

# *Imaginando-se professora de inglês: retratos do impacto do PIBID na identidade profissional*

Ana Carolina de Laurentiis **BRANDÃO\***

\*Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres (2018). Professora Adjunta na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - [anabrandao@unemat.br](mailto:anabrandao@unemat.br)

## **Resumo:**

Neste artigo, conto a história de Marcela, uma professora de inglês pré-serviço, que participava de uma iniciativa de PIBID envolvendo a elaboração e aplicação de atividades de leitura em inglês em duas escolas públicas. Discuto o impacto dessa experiência em sua identidade profissional. Adoto a pesquisa narrativa como metodologia, a qual considera a narrativa tanto como método quanto forma de se compreender uma experiência. Perspectivas historiadas sobre identidade, conhecimento docente e contexto informam este estudo. Os textos de campo abarcam narrativas visuais, desenhos contemplando o ensino de inglês, os quais são contextualizados por suas explicações, diários e autobiografia de aprendizagem de línguas escritos, e conversas gravadas sobre a experiência de ser bolsista PIBID. Esse material foi coletado ao longo do período de um ano acadêmico. Ser bolsista PIBID proporcionou à Marcela oportunidades de compor sentidos sobre sua própria biografia de aprendiz de línguas, refletir sobre a professora que gostaria de se tornar e negociar sua identidade profissional imaginada. Isso teve um impacto profundo na construção de sua identidade de professora de línguas.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa visual; PIBID; identidade do professor de línguas.

**Abstract:**

In this paper, I tell the story of Marcela, a pre-service language teacher participating in a PIBID initiative focusing on the design and implementation of English reading activities at two state schools. I discuss the impact of this experience on her professional identity. I adopt a narrative inquiry methodology, which considers narrative as both method and way of understanding experience. Storied perspectives on identity, teacher knowledge and context inform this study. The field texts include visual narratives, drawings depicting English teaching, which are contextualised by their recorded explanations, written journals and language learning autobiography, and recorded conversations. This material was gathered over the course of an academic year. Being a PIBID scholarship holder provided Marcela with opportunities to make sense of her own biography as a language learner, think about who she wanted to become as a teacher, and negotiate her imagined professional identity. This had a profound impact on her identity as a language teacher.

**Keywords:**

Visual narrative inquiry; PIBID; Second language teacher identity.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.83-97, abril. 2024*

*Recebido em: 07/11/2023*

*Aceito em: 09/02/2024*

# Imaginando-se professora de inglês: retratos do impacto do PIBID na identidade profissional <sup>1</sup>

---

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

## Introdução

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).*

A observação de Paulo Freire se aplica ao meu próprio processo de me constituir como professora de inglês e aos dos muitos professores em formação que têm cruzado o meu caminho no curso de Letras Português-Inglês no qual atuo. A cada nova disciplina que leciono no curso, sempre ouço: “Não quero ser professor de inglês”; “Não consigo ser professor de inglês”; “Estou aqui só para aprender a língua”; “Escolhi a licenciatura porque não tinha opção melhor”. Poucos se identificam com a profissão. Essa é uma atitude típica na maioria dos cursos de Letras de dupla habilitação (Cf. Barcelos, 2016; Brandão, 2021; Ticks; Motta-Roth, 2010). Eu mesma iniciei a minha graduação sem a intenção de me tornar professora de inglês: gostava de estudar o idioma e queria ser tradutora. Cursei Letras com habilitação única, em inglês. Olhando para trás, o meu curso teve influência limitada na formação de minha identidade docente, apesar de sua grade curricular oferecer mais disciplinas voltadas ao ensino e estudo do inglês do que a do curso de meus alunos. De fato, os cursos de licenciatura de dupla habilitação têm sido criticados por linguistas aplicados, os quais argumentam que eles deixam a desejar quanto à formação linguística e pedagógica de futuros professores de línguas adicionais (Cf. Celani, 2010; Gimenez, 2004). A minha identidade profissional, por exemplo, foi se desenvolvendo a partir de experiências que vivenciei como professora de inglês em cursos particulares de idiomas ao longo da minha graduação. Na época, perdi oportunidades importantes de relacionar minhas experiências de licencianda às de professora. Somente no final da licenciatura, comecei a me ver como professora de inglês.

À medida que iniciava minha atuação como formadora de professores de inglês, começava a me questionar como ajudaria meus alunos a vivenciar o ensino do idioma em toda a sua complexidade ao longo da graduação. Tomando como base o meu próprio desenvolvimento como formadora, percebi que elaborar e aplicar meu material didático era importante para me ajudar a negociar minha identidade profissional. Por isso, incorporei atividades nas quais meus alunos adaptavam, elaboravam e aplicavam materiais didáticos em minhas disciplinas. Embora tenha sido um bom começo, tinha sensação de que essa iniciativa acabava por se enquadrar no tipo de formação docente descrita por Britzman (2003, p. 14) como “um ensaio para a coisa real”, e não a coisa em si (ou seja, não a aplicação de atividades em uma escola). Somente no último ano, ao cumprirem os estágios obrigatórios, depois de “ensaiarem” por três anos, os futuros professores atuariam em uma escola de verdade. Quando comecei a coordenar iniciativas de PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) voltadas ao ensino de inglês, eu e meus alunos pudemos realmente vivenciar a realidade das escolas. Aprendi muitas lições com as vivências proporcionadas pelo PIBID. Por exemplo, percebi que os futuros professores, por vezes, não conseguem valorizar o conhecimento dos professores em atuação, e que precisam de mais oportunidades para praticar seu inglês. Apesar de todos os desafios, elaborar e aplicar atividades de

---

<sup>1</sup> Revisado por: Shirlene Rohr de Souza.

inglês para alunos reais em escolas reais tem um impacto muito significativo na formação docente dos bolsistas. Eles podem conhecer melhor a profissão e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua prática. Muitas publicações ilustram como a imersão no ambiente escolar proporcionada pelo PIBID influencia profundamente a formação de futuros professores e, conseqüentemente, o ensino de línguas nas escolas públicas, dadas as oportunidades para desenvolver intervenções pedagógicas em contextos de ensino específicos (Cf. Brandão, 2023; Mateus; El Kadri; Silva, 2013; Silva; Roque-Faria, 2020).

Neste artigo, apoio-me na metodologia da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013a; Clandinin; Connelly, 2000) para me aprofundar em como a vida de futuros professores de inglês é afetada pela experiência de participar do PIBID. Conto a história de Marcela (nome fictício), professora de línguas pré-serviço, que participava de uma iniciativa do PIBID envolvendo a elaboração e aplicação de atividades de leitura em inglês em duas escolas estaduais de Mato Grosso. Especificamente, discuto o impacto dessa experiência na construção de sua identidade profissional, a partir das seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como uma professora pré-serviço imagina, vivencia e reimagina o ensino de inglês ao longo do primeiro ano de uma iniciativa do PIBID? (2) Como esse processo de imaginar, vivenciar e reimaginar a profissão dá forma a sua identidade de professora de inglês? Adoto uma abordagem visual ao solicitar à Marcela que produzisse desenhos contemplando o ensino de inglês. Como material de contextualização, valho-me de explicações dos desenhos e de outros textos de campo, tais como conversas gravadas entre Marcela e eu. Desenhos são entendidos aqui como narrativas visuais, nas quais um professor compartilha suas concepções e histórias de ensino-aprendizagem.

O artigo está organizado da maneira que se segue. Na Seção 1, contemplo a base teórica que informa o estudo. Na Seção 2, apresento considerações sobre pesquisa narrativa e outras questões de ordem metodológica. Na Seção 3, apresento a análise na forma de um relato narrativo geral das experiências de Marcela enquanto bolsista PIBID. Na Seção 4, discuto o relato de Marcela, recontando suas experiências à luz das concepções teóricas que embasam o estudo. Concluo o artigo na Seção 5, refletindo sobre o impacto do PIBID na formação de professores de línguas adicionais.

## **1 A identidade docente como um processo historiado**

Baseio-me na compreensão da identidade profissional como *a personificação das histórias pelas quais vive um professor* (Clandinin; Huber, 2005; Connelly; Clandinin, 1999). Tal concepção de identidade se relaciona a outras construções narrativas que dão forma à vida de um professor: contexto e conhecimento docente.

Contexto é compreendido aqui a partir da metáfora das paisagens de conhecimento pessoal e profissional, que envolve “espaço, lugar e tempo” e “relações entre pessoas, lugares e coisas” (Clandinin; Connelly, 1996, p. 24). As paisagens de conhecimento pessoal de um professor incluem relações familiares e suas experiências como aluno na escola, por exemplo. As paisagens de conhecimento profissional, por sua vez, abarcam sua vivência como professor em contextos escolares e universitários, incluindo a participação em programas de formação e experiências de ensino.

Conhecimento docente é compreendido aqui a partir da noção de conhecimento prático pessoal, “composto por ambos os tipos de conhecimento [teórico e prático], influenciado pela formação e características pessoais do professor, e expressado por ele em situações particulares” (Clandinin, 2013b, p. 67). Representa a “maneira particular de um professor reconstruir o passado e as intenções do futuro para lidar com as exigências de uma situação presente” (Connelly; Clandinin, 1988, p. 25), refletindo tanto a sua história de vida quanto os contextos em que ele vive. Como destacam Connelly e Clandinin (1988, p. 26), “uma compreensão narrativa de quem somos e do que sabemos [...] reconhece as tensões e diferenças dentro de cada um de nós”. Ademais, “somos, em

grande medida, o que a situação ‘tira’ de nós”. O conhecimento prático pessoal dos professores possui dimensões morais, estéticas e emocionais. Portanto, “saber algo é sentir algo [...] valorizar algo [...] [e] reagir esteticamente” (Connelly; Clandinin, 1988, p. 26). O conhecimento prático pessoal é informado por: metáforas (articulando concepções de ensino e orientando ações futuras); imagens (a maneira como professores imaginam espaços de ensino e/ou a si mesmos em situações de ensino), regras (o que professores pensam ser necessário fazer em situações de ensino), princípios práticos (a expressão prática das imagens de ensino de um professor), filosofias pessoais de ensino (a articulação das crenças de um professor, seus valores e preferências), unidades narrativas (como regras, princípios, imagens e metáforas docentes se desdobram e se relacionam entre si) e ritmos (como professores lidam com ciclos escolares) (Clandinin, 2013b; Connelly; Clandinin, 1988; Connelly; Clandinin; He, 1997).

Em linhas gerais, a identidade do professor é entendida aqui “como experiencial, contextual, personificada, sempre em formação e moldada na relação entre contexto e conhecimento” (Estefan; Caine; Clandinin, 2016, p. 2). As histórias pelas quais professores vivem em paisagens pessoais e profissionais informam continuamente o seu desenvolvimento como pessoas e profissionais. Como enfatiza Vinz (1997, p. 139), tornar-se professor implica “reformulações contínuas de si mesmo”, desencadeadas por momentos em que os professores lidam com as incertezas da profissão e reavaliam seus pressupostos. Nesse sentido, a incerteza é um catalisador da reconstrução da identidade de um professor.

Ao abraçar essa perspectiva de identidade docente, não vejo professores pré-serviço como tábulas rasas, uma vez que eles vivenciam o ambiente escolar muito antes de iniciarem sua formação docente. Professores pré-serviço são “portadores de conhecimento - conhecimento que pode ser reformulado por meio de experiências de formação” (Clandinin, 2000, p. 30). A formação da identidade do professor pré-serviço é, portanto, um processo de se “re-historiar”: “de expressar o conhecimento individual de cada professor em formação na prática, de refletir sobre a prática valendo-se de recursos pessoais e teóricos e de, então, experimentar o que chamamos de possibilidades re-historiadas” (Clandinin, 2000, p. 30). Presumo que esse processo envolva estágios, tais como os de: (1) imaginar histórias de ensino, (2) negociar histórias imaginadas de ensino e (3) reimaginar histórias de ensino (Cf. Brandão, 2021, 2023). Ao imaginar histórias de ensino, os professores pré-serviço projetam suas expectativas profissionais, dando sentido ao seu passado (por exemplo, como aprendizes de línguas) e presente (por exemplo, como professores em processo de formação), por meio de discussões (por exemplo, sobre teorias e recursos didáticos) e experiências de aprendizagem em programas de formação. Ao negociar suas histórias imaginadas de ensino, lidam com as incertezas da docência à medida que vivenciam a profissão. Ao reimaginar histórias de ensino, reavaliam suas histórias imaginadas como professores, reconstruindo expectativas profissionais.

O processo de se re-historiar de professores pré-serviço requer oportunidades para refletir sobre crenças de ensino-aprendizagem, experiências pedagógicas e expectativas profissionais. Requer ainda oportunidades para interagir com alunos, professores em serviço e outros atores do ambiente escolar para, assim, vivenciar a profissão. Tais oportunidades são viabilizadas em iniciativas de PIBID.

## **2 Uma pesquisa narrativa sobre a experiência de ser bolsista PIBID**

Marcela tinha 18 anos e cursava o segundo ano de um curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Para explorar sua trajetória como bolsista PIBID, apoio-me na pesquisa narrativa, metodologia que estuda a experiência como um fenômeno historiado (Clandinin, 2013a; Clandinin; Connelly, 2000). A metodologia entende a narrativa tanto como fenômeno de estudo quanto método de investigação. Sendo assim, a trajetória de Marcela no PIBID, expressada e influenciada por histórias (o fenômeno), é analisada a partir de uma concepção narrativa de experiência (o método de

investigação). Em termos gerais, adotar uma concepção narrativa de experiência envolve posicionar textos de campo (termo narrativo para dados) em relação a três lugares-comuns - temporalidade, sociabilidade e lugar - para se identificar fios narrativos (Clandinin, 2013a; Clandinin; Connelly, 2000). A temporalidade compreende a transição temporal das experiências estudadas. A sociabilidade refere-se às suas condições pessoais e sociais. O lugar diz respeito à influência do local.

O contexto deste estudo é o primeiro ano de um subprojeto de PIBID, no qual colaborei como formadora. A iniciativa envolveu professores de inglês pré- e em serviço na elaboração e aplicação de atividades de leitura em inglês em duas escolas estaduais de Mato Grosso, com a ajuda de recursos digitais. As duas professoras em serviço que atuavam no subprojeto e eu iniciamos a implementação da proposta discutindo conceitos de ensino-aprendizagem de línguas e diretrizes educacionais para o ensino de inglês. Nessa fase inicial, também desenvolvemos oficinas de inglês para melhorar o conhecimento linguístico dos licenciandos. Na sequência, os licenciandos iniciaram suas primeiras observações de aula nas escolas colaboradoras. Por fim, sob minha orientação e das professoras em serviço, os licenciandos elaboraram e aplicaram seus próprios materiais: na escola 1, para alunos que tinham entre 11 e 14 anos, e na escola 2, para alunos que tinham entre 15 e 17 anos. Ao logo do subprojeto, os licenciandos também ajudaram a organizar eventos e participaram de iniciativas de formação continuada desenvolvidas nas escolas colaboradoras.

Os textos de campo incluem três desenhos, os quais são contextualizados por suas explicações, diários e autobiografia de aprendizagem de línguas escritos, e conversas gravadas entre Marcela e eu. Todo esse material foi coletado ao longo do período de um ano acadêmico. No primeiro desenho, pedi à Marcela que representasse um professor de inglês. Nos segundo e terceiro desenhos, pedi a ela que se representasse como professora de inglês. As explicações dos desenhos foram gravadas. Na autobiografia de aprendizagem de línguas escrita, pedi a ela que compartilhasse suas histórias de aprendizagem de inglês. Nos diários escritos e nas nossas conversas gravadas, pedi a ela que compartilhasse suas experiências de participação no PIBID. Marcela escreveu oito diários. Tivemos cinco conversas gravadas, com duração entre uma e duas horas cada.

Ao analisar os desenhos de Marcela, explorei as histórias que davam forma ao seu processo de constituição identitária como professora de inglês ao longo de seu primeiro ano no PIBID. Para tanto, identifiquei os fios narrativos por elas articulados, “enredos particulares que entrelaçavam tempo e lugar” (Clandinin, 2013a, p. 132). Produzi, então, um relato narrativo geral de Marcela - uma construção interpretativa de suas experiências, tomando como base os três lugares-comuns da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013a; Clandinin; Connelly, 2000).

### **3 Narrando a trajetória de Marcela no PIBID**

Apresento aqui a análise deste estudo na forma de um relato narrativo geral sobre as experiências vivenciadas por Marcela no PIBID. O relato está organizado em torno dos fios narrativos que emergiram ao longo do processo analítico e contém excertos de textos de campo.

#### ***Aprender inglês não é um bicho de sete cabeças***

Marcela enfrentou dificuldades para aprender inglês na escola. Em geral, havia exercícios repetitivos intermináveis, e um foco excessivo no verbo ‘to be’ e na gramática da língua. Mas ela também vivenciou algumas experiências positivas. Por exemplo, certa vez, uma professora preparou sua turma para cantar em inglês em um evento. “*A partir desse momento eu percebi que era realmente possível aprender inglês*”, escreveu Marcela em sua autobiografia de aprendizagem de línguas. Na universidade, Marcela também passou por altos e baixos. Particularmente, ela gostou de uma disciplina que foi inteiramente ministrada em inglês. A professora usou vídeos, fez os alunos

cantarem e compartilhou suas próprias experiências de aprendizagem de inglês. Contudo, outros docentes não incentivavam Marcela e seus colegas a falarem em inglês.

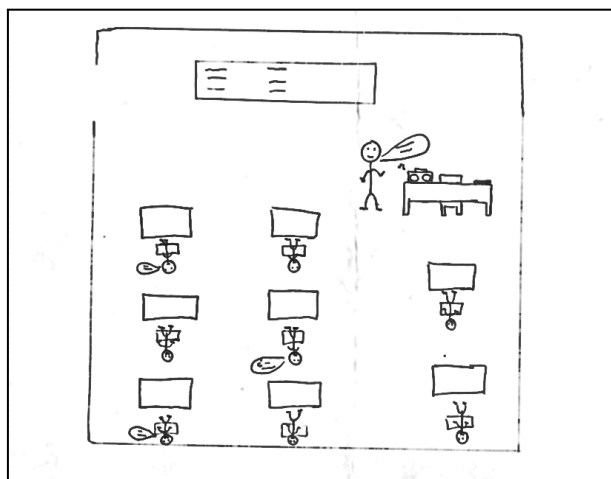
As discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas no PIBID ajudaram Marcela a perceber que “*temos que explorar novas maneiras de aprender, como por exemplo, saber utilizar as TICs*”, conforme ela menciona em seu primeiro diário. Marcela passou, portanto, a refletir mais sobre a realidade escolar, bem como sobre o uso de recursos didáticos para tornar as aulas interessantes e significativas: “*temos discutido muito temas relacionados à docência, e isto [...] fez com que parássemos para pensar nos problemas que a educação brasileira vem enfrentando [...] e refletíssemos sobre o que podemos fazer para melhorar ou até mesmo mudar esse quadro.*”

À medida que Marcela participava das oficinas de inglês, ela começava a se sentir mais confiante em relação ao seu aprendizado do idioma. “*Eu vejo que o meu inglês tá melhorando [...] não é um bicho de sete cabeças*”, disse ela em nossa primeira conversa gravada. No entanto, aprender inglês era muito mais uma questão de aspiração pessoal do que profissional: “*posso ter mais oportunidades de viajar, uma coisa que eu amo fazer.*” Já ensinar inglês representava uma meta impossível de se alcançar, principalmente devido à falta de proficiência: “*Ensinar eu já acho mais complicado, eu não me vejo dando aula de inglês [...] pra isso, eu deveria saber muito.*”

A filosofia pessoal de ensino de Marcela se desenvolvia ao longo das discussões e observações de aula realizadas pelo PIBID, ecoando suas experiências como aprendiz de inglês na escola e na universidade. O professor de inglês ideal de Marcela motivava os alunos ao: “*trabalhar a oralidade*”, “*mostrar confiança*”, “*amar a sua profissão*”, “*inovar seu método de ensino*”, “*incentivar seus alunos a buscar conhecimento*”, “*estar sempre estudando, [...] ter um conhecimento teórico, mas também [...] um conhecimento prático, [...] adotar essa postura de observador*”, “*cobrar dos alunos*”, e “*saber trabalhar com projetos [didáticos].*” Acima de tudo, esse professor mostrava “*aos alunos que eles são capazes.*” Em outras palavras, esse professor convenciona seus alunos de que aprender inglês não era nenhum bicho de sete cabeças.

Pedi à Marcela que representasse visualmente um professor de inglês antes de sua primeira experiência de elaboração e aplicação de material didático. Seu primeiro desenho (Figura 1) compila suas percepções tanto como aprendiz de línguas quanto professora em formação.

**Figura 1** - Primeiro desenho de Marcela



Fonte: Dados da pesquisa.

Marcela desenhou uma sala de aula com alunos sentados em suas carteiras, um professor posicionado em frente à turma e um quadro com algo escrito. Na mesa do professor, há um aparelho de som (representado pelas pequenas notas musicais) e, possivelmente, um livro. Balões de fala são evidência da interação que acontece na sala. Marcela explicou que:

*Esse professor [...] não fica só no conteúdo do quadro, ele também leva lá o som [...] para os seus alunos ouvirem. Ele conversa com os alunos, ele pergunta [...] ele tenta motivar seus alunos [...] encantar eles, fazer com que eles se interessem por esse mundo, esse aprendizado. Esse é meu professor de inglês. Ele é um professor criativo, que tenta encantar os alunos, porque os alunos geralmente tem a ideia 'nossa, o inglês é difícil [...] É um bicho de sete cabeças!' E esse professor tenta acabar com [...] essa ideia 'nossa, inglês é um bicho de sete cabeças.' Ele tenta desfazer isso, 'não, olha o inglês não é assim do jeito que vocês pensam', ele tenta tirar isso da cabeça dos alunos, conversa com eles.*

O professor de inglês representado por Marcela desenvolve as habilidades orais de seus alunos e sabe interagir com eles, convencendo-os de que é possível aprender inglês. O desenho de Marcela acaba por recobrir seu passado como aprendiz de inglês, especialmente suas dificuldades com o idioma e as experiências com professores que a fizeram perceber que o inglês não é um bicho de sete cabeças. Também ilustra sua filosofia pessoal de ensino como a de despertar o interesse dos alunos pelo idioma.

Até esse momento, Marcela ainda não havia conseguido definir quais conteúdos trabalharia e como faria jus à professora que almejava ser, conforme relatou em nossa primeira conversa: *“não quero ficar só no verbo ‘to be’ [...] não sei por onde começar ainda [...] talvez, pelo alfabeto, depois pelo verbo ‘to be’ [...]vou tentar imaginar ‘poxa, o que vai fazer sentido pra eles? [...] pra eles se interessarem mesmo [...] ter um motivo a mais pra eles aprenderem’.”* A falta de proficiência continuava a incomodá-la: *“Como é que eu vou me dar com os alunos? Falar com eles? Não sei! Já estou com um pouco de medo [...] não sei se eu estou preparada, ou melhor, eu não me sinto preparada [...] não domino a língua inglesa em nenhum aspecto pra poder ensinar. Estou bem insegura.”* Lembrei a Marcela de que havia muito o que fazer antes de encarar uma sala de aula de aula inglês. Mas, naquele momento, ensinar inglês ainda era para ela um bicho de sete cabeças.

### ***Ensinar inglês não é um bicho de sete cabeças***

Sob minha orientação e da professora em serviço da escola 1, Marcela elaborou material didático de inglês pela primeira vez. As atividades eram voltadas a alunos que tinham entre 10 e 11 anos. O foco era desenvolver estratégias de leitura e discutir a extinção de animais a partir de uma tirinha do Garfield. Marcela também elaborou atividades para praticar os verbos modais presentes na tirinha. Ao longo desse processo, Marcela aprendeu sobre ferramentas digitais úteis para elaborar atividades e baixar vídeos. Mais importante, ela aprendeu a lidar melhor com sua insegurança. Nesse sentido, conhecer seus futuros alunos por meio das observações de aula foi muito instrutivo. Ao contrário dela, eles não tinham medo de errar e faziam muitas perguntas. Mas, muitas vezes, eles se distraíam com facilidade, como Marcela relatou em nossa terceira conversa: *“eles conversam demais, mas eles também perguntam sobre a matéria, sobre o conteúdo [...] só acho que eles não deveriam conversar tanto.”* Era difícil mantê-los interessados porque, como ela me explicou, *“eles querem algo diferente na aula [...] Na aula passada mesmo, [...] eles gritaram querendo música.”* Marcela acreditava que os alunos estavam condicionados a uma rotina pouco produtiva: *“quase todas as aulas a professora usa o dicionário [...] não tem aquela parada pra pensar, imaginar o que que tá perguntando.”*

Pedi à Marcela que se desenhasse como professora de inglês após elaborar atividades de inglês pela primeira vez. Seu segundo desenho (Figura 2) compila suas impressões sobre as aulas observadas e a experiência de elaborar material didático. Ilustra ainda como Marcela imaginava colocar em prática sua filosofia pessoal de ensino.

**Figura 2** – Segundo desenho de Marcela.





Fonte: Dados da pesquisa.

Há uma professora sorridente desenhada atrás da turma. Ela está distante de sua mesa. Há um quadro com algo escrito. O aparelho de som agora toca em cima de uma carteira no centro da imagem. Na mesa da professora, há vários recursos didáticos, incluindo um notebook. Alunos sorridentes (retratados com mais detalhes nesse segundo desenho) estão ao lado de suas carteiras com os braços para cima. Alguns dos balões de fala que os acompanham contêm saudações em inglês. Trata-se de uma sala de aula animada e participativa. Marcela explicou que:

*Sou eu, [...] aqui é o som, [...] o computador, [esses são] os meus livros, meus lápis, canetas, [...] [essa é] uma lixeirinha, [...] esses são os meus aluninhos. Eles estão numa aula, conversando em inglês. Coloquei eles pra praticarem a língua, porque eu acho que é muito importante a pessoa praticar primeiro. Aqui [no quadro] [...] eu escrevi alguns conteúdos, algumas coisas de cumprimentar, como eles cumprimentam [as pessoas em inglês] [...] aí depois, eu coloquei [...] uma conversa entre pessoas americanas, cumprimentando, dizendo como foi o dia deles, essas coisas assim. Eu trouxe o computador porque eu ia passar algum vídeo [...] pra eles aprenderem melhor ainda [...] cada um está conversando com o coleguinha do lado [...] e eu estou ali observando [...] eles vão se cumprimentar em inglês, claro, e eles vão falar de si, eles vão se apresentar pro coleguinha [...] então eu achei melhor [...] trocar de lugar as pessoas [...] pra eles conhecerem o outro melhor [...] eu não vou deixar de usar a lousa [...] nem meus livros [...] só que eu pretendo trabalhar mais a prática mesmo, porque eu acho que a prática é fundamental para o aluno. Eu até penso mesmo que deveria ser ensinado primeiro como falar, [e] ouvir [...] pra depois ensinar a gramática.*

Mais uma vez, Marcela reconstrói suas experiências como aprendiz em diferentes paisagens educacionais. Ela também reconstrói suas experiências de elaborar material didático e de conhecer seus futuros alunos. Como resultado, a sua filosofia de ensino evolui para algo mais concreto, e ela vislumbra como facilitar a aprendizagem dos seus alunos com a ajuda de recursos digitais: dentro de um ambiente de aprendizagem agradável, os alunos desenvolvem suas habilidades orais por meio de oportunidades de praticar a língua.

A aplicação das atividades de Marcela foi tranquila. Somente no final desse processo, os alunos foram indisciplinados. Marcela conversou com eles sobre o quanto ficou decepcionada com o ocorrido. “Eles perceberam que eles estavam errados [...] eles se sentiram meio culpados [...] então eu achei legal também eles perceberem isso”, destacou ela em nossa quarta conversa. Refletindo sobre a situação, Marcela chegou à conclusão de que, talvez, isso não teria acontecido se tivesse desenvolvido alguma atividade mais prática, como um jogo. Apesar desse episódio frustrante, para Marcela, a aplicação de material didático foi muito construtiva: “você se descobre [...] na hora que você entra na sala, meu Deus do céu, é um conhecimento a mais. Você se conhece

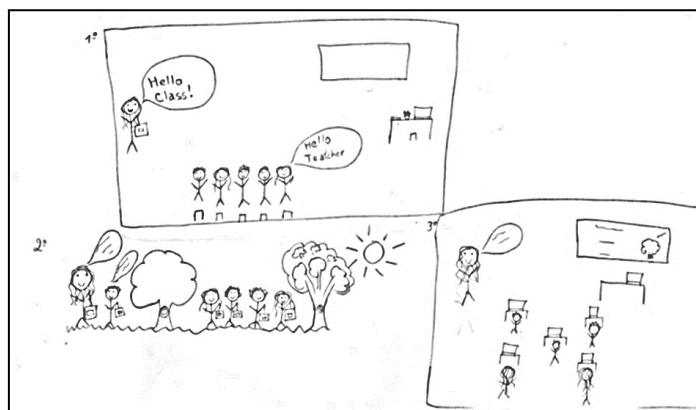
e você procura conhecer mais os alunos [...] você descobre suas dificuldades, sabe, assim, 'poxa, eu tenho dificuldade nisso. Eu tenho que melhorar nisso, eu tenho que melhorar naquilo. Isso daqui tá bom. Isso não tá'." Ela também percebeu que era capaz de ensinar inglês: "depois dessa experiência de dar aula pra esses alunos, [...] eu vi que não é um bicho de sete cabeças, eu consigo [...] eu me senti feliz [...] [mas] no fundo, eu pensava 'não, eu não vou conseguir'."

### **Sentindo-se como uma professora de inglês**

Sob minha orientação e da professora em serviço da escola 2, Marcela elaborou e aplicou atividades de inglês novamente. Dessa vez, para alunos que tinham entre 15 a 16 anos. Valendo-se de um grupo no *Facebook*, o foco era desenvolver estratégias de leitura a partir de uma charge. Marcela também buscou trabalhar o letramento crítico dos alunos, discutindo usos das tecnologias digitais, tema presente na charge. Inicialmente, Marcela achou que esse processo seria muito mais fácil em relação ao primeiro. No entanto, viu sua preparação prejudicada, quando as aulas que deveria assistir antes da aplicação de seu material foram canceladas. Além disso, lidar com uma plataforma online a deixou apreensiva. Como ela explicou em nossa última conversa gravada, "tive que criar um grupo [...] elaborar atividades ali online [...] era uma sala muito numerosa, então eu ficava imaginando 'nossa! Vai ser muito difícil lidar com eles ali no laboratório, porque não tem computador pra todos'." No dia da aplicação, Marcela estava mais ansiosa do que eu esperava. Mas os alunos se engajaram completamente na resolução das atividades. Não houve problemas de indisciplina: "deu tudo certo [...] eles fizeram as atividades [...] eles gostaram [...] todos estavam fazendo [...] a participação dos alunos eu achei incrível."

Pedi à Marcela que se desenhasse como professora de inglês depois de elaborar e aplicar as atividades na escola 2. Seu terceiro desenho (Figura 3) acaba por resumir o impacto do primeiro ano do PIBID em sua identidade docente.

**Figura 3** – Terceiro desenho de Marcela



Fonte: Dados da pesquisa

Marcela dividiu seu desenho em três partes. Na primeira parte (que lembra o segundo desenho), alunos sorridentes, enfileirados, cumprimentam a professora de maneira entusiasmada. Há um quadro em branco. Na mesa da professora, há um livro, canetas e um notebooks. A professora segura alguma coisa. Marcela explicou que:

*Essa sou eu na sala de aula com meus queridos alunos, e já cheguei falando inglês [...] com meu materialzinho [...] eles estão sentados em grupo porque eles sabem que eu gosto muito dessa questão de interação, de conversar, mas só que eles já perceberam que tem que conversar em inglês [...] Ai eles me cumprimentaram e eu cumprimentei eles [...] aqui é meu notebook, aqui são canetas, [...] porque algum aluno pode esquecer, [...] e livro também porque eu acho que a tecnologia é boa, só que também não é questão de*

*abandonar o livro [...] O livro também é bom, mas não do jeito que está sendo usado hoje em dia nas salas de aula [...] precisa saber usar [...] eu trouxe mais material também.*

Na segunda parte, a professora e os alunos estão ao ar livre, entre árvores, em um dia ensolarado. Todos seguram algo. A professora conversa com um dos alunos. Marcela explicou que:

*Nós saímos da sala de aula [...] estamos em um parque [...] [ou] algo assim [...] eu convidei eles pra gente fazer uma tarde diferente [...] eu acho que o professor não deve saber ser só professor, ele também deve conversar com os alunos, também deve ser colega dos alunos [...]é mais fácil também pro aluno compreender melhor o conteúdo [...]a finalidade era aprender; claro [...] era final de semana no caso aqui [...] pedi pra eles levarem algum material, algum livrinho que eles gostem [...] em inglês [...]porque a gente ia comentar sobre isso [...]eu não obriguei ninguém [a ir] [...] todos compareceram [...]e nós estudamos, nós passeamos, conhecemos esse lugar [...] e nós tivemos uma tarde diferente.*

Na terceira parte, os alunos estão sentados em frente a computadores. A professora, que está de frente para a turma, diz algo. No quadro, há algo escrito, juntamente com a imagem de uma árvore. Há um notebook na mesa da professora. Marcela explicou que:

*Dessa vez, nós estamos no laboratório [...] tem o Data Show [...] por isso que tem essa árvore [...] eu acho importante trabalhar com imagens [...] a imagem pro aprendizado de língua inglesa ajuda muito [...] estão todos com seus notebooks [...] na minha mesinha, tem o meu também [...] tem que explicar pra eles o que que é pra fazer [...] todos estão prestando atenção porque é algo que eles gostam [...] tentei trabalhar algo a ver com a natureza, por isso eu coloquei essa árvore aqui, [e] um passarinho [...] eu creio que é importante também trabalhar temas assim com os alunos.*

Marcela não só representou diferentes papéis e abordagens de um professor de inglês, mas também diferentes recursos e espaços de atuação. Seu desenho ilustra a reconstrução de suas experiências como aprendiz de inglês e professora em formação, e o desenvolvimento de sua filosofia pessoal de ensino ao longo de um ano de PIBID. Como professora de inglês, ela pôde atuar em diferentes espaços e utilizar diferentes tecnologias, explorar uma série de temas e abordagens de ensino, relacionar-se com os alunos e interagir em inglês. Por exemplo, ela descobriu recursos tecnológicos além do aparelho de som e extrapolou o ensino do verbo ‘to be’, trabalhado temas relevantes em sala de aula. O último desenho de Marcela também ilustra como o ensino de inglês passa a se configurar como escolha profissional possível. Afinal, como ela mesma ressaltou, “*dar aula de inglês pra mim era impossível, mas só que depois eu vi que não é assim, que é possível [...] hoje em dia eu já consigo ver que [...] eu posso sim dar aula de língua inglesa.*”

Apesar dos desafios, “*é muito bom ser professor de inglês, porque dependendo do jeito que você falar ali com os alunos, eles vão se interessar [pela língua] e vai abrir portas pra eles também*”, disse Marcela em nossa última conversa. Além disso, “*é bom ver o sorriso do aluno quando ele está conseguindo fazer algo*” e “*praticamente todos os temas você pode explorar ali na sala de aula [...] [porque] o inglês te dá essa liberdade.*” Consequentemente, “*você acaba aprendendo muito [...] conhecendo várias coisas diferentes.*” Marcela ficou particularmente entusiasmada com a ideia de promover a mudança social: “*estou gostando dessa questão de ser chamada de professora [...] de poder ajudar o próximo [...] eu percebi que eu posso ajudá-los não só em questão de apenas aprender a língua, mas a se comunicar melhor [...] que eu podia ajudar eles a sair daquela situação.*”

Em seu último diário, Marcela também resume o impacto de suas experiências no PIBID em sua identidade docente:

*Eu nunca tinha entrado numa sala de aula como professora, pois sempre tive medo de não ser respeitada, não ser ouvida [...] depois de [...] atividades, [...] oficinas, reuniões, eventos*

*escolares, e de ter conversado muito com a professora Ana, é que consegui enfrentar o meu medo [...] [mas] depois de tudo preparado, pensei em desistir; pois estava com muito medo [...] Quando o grande dia chegou, eu estava muito nervosa [...] comecei a falar e quando percebi, eu estava ali vencendo meus medos, sendo respeitada e ouvida pelos alunos [...] eu realmente me senti e me vi professora. Senti a alegria de conseguir ensinar alguém, como também [...] uma profunda tristeza por ver que alguns alunos não estavam interessados em aprender [...] [dai] tive que elaborar uma única aula usando o Facebook [...] foi difícil, pois ainda não sabia usar muito bem esse tipo de recurso tecnológico, e também não sabia como os alunos iriam reagir [...] [mas] ao término de todas essas experiências, me senti muito bem, pois com elas pude me conhecer melhor, [...] conhecer melhor a carreira profissional, [...] os alunos, [e] as escolas.*

Ao se sentir e se ver como professora de inglês, Marcela deparou-se com novas possibilidades na paisagem docente. Se quisesse, poderia se tornar professora de inglês. Poderia fazer com que seus alunos se sentissem capazes de aprender uma língua adicional.

#### **4 Recontando a trajetória de Marcela**

As histórias pelas quais vive Marcela (Clandinin; Huber, 2005; Connelly; Clandinin, 1999) – sua identidade profissional – ganham forma pela metáfora do “*inglês não é um bicho de sete cabeças*”. Essa metáfora ilustra o desenvolvimento de outros aspectos de seu conhecimento prático pessoal, tais como imagem de ensino, regras, princípios práticos e filosofia pessoal (Clandinin, 2013b; Connelly; Clandinin, 1988; Connelly, Clandinin; He, 1997). Confere unidade narrativa às suas experiências como professora de inglês em formação nas paisagens de conhecimento pessoal e profissional (Clandinin; Connelly, 1996) – a sua percepção de que tanto aprender como ensinar inglês poderiam se constituir como objetivos alcançáveis.

Inicialmente, era inconcebível para Marcela se tornar professora de inglês, principalmente pela pouca proficiência no idioma. Sua motivação em relação ao idioma no curso era a de aprendê-lo para fins meramente pessoais, ao invés de profissionais. Na escola e na universidade, Marcela vivenciou experiências de aprendizagem de inglês positivas e negativas. Alguns professores concentravam-se no ensino da gramática, enquanto outros iam além do já batido verbo ‘to be’, desenvolviam competências orais e se preocupavam com os seus alunos. À medida que Marcela participava das oficinas de inglês oferecidas pelo PIBID, ela começava a perceber que era possível aprender inglês e que cabia aos professores demonstrar a seus alunos essa possibilidade. Marcela acreditava que professores de inglês deveriam ensinar muito mais que verbo ‘to be’ e desenvolver habilidades orais em sala. Por isso, é claro, precisavam ser proficientes e exigentes, e também motivar seus alunos, bem como atender às suas necessidades enquanto aprendizes.

Ao refletir sobre o ensino do idioma e observar as aulas, Marcela incorpora mais regras de ensino ao seu conhecimento prático pessoal: os professores de inglês precisavam ser atenciosos e inovadores, saber usar a tecnologia, ter domínio de sala, tornar as aulas interessantes e, acima de tudo, estarem preocupados com o bem-estar dos alunos. No geral, as regras e princípios práticos do ensino de inglês de Marcela ecoavam os ideais de uma educação progressista (Cf. Freire, 1991, 2016).

A imagem do professor que demonstra que o inglês não é um bicho de sete cabeças dava forma à filosofia pessoal de ensino de Marcela. Essa metáfora se constituiu como um guia para sua atuação futura como professora (Clandinin, 2013b), tornando-se a imagem pela qual ensinava. No entanto, inicialmente, Marcela sentiu dificuldades em colocá-la em prática. De certa forma, a pouca proficiência no idioma dificultava a tarefa de ensinar muito mais que o verbo ‘to be’. Depois de observar os seus futuros alunos, elaborar e aplicar seu material didático, ela “se descobriu” na profissão (ou seja, descobriu sua capacidade para ensinar inglês), identificando os seus pontos fracos e fortes. A imagem de ensino de Marcela passa a informar não só o seu processo de *aprender*

*inglês*, mas também o de *ensiná-lo*. Marcela começa, então, a ver a docência em língua inglesa como uma profissão alcançável.

Ao lidar com as incertezas de ensinar um idioma que ainda estava aprendendo e de tentar ser diferente da maioria de seus professores de inglês, Marcela precisou administrar a dimensão emocional de seu conhecimento prático pessoal. Durante a elaboração de material didático, ela precisou superar sua insegurança e o medo de não ser respeitada pelos alunos. Durante a aplicação das atividades, precisou enfrentar altos e baixos: “*a alegria de conseguir ensinar alguém, como também [...] uma profunda tristeza por ver que alguns alunos não estavam interessados em aprender*”. Contudo, lidar com essas incertezas foi crucial para que ela, nos termos de Vinz (1997), “se reformulasse” como professora, reconstruindo seu conhecimento sobre a docência. Marcela passou a se conhecer melhor como professora. Além disso, conheceu melhor a paisagem de ensino de inglês na escola pública. Conseguiu concretizar seu objetivo de mostrar aos alunos que o inglês não é um bicho de sete cabeças, desenvolvendo temas relevantes nas aulas, utilizando diversos recursos didáticos e motivando-os a praticar o idioma. Marcela também passou a reconhecer o papel de um professor na promoção da justiça social.

A construção do conhecimento prático pessoal de Marcela, seu “modo particular de reconstruir o passado e as intenções do futuro para lidar com as exigências de uma situação presente” (Connelly; Clandinin, 1988, p. 25), pode ser resumida em três etapas. Primeiramente, ela reconstrói suas experiências de aprendizagem de inglês e de observação de aulas para chegar a uma filosofia pessoal de ensino. Posteriormente, ela reconstrói suas experiências de elaboração de material didático e de conhecer seus alunos para colocar sua identidade imaginada em prática. Finalmente, ela reconstrói suas experiências de elaboração e aplicação de material didático para reconhecer o ensino de inglês como uma profissão possível. Em linhas gerais, a construção da identidade de Marcela como professora de inglês no PIBID ilustra estágios da aprendizagem de professores em formação, tais como os de: (1) imaginar histórias de ensino; (2) negociar histórias imaginadas de ensino; e (3) reimaginar histórias de ensino (Cf. Brandão, 2021; 2023). Ao imaginar histórias de ensino, ela reconstrói suas experiências de aprendizagem de inglês e de observação de aulas para imaginar seu papel como professora. Marcela queria mostrar aos alunos que aprender inglês não era um bicho de sete cabeças. Ao negociar suas histórias imaginadas de ensino, ela coloca em prática sua identidade imaginada de professora, confrontando as incertezas que permearam sua experiência de ensinar inglês. Finalmente, ao reimaginar histórias de ensino, Marcela chega a novas percepções que lhe conferem confiança para entender que ensinar inglês não é um bicho de sete cabeças.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os desenhos de Marcela funcionam como retratos da reconstrução de sua identidade como professora de língua adicional ao longo de seu primeiro ano no PIBID. Essencialmente, eles ilustram os estágios iniciais da formação de sua identidade como professora de inglês. Nesse sentido, é possível realmente “ver” como o PIBID facilita a formação inicial de professores. Publicações, cujo foco é o papel do PIBID nos cursos licenciatura, têm destacado o impacto positivo do programa na formação de professores de línguas já nas fases iniciais de sua implementação (Cf. Mateus; El Kadri; Silva, 2013; Silva; Roque-Faria, 2020). O PIBID oferece a futuros professores total acesso à experiência docente e, portanto, oportunidades de aprender sobre a profissão.

Autores como Beijaard (2019), Clandinin (2000) e Olsen (2008), assim como eu, entendem a formação de professores como um processo de constituição identitária. Dadas as limitações já conhecidas dos cursos de licenciatura dupla, tais como a sobrecarga de seus currículos (Cf. Celani, 2010; Gimenez, 2004), acredito que o PIBID se constitui como um poderoso catalisador da aprendizagem de professores de línguas adicionais pré-serviço e, conseqüentemente, da

construção de uma identidade profissional. A formadores, o PIBID proporciona mais tempo e espaço para preparar futuros professores para navegarem a profissão, valendo-se da colaboração de professores em serviço. Aos professores pré-serviço, proporciona oportunidades de vivenciar os diversos aspectos do ensino de uma língua. Sobretudo, o PIBID lhes oferece oportunidades para lidarem com as incertezas da docência e, assim, de se reformularem como profissionais logo no início de suas trajetórias de formação. Possibilita conhecer os perfis de futuros alunos, ter um panorama melhor do ambiente escolar, elaborar atividades e refletir sobre o que melhorar. Como destacam Kanno e Stuart (2011, p. 239), “a experiência real de ensino é o que permite a futuros professores fazer a transição entre aspirante a professor de línguas e professor”. O PIBID torna essa transição possível.

## REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Ana Maria F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria F.; ARO, Mari; RUOHOTIE-LYHTY. (org.). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. p. 71-96.
- BEIJAARD, Douwe. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, London, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2019.
- BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. First experiences of teaching EFL in metaphors. *Teaching and Teacher Education*, New York, NY, v. 97, p. 1-11, 2021.
- BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. O papel do PIBID na identificação de licenciandos com a docência. In: BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis; SOUZA, Shirlene Rohr (org.). *O PIBID na UNEMAT: relatos e reflexões de formadores, professores e licenciandos*. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2023. v.1, p. 14-31.
- BRITZMAN, Deborah P. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press, 2003.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57-67.
- CLANDININ, DJean. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013a.
- CLANDININ, DJean. Learning to teach: a question of knowledge. *Education Canada*, Toronto, CA, v. 40, n. 1, p. 28-30, 2000.
- CLANDININ, DJean. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. In: CRAIG, Cheryl Joyce; MEIJER, Paulien C.; BROECKMANS, Jan (org.). *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community*. Bingley, UK: Emerald, 2013b. p. 67-95.
- CLANDININ, DJean; CONNELLY, Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

- CLANDININ, DJean; CONNELLY, Michael. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational Researcher*, Washington, US, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.
- CLANDININ, DJean; HUBER, Michael. Shifting stories to live by: interweaving the personal and professional in teachers' lives. In: BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; MORINE-DERSHIMER, Greta; TILLEMA, Harm (ed.). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2005. p. 43-59.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, DJean; HE, Ming Fang. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, DJean (ed.). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, DJean. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers' College Press, 1988.
- ESTEFAN, Andrew; CAINE, Vera; CLANDININ, DJean. At the intersections of narrative inquiry and professional education. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, Montreal, QC, v. 6, n. 1, p. 15-37, 2016.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 171-187.
- KANNO, Yasuko; STUART, Christian. Learning to become a second language teacher: identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 95, n. 2, p. 236-252, 2011.
- MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber A. *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- OLSEN, Brad. *Teaching what they learn, learning what they live: how teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, CO: Paradigm, 2008.
- SILVA, Kleber A.; ROQUE-FARIA, Helenice J. (org.). *A formação de professores de línguas e o PIBID: experiências, crenças e identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.
- TICKS, Luciane Kirchof; MOTTA-ROTH, Désirée. O perfil do aluno de Letras constituído no/pelo processo formativo universitário. *Gláuks: Revista de letras e artes*, Viçosa, MG, v. 10, n. 1, p. 349-382, 2010.
- VINZ, Ruth. Capturing a moving form: 'becoming' as teachers. *English Education*, Urbana, ILL, v. 29, n. 2, 137-146, 1997.