-lhes sugestões de quais estratégias usar. Ambas as situações permitem dizer que o trabalho de PSA tanto na condição de professora como de coformadora, permite ao aluno e ao aluno-professor analisarem de forma reflexiva cada situação.

Por conseguinte, conforme indicaram os dados, a interação entre PSA e APLIs, especialmente ligadas às atividades destinadas à escola, aconteceu por meio de um processo colaborativo e reflexivo, permitindo desenvolver funções psicológicas superiores como planejamento, abstração entre outras inerentes à consciência humana. Para Vigotski (1999, 2010), a transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho.

A partir dos dados ainda, é possível dizer que houve a internalização do conhecimento necessário para o desempenho da competência didático-pragmática pelo fato das APLIs construírem e conduzirem um projeto de ensino-aprendizagem que gerasse resultados. Significa dizer que as experiências e envolvimento em atividades na escola que antecederam o

projeto e que gradualmente foram sendo desenvolvidas em uma perspectiva dialógica eram provenientes de atividades externas, de caráter interpessoal e social. Essas atividades passaram por transformações psicológicas que permitiram às APLIs assumirem os comportamento e ações coerentes ao ato de ensinar, tendo como suporte materiais elaborados à luz da reflexão preservando o contexto sociocultural do aluno. Portanto, as atividades passaram por transformações que determinaram um caráter interno, intrapessoal e individual para proceder no ensino-aprendizagem.

Durante todo o programa, a língua(gem) e o envolvimento em atividades como aluno-professor se constituiu no elo entre PSA e APLIs. Esse período de aprendizagem influenciou a (co)formação, oportunizou a mediação e a coconstrução de conhecimento para ser professor, enfim, que alimentou todos os princípios para que se construísse a competência didático-pragmática. Como o termo conformação e coconstrução o processo não ocorre em uma perspectiva assimétrica em que há apenas um mais experiente que ensina. Dessa forma, com base nos dados analisados, propomos o seguinte diagrama que representa a mediação e o desenvolvimento da competência didático-pragmática:



Fig. 1: Mediação e o desenvolvimento da competência didático-pragmática das APLIs.

Dessa maneira, o diagrama que propomos constitui-se em uma síntese das descobertas da pesquisa. Significa dizer que no centro do processo está a PSA, os conceitos científicos e espontâneos que possui. As setas indicam que há uma troca contínua entre os diferentes tipos de mediação (recrutamento, redução de graus de liberdade, manutenção de objetivos, marcação de características críticas, controle de frustração, demonstração/imitação) e que estão associados aos papéis (motivadora, orientadora, tecnicista, coformadora, articuladora, interpretadora de discrepâncias, tutora, modeladora) que PSA assume paralelamente diante de cada atividade, de cada circunstância, ou seja, as diferentes características que a medição e o papel de PSA não estão isolados, mas interdependentes. Juntos são coroados com a competência didático-pragmática (pertinente ao APLIs) de maneira circular, pois também poderá ser remodelada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do texto da tese, apresentaremos uma síntese das descobertas feitas no estudo tendo como guias as três perguntas que nortearam a pesquisa: *Quais os conceitos espontâneos e científicos apresentados na interação entre PSA e APLIs por meio do PIBID-LI?*; 2) *O processo interativo se configura como mediação ?*; 3) *Qual o papel da PSA na coformação de APLIs e desenvolvimento da competência didático-pragmática?*

Na sequência, apontaremos as limitações do estudo com o intuito de contribuir para pesquisas futuras.

O desenvolvimento das ações e atividades do PIBID-LI constituiu-se em um período de interação intensa entre pessoas que tinham um propósito em comum: desenvolver conhecimentos que pudessem contribuir para a formação do professor de inglês.

Desta forma, com o objetivo de registrar e compreender o que ocorre na interação entre alunos do Curso de Letras, professores de inglês que atuam na Educação Básica e professor de Ensino Superior por meio do PIBID, dentro de um contexto específico, recorreremos aos princípios da teoria sociocultural e das publicações científicas que discutem a formação inicial de professores de línguas estrangeira, enfatizando algumas competências que lhes são inerentes. Apoiados nessa perspectiva, procuraremos retomar e ponderar sobre cada ponto focal das descobertas da pesquisa.

No que se refere aos conceitos espontâneos e científicos, sob o ponto de vista vigotskiano, verificamos que o programa foi conduzido permeado por ações interativas nas quais se faziam presentes todos os integrantes do subprojeto. Quando tratamos de interação não nos referimos a um simples conceito que se encerra em si, mas implica a existência de outros processos necessários para que exista de fato. A interação pressupõe a troca de conhecimentos com o meio social através do outro e pela linguagem. Para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam, a interação é indispensável.

Por conseguinte, se não houvesse a interação entre as instituições de ensino e os representantes de cada uma delas, a formação não aconteceria, dentro da perspectiva do programa. De maneira mais específica, se a interação entre as APLIs e a PSA não ocorresse, não haveria a coformação e, conseqüentemente, não haveria lugar para o desenvolvimento de competências.

As trocas de conhecimento, quer sejam baseadas em conceitos espontâneos ou científicos, são frutos da mediação. Destarte, PSA assumiu um papel central nessa interação,

porém não é a única mediadora no processo de formação. A própria escola, a sala de aula, gestores, demais professores são possíveis mediadores. Além desses, o acesso à pesquisa em livros, por meio de computadores, materiais didáticos diversos, entre outras fontes, também podem ter exercido esse papel. O conhecimento gerado na universidade através de leituras, outros professores, os colegas de sala, os APLIs podem ter servido, em algum momento, como mediadores.

De uma forma mais ampla, significa que as duas instituições e todos os seus elementos e pessoas que os integram podem ter papel, talvez singular, na formação. Isso significa dizer que ficaria difícil ampliarmos com essa prospecção todos os potenciais mediadores que oportunizaram a formação dos APLIs.

Todavia, a opção por analisar a possível mediação entre PSA e APLIs não foi aleatória, justamente pela importância que, ao longo do programa fomos descobrindo em relação à PSA, pela maneira com e que PSA construía e desempenhava o seu papel de supervisora. Essa foi a maneira que se tornou o foco principal da pesquisa. Os dados aparecem para, sistematicamente, avaliar o que ocorreu nessa interação e quais foram os aspectos que mereceram atenção no desenvolvimento da competência didático-pragmática dos APLIs que estejam correlacionados com a PSA. Isto posto, entendemos que seja uma pesquisa inédita dentro da área de formação inicial de professores de LI, sob o prisma teórico pelo qual foi conduzida.

Quanto aos conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (1999, 2010) de alguma maneira dicotomiza os dois, mesmo reconhecendo a interdependência, acomodando este no plano formal, na escola, no âmbito científico e aquele no plano informal, mais ligado ao senso comum. Porém, é bastante recorrente a dificuldade em identificar um ou outro na linguagem usada na interação. A obviedade entre A e B, por vezes, “escapam entre os ralos” que separam o plano abstrato do concreto.

Compreendemos que tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos são importantes no desenvolvimento dos APLIs e que o envolvimento do APLI no programa serviu-lhe de instrução para ser professor. Os conceitos científicos se manifestaram tanto de forma direta, em que eram claramente expostos e de forma indireta quando pela linguagem eram realizadas definições do conceito ou apareciam indícios de um possível pensamento.

Portanto, em consonância com os dados, observadas as análises e discussões realizadas, compreendemos que esse processo interativo tenha se configurado como mediação, a qual se constituiu de especificidades associadas às categorias propostas por Wood, Bruner e Ross (1976). Essas categorias serviram para visualizarmos os dados de

maneira mais sistemática e com o objetivo de criar mais possibilidades de discutir com maior aprofundamento as características presentes nos dados.

Desta maneira, cada uma das categorias recrutamento, manutenção de direção/objetivos, redução em graus de liberdade/regulação, marcação de características críticas, controle de frustração, demonstração/imitação) teve a sua relevância na mediação, mas devemos dar uma atenção maior à demonstração/imitação, pois se cristaliza de forma veemente nos dados. Nossa interpretação acerca dessa categoria de mediação segue o caráter proposto por Vigotski (1999. 2010), quer dizer, não é uma simples repetição de performance, mas envolve atos reflexivos que possivelmente delinearão ações e comportamentos tecidos conscientemente mediante o contexto da escola e os alunos.

Essa categoria, em que PSA desempenha o papel de modeladora, foi bastante representativa e fundamental no desenvolvimento da competência didático-pragmática, mesmo que essa seja compreendida como uma competência em vias de maturação, pois os dados se restringem a ações pontuais que tiveram os APLIs no papel de professor.

De forma mais ampla, nosso propósito em analisar a mediação por categorias não determina que cada uma delas é fechada em si, mas se constrói em diálogos constante com as demais.

Destarte, os papéis de mediadora composto de subpapéis subordinados a esse (motivadora, tecnicista, coformadora, articuladora, orientadora, interpretadora de discrepâncias, tutora e modeladora), do mesmo modo que as categorias de mediação, não devem ser compreendidos unicamente de forma sectária, fechada e particular. Ao contrário, todos esses subpapéis possuem propriedades de estarem articulados entre si continuamente para formarem a mediação de uma perspectiva mais abrangente.

Portanto, em síntese, podemos dizer que a interação por meio das atividades proporcionadas pelo PIBID-LI aconteceu sob o protagonismo do trabalho de uma PSA que atuou como mediadora, especialmente na coconstrução da competência didático-pragmática (relacionada com outras competências), fornecendo subsídios importantes para a conformação inicial de professores. Nessa interação, evidencia-se uma importante parceria entre duas instituições que, por meio de iniciativas como essa, podem dar um rumo promissor para a formação inicial de professores.

Todas as atividades de preparação e envolvimento relacionados ao PIBID-LI na universidade e, principalmente nas escolas, ocorrem em uma perspectiva de interação e compreensão do contexto e de seus constituintes em sintonia com os conceitos da teoria sociocultural. As instituições de ensino em questão, portanto, são lugares favoráveis à coconstrução do

conhecimento dos alunos-professores: interagir com o outro, internalizar, mediar saberes, obter e oferecer ajuda, construir seus conceitos sobre linguagem e ensino-aprendizagem e o papel atribuído ao professor de LI. As atividades proporcionaram meios para ascender do conhecimento espontâneo para o científico em um percurso de mão dupla e com valores específicos em diálogos e modificações constantes, o que assegura a necessidade da formação inicial não acabar, mas se estender à permanência de formação continuada e que essa possa seguir em direção similar.

Limitações do estudo e indicações para futuros estudos

Primeiramente, podemos dizer que o estudo é limitado pela própria condensação de dados, participantes, contexto de estudo e dados analisados. O estudo, de início, utilizou-se de uma gama ampla de dados e envolvia um número considerável de participantes: seriam 21 APLIs e 2 Supervisoras de Área.

Partindo desse número de participantes, teríamos 41 entrevistas (iniciais e finais) de APLIs, 23 entrevistas de supervisoras (sendo que cada uma falaria em separado sobre cada APLI e também sobre o grupo como um todo). Além desse instrumento, as sessões de discussão de projetos, contando as duas versões (a primeira em que foram discutidas as ideias e a segunda, já com base no texto do projeto de ensino-aprendizagem e as atividades), somaram em torno de 20 horas de gravação em áudio, os diários reflexivos dos APLIs, as notas de campo da pesquisadora acerca das aulas desenvolvidas pelo APLIs e sete documentos de TCCs e artigos que discutiam a experiência em sala de aula.

Mesmo que aparentemente esses dados extrapolariam o necessário, algumas lacunas foram deixadas. Por exemplo, não foi solicitado um diário reflexivo da PSA, o que poderia trazer informações importantes acerca de como a interação aconteceu. Se tivessem sido feitas gravações ou notas de campo da pesquisadora nos momentos de interação em reuniões com o grupo na escola ou em orientações individuais, poderia se constituir como material para análise da mediação. Entretanto, essa última coleta não foi feita, para de alguma maneira, não interferir na interação entre PSA e APLIs no ambiente escolar, por respeito ao trabalho de PSA que poderia se sentir “fiscalizada” no momento de gravação pela pesquisadora. Considerando que a interação entre PSA e a Coordenação de Área acontecia de forma agradável e harmoniosa, optamos por não criarmos situações que pudessem interferir no andamento do processo.

Ainda em relação aos dados, apenas alguns diários reflexivos, trouxeram informações reflexivas de fato. A maioria consistia mais em relatos e descrição de atividades do que reflexão. Para a elaboração de tais instrumentos um padrão solicitado, mas não exigido. Sendo assim, esses textos poderiam oferecer dados importantes para o estudo se apresentassem mais informações sob o ponto de vista da reflexão.

Na condição de Coordenadora de Área do subprojeto e baseada na presença ativa desde o início da formação, compreendemos que muito da progressão analisada e também pontos críticos vivenciados durante a formação não se manifestam em dados. Nossa preocupação era de conseguir realmente assumir uma visão analítica de pesquisadora e nos distanciamos da condição de Coordenadora de Área. Incorríamos no risco de sofrer influências por visão de positiva alicerçada nas experiências dentro do próprio processo que fizemos parte ativamente. Esse envolvimento ocasionou vínculos afetivos e profissionais com o subprojeto e as pessoas que fizeram parte. Os bons resultados para a formação, muitas vezes, não foram ditos pelos dados, mas percebidos pela coordenadora. Esse exercício de distanciamento, às vezes não é fácil de ser realizado. Um esforço feito está relacionado à atenção aos dados conforme se apresentaram.

No que diz respeito à PSA, na visão das APLIs era uma professora dinâmica, tida como excelente professora e que diferenciava de outras professoras do ensino fundamental. Frente ao programa, atuou dentro dos aspectos legais previstos. No entanto, não é fácil ao professor de escola pública com toda a sobrecarga de trabalho, se dedicar a mais uma atividade com qualidade. A forma com que gerenciou as ações na escola, de forma dinâmica e colaborativa, em que a ajuda fosse recíproca entre ela e os APLIs, o indicativo é que fosse impraticável dentro do perfil de qualidade que se espera alcançar na formação inicial.

Deixamos esses marcadores críticos que orientam para pontos a serem observados em futuras pesquisas e, possivelmente, encontrar neles outros fatores que podem contribuir para a realização de pesquisas dessa natureza. Sugerimos, para tanto, uma atenção focal no que seria essencial para a coleta de dados e que melhor direcionariam as descobertas da pesquisa sem desvios de direção para o que se espera de um estudo fidedigno.

Para finalizar, voltamos a Vigotski (2010) que reconhecia o papel da escola como local de instrução formal e onde a aprendizagem é tecida em passos contínuos construindo o desenvolvimento humano. Para ele, a transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho. O programa proporcionou essa relação entre a instrução do professor de inglês aliada a uma situação de trabalho

experimental. A pesquisa divulga uma parcela dessa experiência diante de prováveis estudos sobre o PIBID que haverão de acontecer se as instituições governamentais compreenderem que a sua extinção é um grande equívoco diante das circunstâncias atuais.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. H. **The Professional Stranger**. 2nd edition. USA: Academic Press, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 8ª ed. São Paulo: Papyrus, 2002
- ALMEIDA FILHO, J. C.P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes Editores, 1999.
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 1999, 2003.
- _____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- _____. (org.) **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2014
- ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translóssicos e transculturais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 47(2), 2008a, p. 223-340.
- _____. e COX, M.I.P. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A.(org.) **Línguas Estrangeiras: para além do método**. Vol.01. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá:EdUFMT, 2008b. 19-54.
- _____. e SILVA, E.M.N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem & Ensino**, v. 14. UCPel - RS, 2011. p. 357-394.
- Banco de Teses e Dissertações UEL. Fonte: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/results.php?words=PIBID>
- BARCELOS, A.A.F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011a. p. 297-318.
- _____. **Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa**. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011b. p. 147-158.
- BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M. & ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação Crítica de Professores de Línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.17-26.
- BELLIS, M. **History of typewriters, typing and QWERTY keyboards**. Disponível em: <http://inventors.about.com/od/tstartinventions/a/Typewriters.htm>. Acesso em 08 de junho de 2014.
- BICALHO, A. M. Materiais didáticos do Francês como LE e a competência multicultural. In:

SHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 405-426.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas-RS, v.13, nº 2, jul/dez, 2010. p. 397-414.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Inc. 1994.

CAMARGO, M. L. N. Formação de Professores: uma reflexão sobre as competências implícita e explícita. In: CONSOLO, D.A.; SILVA, T. (orgs.) **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira**: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto-SP, Editora HN, 2007.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos Linguísticos**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

_____. **Empréstimos Linguísticos na Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA, MIT Press, 1965.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.43, nº 02, 2004, p.265-286.

_____. Avaliação de Proficiência Oral. Uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVARES, M. L. O. e SILVA, K. A.(org.) **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Brasília-DF:UNB/FINATEC; Campinas-SP: Pontes Editores, 2007, p. 109-118.

_____; SILVA, T. (orgs.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira**: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto-SP, Editora HN, 2007.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In.: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. **Cenas de sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p.51-80.

_____. Transculturalidade & transglossia: para compreender os fenômenos das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007a. p. 23-43.

_____. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Revista Calidoscópico**, v.5, nº 1. UNISINOS: RS, 2007b. p. 5-14.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Collecting and Interpreting Qualitative Material**. London : Sage Publications, International and Professional Publications, 1998.

DIAS, E. Pesquisa de sala de aula: a competência para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: CONSOLO, D.A; SILVA, T. (orgs.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira**: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto-SP, Editora HN, 2007. p. 193 - 214

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Orgs.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Westport, Connecticut, USA: Ablex Publishing, 1994. p. 33-56.

DUNN, W. Working Toward Social Inclusion Through Concept Development in Second Language Teacher Education. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (eds.) **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. New York: Routledge, 2011.

EVANGELISTA, M.C.R.G. *et all*. Momentos e espaços formativos para a docência: impactos do PIBID para o desenvolvimento da prática reflexiva de professores de línguas. In: SILVA, K.A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C.A. (orgs.) **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 243-262.

EL KADRI, M.S.; PICONI, L.; MATEUS, E. Retratos do Movimento Universidade-Escola no Interior do PIBID como Prática Social In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. P. 105-130

____; GIMENEZ, T. . Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture* (Impresso), v. 35, p. 125-133, 2013.

____. ; GIMENEZ, T. ; PASSONI, T.P. ; RAMOS, S. G. M. . Idealizando soluções para o ensino de inglês em circunstâncias adversas: uma experiência na formação inicial. *Calidoscópico* (UNISINOS), v. 9, p. 41-49, 2011.

FRANSON, C.; HOLLIDAY, A. Social and Cultural Perspectives. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.D.A.; GIMENEZ, N.A.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do PIBID**. Fundação Carlos Chagas, vol.41, set,. 2014.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S. (Org.) ; EL KADRI, M.S. (Org.) . Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. v. 1. 311p .

____. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. 186p .

____; KADRI, M. S. EL ; CALVO, L, C. S. ; SIQUEIRA, D. S. P. ; PORFIRIO, L . Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015.

_____. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 52, p. 73-93, 2015.

GUERRERO NIETO, C. H. Applications of Vygotskian Concept of Mediation in SLA. In: **Colombian Applied Linguistics Journal**, v.09, 2007. p. 213-228.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Tavistock, 1983.

HIBARINO, D.A. Co-formação, Conflitos e Negociações no PIBID - Inglês UFPR. In: HIBARINO & NODARI (orgs). Dossiê Especial: Experiências do PIBID na Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras. **Revista X**, vol.1, 2015. P. 16-31.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, 40, 2006. p. 235-257.

JOHNSON, K. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

JOHNSTON, B. Collaborative Teacher Development. In: BORNS, A.; RICARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**: Cambridge: CUP, 2009.

JORDÃO, C. Letramento Crítico, Inglês como Língua Internacional e Ensino: as marés do PIBID-Inglês da UFPR. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 21-47

JUSTINA, O. D. **Presença e Uso de Anglicismos no Cotidiano Brasileiro: a visão de pessoas comuns**. Cuiabá, MT: 2006, Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.

_____. A visão de pessoas comuns sobre os anglicismos: três vertentes que permeiam a questão. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos/ Cuiabá, Pedro e João/EdUFMT, 2008, p. 55-76.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice-Hall International. Internet Edition, 2009. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Series, 2003.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical Framework: an introduction to vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Orgs.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Westport, Connecticut, USA: Ablex Publishing, 1994. p. 01-32.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Development**. USA: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. USA: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, V.J. Metodologia de Ensino de Línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211 – 236.

_____. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade: consideração sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (org.) **Inglês em Escolas Públicas não Funciona?** Um questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. **ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2006, Goiânia, GO, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 11/10/2015.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C. LESSA, A. C.; FIDALGO, S. S. Educando para a cidadania em contextos de transformação. **The ESpecialist**, 27, v.02, 2006. p. 169-188,

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do Programa PIBID. **Revista Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 363-386, jun. 2011

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada: Belo Horizonte-MG**, v. 13, n. 4, 2013. p. 1107-1130.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2nd ed. London: Sage Publications, 2002.

NUNAN, D.; BAILEY, K. M. **Exploring Second Language Classroom Research – a comprehensive guide**. Boston(USA): Heinle Cengage Learning, 2009.

OLIVEIRA, A.P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 67-78.

OLIVEIRA, A. A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 189-212.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. Teacher's Digital Fluency: a new competence for foreign language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, nº 3, 2013. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Letras da UFMG. p. 711-740.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method.Why? **TESOL Quaterly**, v. 24, nº 2, 1990, p. 161-76.

PAIVA, V. L. M. A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In Paiva, V. L. M. (org.) **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e práticas**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1996.

POSTIGO, M. L. Componentes Interculturais nos Materiais de Alemão como LE: um convite à crítica. In: SHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 427-448.

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

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: Lacoste, Yves & Rajagopalan, Kanavillil (org.) **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 136-159

ROCHA, N. A.; BARRETO, E. M. M. . La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil: Comprensión de constructos socio-históricos. **Revista Foro de Profesores E/LE**, v. 11, p. 295-303, 2015.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUBIN. H. J. & RUBIN, I. S. **Qualitative Interviewing – the art of hearing data**. London: Sage Publications, 1995.

SANTOS, L. I. S. e BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.48, nº 02, jul/dez 2009, p.333-352.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua estrangeira para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.11, nº 01, 2011, p.223-246.

SCHMITZ, J.R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 111-120.

SILVA, K.A.; SANTOS, L.I.S.; JUSTINA, O.D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, v.4, n.8, 2011, p. 75-81.Sinop:UNEMAT.

SILVA, K.A.; GOMES, D.M. A (Trans)formação de Formadores e de Professores de Línguas no Âmbito do PIBID (Letras) na UNB: perspectivas e desafios. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 49-48

SIMÃO, A.K.G. Competência do professor-pesquisador: a pesquisa-ação como meio de reconstrução de uma abordagem de ensino. In: CONSOLO, D.A; SILVA, T. (orgs.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto-SP, Editora HN, 2007. p. 215 – 242.

SIQUEIRA, S. o Ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 93-110.

SMAGORINSKY, P., COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. The Twisting Path of Concept Development in Learning to Teach. In: **Teachers College Record**, Volume 105, Number 8, October 2003, pp. 1399–1436

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. London: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

____; CRISTÓVÃO. O Papel dos Cursos de Letras na Formação de Professores de Inglês para Crianças. **Revista Calidoscópico**, vol.08, n.01, UNISINOS: RS, 2010. p. 65-76.

VALERO, A. **Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social**. España: Cambridge University Press, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVARES, M. L. O. e SILVA, K. A.(orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília-DF:UNB/FINATEC; Campinas-SP: Pontes Editores, 2007, p. 155-166.

____ A Formação Inicial de Professores de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Revista Signum – Estudos Linguísticos**. nº 15/2. P.457-480. Londrina-PR: UEL, 2012.

____ A Construção do Conhecimento Teórico-Prático do Professor de Línguas em Formação Inicial. **Revista Contexturas**, nº 23, 2014, p. 161-191.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

____ **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____ **Pensamento e Linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WERTSCH, J. V. **Voices of the Mind** – a sociocultural approach to mediated action. USA: Harvard University Press, 1993.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving**. USA: Nottingham, Oxford and Harvard Universities, 1976.

WOLCOTT, H. F. **Transforming Qualitative Data**. London, UK: Sage Publications, 1994.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Lei no 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS – UNEMAT/Sinop, implantada em 2006 e adequada em 2008. Aprovada pelo CONEPE em 2005.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP,2002 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2014.

BRASIL, Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

BRASIL, Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 18 de dezembro de 2015.

BRASIL. Portaria Normativa de 09 de junho de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

BRASIL. Legislação sobre o PIBID. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>. Acesso em 18 de dezembro de 2015.

BRASIL DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Relatório de Gestão PIBID 2009-2013, Brasília-DF, 2013. Disponível em

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.
Acesso em 18 de dezembro de 2015.

BRASIL, Portaria Normativa de 09 de junho de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2015.

APÊNDICE A: Roteiro para entrevistas (iniciais e finais) destinado aos APLIs.

FOCO 1: CONHECIMENTO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO

01. Qual o seu conhecimento sobre a LI?
 02. Como você aprendeu LI?
 03. Qual é o processo que você vivenciou no percurso de aprendizagem do inglês ?
 04. Na sua opinião, qual é a melhor maneira de aprender inglês ?
 05. É difícil aprender uma LE? Por quê ?
 06. Você acha importante saber a língua inglesa? Por quê?
 07. A LI faz parte do nosso cotidiano? Em que situações você convive ou usa a língua?
 08. Você acha que estudar a língua inglesa ajuda ou atrapalha o conhecimento de outra língua?
 09. O que representa a LI para você?
 10. O que representa o ensino da LI para você? Quer seja nas escolas, na universidade, etc.
 11. Para você, para sua vida, é importante saber a LI ?
 12. O bom professor de LI é aquele que ...
 13. O bom aluno de LI é aquele que ...
 14. Hoje, o que você pode dizer que conhece da LI?
 15. Quais tipos de materiais didáticos, textos, etc... você mais estudou?
 16. O que falta conhecer para atingir o nível ao você quer chegar?
 17. Você sabe falar? Entende quando alguém fala?
 18. Você escreve e lê bem textos em inglês?
 19. O que você estudou da LI até hoje?
 20. A maneira de ensinar contribui para você aprender melhor?
 21. Você sabe falar, ler, escrever, compreende quando alguém fala?
 22. Vamos conversar um pouquinho em inglês?
- *What's your name ?*
- *Where do you live?*
- *What's your address?*
- *What's your phone number?*
- *Do you have an e-mail? Can you say it?*
- *Can you tell anything in English: a story or a happening...*
- *Thank you!*

23. Você precisa melhorar o conhecimento de inglês? Em quais aspectos?

FOCO 2: CONHECIMENTO PROFISSIONAL

21. O que é necessário para ser um bom professor de inglês?

22. Você acha que seria um bom professor de inglês?

23. Como age o bom professor de inglês?

24. E o mau professor?

25. Quais as características do bom professor de qualquer disciplina? O que o professor precisa para ser considerado um bom profissional?

26. Você acha que existe algum preconceito em relação ao professor de inglês? Comente.

27. Qual é a vantagem de ser professor de inglês?

FOCO 3: CONHECIMENTO TEÓRICO/APLICADO

28. Você conhece ou tem lido teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas?

29. Você acha que é importante o professor conhecer teorias ou pensa que elas não são necessárias para ensinar bem? Justifique.

30. Saber teorias pode fazer a diferença? Em que sentido?

31. Em quais aspectos ler e/ou discutir como ensinar e aprender pode colaborar para a melhoria do trabalho do professor? E para a sua formação?

32. Até que ponto as teorias ajudam a melhorar o ensino-aprendizagem?

33. Todo teórico pode ser um bom professor?

34. Todo professor pode ser um bom teórico?

35. Todo bom professor pode ser um bom teórico?

36. O que você aprendeu das teorias lidas até o momento?

FOCO 4: EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO

ENTREVISTA INICIAL	ENTREVISTA FINAL
<p>37. O que levou você a participar do PIBID?</p> <p>37. O que você espera do PIBID?</p> <p>38. O que é importante para que você tenha bons resultados?</p> <p>39. O que você espera dos professores do PIBID?</p> <p>40. O que você espera dos seus colegas?</p> <p>41. O que você espera do seu trabalho na escola?</p> <p>42. O que você acha mais desafiador do seu trabalho no PIBID?</p> <p>43. Disponibilizar tempo para alguma consideração ou dúvida do entrevistado.</p>	<p>37. Você lembra o que levou você a participar do PIBID?</p> <p>37. Você recorda o que você espera do PIBID? Isso se cumpriu?</p> <p>38. Você saberia me dizer o que considerava importante para chegar a bons resultados? Você acha que chegou a bons resultados?</p> <p>39. O que você esperava dos professores do PIBID? Você foi atendido no que esperava em relação aos professores?</p> <p>40. Recorda o que você esperava dos seus colegas? Atingiu o que esperava?</p> <p>41. O que você esperava do seu trabalho na escola? Isso teve confirmação?</p> <p>42. Lembra o que você achava mais desafiador do seu percurso de formação no PIBID? Você mudou de ideia ou não?</p> <p>43. Abrir para considerações que achar importante.</p>

APÊNDICE A: Apontamentos para entrevista com PSA.

Deixar aberto para que a professora faça suas considerações sobre:

01. A atuação do aluno-professor na escola;
02. Como eram cumpridas as atividades pelo aluno-professor;
03. Perfil do aluno-professor;
04. Como era considerado no espaço escolar – aluno/professor;
05. Considerações sobre o conhecimento linguístico-comunicativo (aprendeu algo/ensinou?);
06. Que perfil tem na condição de professor?
07. Avaliação do projeto de ensino-aprendizagem;
08. Considerações que considerar relevantes.

APÊNDICE C: Documento que contém a referência de leituras solicitada para a realização da avaliação escrita no processo seletivo de ingresso no PIBID-LI.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
DEPARTAMENTO DE LETRAS



ANEXO AO EDITAL DE HOMOLOGAÇÃO DAS INSCRIÇÕES PARA DO PROCESSO SELETIVO PARA ALUNOS BOLSISTAS PELO EDITAL 002/2011 REFERENTE AO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/MEC/CAPES/UNEMAT) DE LETRAS - LÍNGUA INGLESA DA UNEMAT/SINOP

Referência Bibliográfica destinada à avaliação escrita do PIBID-Língua Inglesa:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Campinas-SP: Editora Pontes, 1999.

LEFFA, V.J. Metodologia de Ensino de Línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211 – 236.

Sinop-MT, 10 de junho de 2011.

Prof. Ms. Olandina Della-Justina

Coordenadora de Área – Subprojeto de Língua Inglesa/Letras/Sinop

ANEXO A: Grade Curricular do Curso de Letras da UNEMAT/Sinop, em vigor durante a formação do PIBID-LI

GRADE CURRICULAR - HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVAS LITERATURAS

SEMESTRES	DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO
1º	Produção de Textos I	60	3.1.0.0
	Sociologia e Linguagem	60	4.0.0.0
	Textos Fundamentais da Literatura I	30	2.0.0.0
	Língua Inglesa I	60	3.0.1.0
	Introdução aos Estudos da Linguagem	60	3.1.0.0
	Filosofia e Linguagem	60	4.0.0.0
	Educação Física I	30	2.0.0.0
TOTAL		360	21.2.1.0
2º	Produção de Textos II	60	3.1.0.0
	Língua Portuguesa I - Semântica	60	3.1.0.0
	Textos Fundamentais da Literatura II	60	3.1.0.0
	Psicologia da Educação	60	4.0.0.0
	Língua Inglesa II	60	3.0.1.0
	Educação Física II	30	2.0.0.0
TOTAL		330	18.3.1.0
3º	Língua Portuguesa II - Fonética e Fonologia	60	4.0.0.0
	História da Língua Portuguesa-Diacronia	60	3.1.0.0
	Língua Inglesa III	60	3.0.1.0
	Teoria Literária I	60	4.0.0.0
	Literatura Portuguesa I	60	4.0.0.0
	Linguística I	60	4.0.0.0
TOTAL		360	22.1.1.0
4º	Língua Portuguesa III - Morfologia	60	4.0.0.0
	Língua Inglesa IV	60	3.0.1.0
	Teoria Literária II	60	4.0.0.0
	Literatura Portuguesa II	60	3.1.0.0
	Linguística II	60	3.0.0.1
	Introdução à Metodologia Científica	30	2.0.0.0
	Linguagem em Educação Especial	30	2.0.0.0
TOTAL		360	21.1.1.1
5º	Língua Portuguesa IV – Sintaxe	60	3.1.0.0
	Didática	60	3.1.0.0
	Org. e Plan. Escolar no Ensino Fund. e Méd.	45	2.1.0.0
	Literatura Brasileira I	60	3.1.0.0
	Literatura Infanto-Juvenil	60	3.1.0.0
	Língua Inglesa V	60	3.0.1.0
	Linguística III	60	2.1.0.1
TOTAL		405	19.6.2.1
6º	Linguagem e Pesquisa I	30	1.0.1.0
	Literatura Brasileira II	60	3.1.0.0
	Linguística Aplic. ao Ensino da Língua Mat.	60	3.1.0.0
	Linguística Aplic. ao Ensino da L. Inglesa	60	3.1.0.0
	Estágio Curricular Supervisionado L. Port. I	60	1.2.0.1
	Estágio Curricular Sup. L. Inglesa I	60	1.2.0.1
	Língua Inglesa V	60	2.1.1.0
TOTAL		390	14.8.2.2

SEMESTRES	DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO
7º	Literatura Brasileira III	60	3.1.0.0
	Estágio Curricular Supervisionado L. Port. II	90	1.1.3.1
	Estágio Curricular Supervisionado L. Inglesa II	90	1.1.3.1
	Linguagem e Pesquisa II	60	2.0.0.2
	Língua Inglesa VII	45	3.0.0.0
	Literatura Inglesa	60	4.0.0.0
TOTAL		405	13.3.6.4
8º	Estágio Curricular Supervisionado L. Port. III	90	1.1.3.1
	Estágio Curricular Supervisionado L. Inglesa III	60	1.1.1.1
	Língua Inglesa VIII	60	3.0.1.0
	Literatura Norte-Americana	60	4.0.0.0
TOTAL		270	9.2.5.2
TOTAL		2.880	137.27.15.22