

CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS NA FORMAÇÃO INICIAL POR MEIO DO PIBID, SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA

SPONTANEOUS AND SCIENTIFIC CONCEPTS IN INITIAL TEACHING TRAINING THROUGH PIBID, ENGLISH LANGUAGE SUBPROJECT

Olandina Della Justina¹

Resumo: Este estudo discute indícios de conceitos espontâneos e científicos apresentados na teoria sociocultural vigotskiana mediante dados gerados durante o desenvolvimento de ações do PIBID, subprojeto de língua inglesa. Foram ouvidas alunas-professoras e professora supervisora de área sobre como construíram suas experiências de aprendizagem/desenvolvimento e como esses conceitos se fizeram presentes. O percurso da pesquisa ancorou-se nos moldes da pesquisa qualitativa de base etnográfica realizada por meio de entrevistas qualitativas analisadas pelo viés interpretativista. Os dados indicaram que a participação no programa promove o desenvolvimento de conceitos científicos, mas também os espontâneos. Ambos são importantes para o aluno-professor na formação inicial.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; língua inglesa; formação inicial; PIBID; teoria sociocultural.

Abstract: This study discusses evidence of spontaneous and scientific concepts presented in Vygotski's sociocultural theory through data generated during the development of PIBID actions, an English-language subproject. Student-teachers and area supervisors were interviewed about how they built their learning/development experiences and how these concepts were present. The course of the research was anchored in the molds of the qualitative research of ethnographic basis carried out through qualitative interviews analyzed by the interpretative bias. The data indicated that participation in the program promotes the development of scientific concepts, but also spontaneous ones. Both are important for the student-teacher in initial training.

Keywords: Applied Linguistics; English language; Initial teaching training; PIBID; sociocultural theory.

Introdução

Este artigo é constituído por meio de um recorte da tese defendida pela autora em 2016 e se entrelaça com discussões presentes na esfera científica mais recentemente.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE), Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), Especialista em Língua Inglesa (PUC-MG) e Graduada em Letras (FAFIPA/UNESPAR). Professora na graduação do curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT/Câmpus Universitário de Sinop. E-mail: olandina.dellajustina@unemat.br e olandina2016@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4721-6370>

Com o apoio de princípios da teoria sociocultural inaugurada por Vigotski² (2010, 2007, 1999), expandida pelos seus seguidores e discutida por pesquisadores contemporâneos como Lantolf (2000), Lantolf e Thorne (2006), Johnson (2009), para citar alguns, neste artigo colocamos em relevo os conceitos espontâneos e os científicos. Os primeiros se referem a crenças, conceitos construídos nas experiências informais com o meio social e os segundos - os científicos - são os formais, sistematizados e construídos em contextos de educação formal.

Esses conceitos fazem parte de um estudo com alunas-professoras (APLIs) e uma professora supervisora de área (PSA) que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto e Língua Inglesa (PIBID-LI). O cenário da pesquisa foi em uma cidade localizada na Amazônia Legal Brasileira, norte do estado de Mato Grosso, onde professores e alunos de uma universidade e de uma escola, ambas estaduais, se uniram na promoção das ações do subprojeto.

O estudo teve como objetivo analisar os conceitos espontâneos ou cotidianos e os científicos apresentados na coconstrução de conhecimento e no desenvolvimento de competências para ensinar oportunizados pelo engajamento em atividades do PIBID, em que as escolas de Educação Básica e as universidades se unem para tal finalidade com o intuito de fortalecer a qualidade na formação inicial de professores de língua inglesa (LI).

Para alcançar tal propósito, recorreremos ao conteúdo de entrevistas iniciais e finais com APLIs e também à entrevista realizada com PSA no final das atividades do subprojeto.

Desse modo, observando os aspectos mencionados, o estudo será detalhado nos subtítulos a seguir nos quais são discutidos os fundamentos da teoria sociocultural que apoiaram o estudo, as características teórico-metodológicas, contexto e participantes da pesquisa e, finalmente, os conceitos espontâneos e os científicos entrevistados nos dados gerados.

1 Bases Teóricas

As teorias que serviram de apoio e de lentes para analisar os dados têm como base a teoria sociocultural, com ênfase nos conceitos espontâneos e científicos.

² O nome do autor na língua russa (*Выготский*) é como transliterado Vygotskij e aceita várias grafias entre as línguas inglesa e portuguesa que constituem as obras referenciadas neste texto: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski e Vigotski. Optamos pelo uso do nome grafado como Vigotski, por ser a forma usada na principal referenciada traduzida para a língua portuguesa.

Destaca-se que esses conceitos não são isolados, fazem parte de uma cadeia em que outros conceitos, discutidos sob o prisma da teoria sociocultural, interagem e constituem teorias sobre aprendizagem, desenvolvimento de conhecimentos e competências para ensinar explicados por Almeida Filho (2012, 2014), Assis-Peterson (2008b), Krashen (2009), para mencionar alguns. Há de se considerar que, nesse caso, as lentes teóricas passam por ajustes que maximizam a visão sobre os conceitos espontâneos e científicos entrelaçados com outros como a mediação, o desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento potencial, a interação, internalização, por exemplo, que constituem o processo de ensinar, aprender e se desenvolver como docente de língua inglesa.

1.1 Perspectiva Sociocultural

A perspectiva sociocultural está relacionada a teorias 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)³.

Lantolf e Thorne (2006) explicam que, mesmo sendo chamada de 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.

Nesse sentido, Vigotski propôs o estreitamento entre o pensamento e a linguagem, um processo em que se torna difícil perceber com exatidão se um fenômeno provém da fala ou do pensamento. Aponta que: “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas” (Vigotski, 1999, p. 156).

Vigotski (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

³No original: “*Cognitive development is an interactive process, mediated by culture, context, language and social interaction.*”

capacidade inerente unicamente a si, diferindo-o dos outros animais, especialmente pela 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.

Quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento, alguns conceitos discutidos por Vigotski (2007, 2010) podem fazer parte da interação e são indispensáveis. A mediação, realizada por companheiros mais experientes, e pode ser feita por outra pessoa, por artefatos, linguagem, cultura, contexto e pelas próprias interações sociais. A mediação acontece na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e se correlaciona com o desenvolvimento real e o potencial. O autor esclarece que:

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” (Vigotski, 2007, p. 97, grifos do autor).

Sendo assim, cada aspecto conceitual faz parte de uma engrenagem integrada correlacionadas às funções psicológicas superior, das quais o ser humano é dotado. A mediação e a interação pelo/com o outro no meio social promovem a formação e compreensão de conceitos espontâneos e científicos sobre os quais discutimos a seguir.

1.2 Conceitos científico/acadêmico e espontâneo/cotidiano

Ambos os conceitos estão ligados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Smagorinsky, Cook e Johnson (2003, p. 1403) relatam que Vigotski 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, por meio 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.

Vigotski (2010) 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 as pessoas do seu meio social.

Já o conceito espontâneo surge com a experiência, de maneira não consciente, do senso comum 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.

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

Para Vigotski (1999), os conceitos cotidianos ou espontâneos 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 atinge 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 se influenciam reciprocamente.

Para o autor, a instrução é uma das principais fontes dos conceitos, 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 apreendidos 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 que 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 os 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 e os científicos têm origem em uma ação mediada.

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

Pode-se 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.

Dessa maneira, o engajamento em ações formativas proporciona ao aluno-professor experiências que permitem vivenciar e refletir sobre a docência de LI ancoradas em aspectos teóricos e na competência didático-pragmática permeadas pela formação de conceitos cotidianos/espontâneos e científicos que permitem sua construção como professor sabendo interagir e mediar as situações de ensino e de aprendizagem.

Finalmente, mesmo que se compreenda não ser uma tarefa fácil desvelar e, muitas vezes, identificar se o conceito é espontâneo ou científico, afinal ambos são importantes de perspectivas diferentes, é por meio deles que o professor de LI se desenvolve e se constrói profissionalmente.

2 Percurso da Pesquisa

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.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Para Paiva (2019), a pesquisa qualitativa, também chamada de interpretativa ou naturalística, acontece no mundo real e tem o propósito de compreender, descrever e até explicar fenômenos sociais. Podem incluir a análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc.

O estudo foi estruturado, ainda, sob 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 e a aprendizagem de LI.

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.⁴

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. Consoantes a Spradley, a atenção esteve ligada à expressão da linguagem, ou seja, o que as APLIs e PSA contavam sobre suas experiências antes e após a formação no PIBID-LI.

Os ambientes nos quais é tecida a formação do professor de LI, em que as experiências docentes acontecem, ecoam nas vozes de seus membros. Por isso, ouvir o que PSA e APLIs tinham a dizer tornou-se importante para analisar o processo e desvelar os conceitos espontâneos e os científicos.

2.2 Contexto e Participantes da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido em uma cidade situada no estado de Mato Grosso, pertinente à Amazônia Legal Brasileira e atrelada a um programa do Governo Federal (PIBID), criado em

⁴ 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”.

2007 com o objetivo de estimular a qualidade na formação inicial de cursos de licenciatura e beneficiar a qualidade da Educação Básica.

Nesse contexto, as participantes foram três alunas-professoras (APLIs) matriculadas no curso de Letras de uma universidade estadual e uma professora supervisora de área (PSA) atuante em uma escola pública estadual. As APLIs receberam os nomes fictícios de Diana, Sophia e Vitória e PSA recebeu o nome de Athena, devido às características de cada uma, no processo de formação, encontrar características similares nos personagens mitológicos.

2.2.1 Instrumentos e Procedimentos de Geração de Dados

Foram realizadas entrevistas qualitativas individuais com as alunas-professoras, individualmente, no início dos trabalhos do programa no sentido de melhor conhecê-las, 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 subprojeto, foram feitas novas entrevistas para compreender o percurso, suas concepções, avanços e avaliação do subprojeto. Foram também realizadas entrevistas com PSA no final dos trabalhos com o objetivo de elucidar sobre questões inerentes ao desempenho de cada uma das APLIs sob sua supervisão acerca de suas concepções a respeito do programa. No caso das APLIs, optou-se por entrevistas semiestruturadas (inicial e final) e para PSA, entrevista aberta. As entrevistas foram gravadas em áudio, variaram entre 30 minutos e uma hora e foram transcritas posteriormente.

Para Rubin e 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 estão mais interessados na compreensão e nos conhecimentos dos entrevistados do que em categorizar pessoas ou acontecimentos, havendo flexibilidade quanto ao fluxo e à escolha de tópicos para condizer com aquilo que o participante sabe e sente.

Portanto, entende-se que esse 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.

Na próxima seção, os dados estão dispostos na forma de quadros. São descritos e discutidos por meio de três subtítulos que envolvem conceitos sobre a língua inglesa, sua aprendizagem e sua docência os quais consideram, primeiramente, os conceitos apresentados antes da participação no PIBID-LI (entrevista inicial) e, a seguir, os conceitos apresentados e após as ações do subprojeto (entrevista final). Destaca-se que não houve intenção de estabelecer

uma comparação criteriosa entre o “antes” e o “depois” às ações, somente identificar os possíveis conceitos inerentes a cada circunstância.

3. Conceitos espontâneos e científicos na formação inicial

Inicialmente, ressaltamos que a identificação e 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, é difícil de identificar sentidos turvados e oscilantes por onde a visão interpretativa pode nos levar ou permite entrever.

Este subtítulo contempla a apresentação e análise do conteúdo apresentados pelas das APLIs (Diana, Sophia e Vitória) com base em entrevistas semiestruturadas (iniciais e finais) e entrevista aberta com PSA (Athena). Os dados foram gerados antes de iniciar e após o processo de formação no 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.

3.1 Conceitos sobre a língua inglesa

A LI, nesse contexto de estudo, é o centro da aprendizagem, do ensino e da formação inicial, tanto em perspectiva linguística, metalinguística e como meio ensinar com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a língua. Dessa maneira, é importante que os conceitos em seu entorno sejam analisados.

Inicialmente, o foco está nos conceitos que as três APLIs apresentaram sobre LI e quais características possuem antes de ingressarem no subprojeto, conforme disposto a seguir, organizado em dois quadros. O primeiro refere-se aos conceitos trazidos para a formação e o segundo sobre conceitos apresentados após a conclusão do subprojeto, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro⁵ 1: Conceitos sobre LI apresentados antes da formação no PIBID/LI

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

⁵ Todos os quadros pertinentes à descrição e à análise de dados e enumerados de 1 a 6 foram elaborados pela autora do artigo. São constituídos pelos excertos a partir de dados gerados e identificados quanto à sequência numérica e às participantes da pesquisa.

		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.
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.

No que se refere ao conceito que apresentaram da LI, todas as APLIs demarcaram 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 vinculadas ao estudo de LI. Essa concepção indica que houve generalização e apreensão de um fato que ocorre no mundo inteiro, a globalização ou mundialização da LI concebida como franca nas interações internacionais. Esse conceito dialoga com os pressupostos de Rajagopalan (2005), Siqueira (2011) e Assis-Peterson (2008a), em que discutem a LI como uma 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 língua portuguesa (LP) 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 LP escrita e a falada e acompanha uma ideia de que somente em LI a linguagem escrita difere da falada. Para Vigotski (1999), a linguagem escrita é uma função distinta, que difere da linguagem oral, tanto em estrutura quanto em 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.

Em outras palavras, em nenhuma língua, a linguagem escrita é igual à falada. Por conseguinte, Victoria se distancia de um conceito sistematizado e se alia a uma ideia circulante no meio social produzida pelo senso comum. Desse modo, indica um alinhamento a um 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 estrutural 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 desenvolvidos 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 retomado em suas semelhanças e diferenças que observamos entre as línguas. Nesse quesito, sugerimos que perpassam conceitos científicos, com base no postulado vigotskiano de que para ensinar uma língua estrangeira 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 língua estrangeira permite que se identifique o Victória pensa da aprendizagem de línguas que fica atrelada à necessidade de conhecimento metalinguístico. Nesse caso, Victoria, estabeleceu, um paralelo comparativo entre as duas línguas em uma espécie de monitoramento (Krashen, 2009), ou seja, a análise comparativa entre elementos fonético-fonológicos das duas línguas em que esses conceitos recebem o tônus de científicos são coconstruídos na interação formal.

Considerando a análise em relação aos conceitos apresentados pelas APLIs ao ingressarem na formação, procedemos àqueles entrevistados no conteúdo das entrevistas realizadas após a formação (Quadro 2) no sentido de compreender se houve alguma mudança

ou oscilação entre os conceitos espontâneos e os científicos e como se fizeram presentes nos dados gerados.

Quadro 2: Conceitos sobre LI apresentados após a formação no PIBID/LI

Participante	Número do Excerto	Entrevista Final
Diana	04	Não é fácil. Na verdade, é complicado, mas, se a gente se dedicar procurar aprender, consegue.
Sophia	05	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	06	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.

Quanto aos conceitos acerca da LI, ao final, as APLIs retomam a ideia de que não seja fácil, de que é uma língua diferente e, mesmo que seja desafiador, é possível ser compreendida por meio de interação e dedicação. Em outras palavras, quanto mais estudar e interagir pela LI, que é complexa, mais compreensível se tornará.

Diana 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 que compõe abordagens de ensino como o audiolingual e o lexical pelas quais possivelmente vivenciou como aluna.

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, 2012), ou seja, o conhecimento da língua, vista

inicialmente como difícil, pela ação da instrução, reduz a distância entre um conceito construído anteriormente para outro com sentido diferente, possivelmente construído nas experiências entre aprender e ensinar a LI bem como em leituras de artigos científicos que discutem a questão. Por conseguinte, essas evidências indicaram, mesmo diante da complexidade pertinente à definição do próprio conceito, de que houve a migração para um conceito científico, impulsionado pela modificação do nível de consciência desenvolvido quanto à LI, por meio de atos instrucionais experienciados na universidade e/ou na escola.

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

Quadro 3: Conceitos sobre LI apresentados após a formação no PIBID/LI

Participante	Número do Excerto	Entrevista Final
Diana	07	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	08	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	09	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 uma 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 uma linguagem mediadora para a ampliação de vocabulário na LP. Nesse sentido, as duas línguas são conectadas pela semelhança e não pela diferença. No entanto, a perspectiva comparativa se mantém, mesmo que evidenciada em polos diferentes.

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, ela não retoma esse conceito espontâneo em que atribuía um maior grau de

complexidade para a LI. 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 concebe que a oralidade é um complicador pelo hábito de usarmos os sons da LP, ou seja, nosso desenvolvimento linguístico em LP está acostumado a outros sons.

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.

3.2 Conceitos sobre a aprendizagem de língua inglesa

Entende-se a aprendizagem como em um plano mais restrito e o desenvolvimento em um plano mais amplo e duradouro (Vigotski, 2007). Dessa forma, o foco na aprendizagem é que prevalece na discussão deste item que se constitui de dois quadros: o primeiro (Quadro 4) refere-se aos conceitos sobre aprendizagem antes do ingresso no programa e o segundo (Quadro 5) aos apresentados após a finalização do subprojeto.

Quadro 4: Conceitos sobre aprendizagem de LI apresentados antes da formação no PIBID/LI

a) Conceitos sobre aprendizagem de LI antes do programa		
Participante	Número do Excerto	Entrevista Inicial
Diana	10	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	11	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	12	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 complexo, mas que pode ser alcançado com a atuação de mediadores (professores), 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, noções linguísticas e metalinguísticas construídas 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 desenvolvida na interação com o outro e em uso. Dessa forma, há indícios de que está subordinada a um conceito sistematizado e, portanto, podemos aproximar essas noções de um conceito científico.

Sophia e Victoria fazem menção a pensamentos conectados com as abordagens de aprender que cultivam. No caso de Sophia, coloca como foco uma maneira promovida pelo seu curso de idiomas e as características apresentadas sugerem que seja pertinente à abordagem lexical. É o princípio de ensino-aprendizagem que vai da parte para o todo, fundamentada no estruturalismo. Nesse caso, as características descritas, possivelmente foram elaboradas em contexto formal pelo reconhecimento dos procedimentos de uma abordagem, mesmo que não tenha sido nomeada. Todavia, Sophia generaliza o 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.

Outra 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 de língua nativa, perfeita e acabada que não contém variações, algo que pode ser conquistado por meio da repetição e que tem por finalidade falar como um “nativo” da língua estudada.

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 avançado do que as outras APLIs. O desenvolvimento da proficiência oral foi apresentado pelas APLIs como uma perspectiva a ser alcançada com a participação no subprojeto. O Quadro 5 é constituído de dados gerados após finalizar as ações do programa.

Quadro 5: Conceitos sobre aprendizagem de LI apresentados após a formação no PIBID/LI

Participante	Número do Excerto	Entrevista Final
Diana	13	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	14	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	15	De modo geral, eu consigo entender, interpretar textos, não todas as palavras, mas de forma geral eu consigo compreender alguma coisa de um texto, de um diálogo. (↔) Eu aprendi mais gramática, por questão da leitura e interpretação. O que faltou para eu desenvolver, 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	16	Auxiliei 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.

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 da 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 está engajada para desenvolver essa competência.

Sophia, que relegava o conhecimento da gramática normativa ao 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 acervo linguístico-comunicativo para as interações. Essa concepção 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; Assis-Peterson, 2007a; Ortiz, 2003; Rajagopalan, 2005). Assim, discussões forjadas a partir de textos lidos, favorecem a construção de conceitos científicos sobre a dinamicidade língua e de sua constante aprendizagem.

No caso de Victoria, que se posicionava com um conhecimento linguístico-comunicativo bastante limitado, suas afirmações sugerem que houve aprendizagem da

gramática normativa, não apenas ligada ao verbo *to be* como antes. No que se refere à proficiência oral, a APLI reconhece que houve avanço em relação à aprendizagem, especialmente por meio das atividades ofertadas 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, vai em direção a 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 PSA fez no ato de elaboração do projeto de ensino-aprendizagem. Esses fatos remetem a indícios de que ao preparar os materiais didáticos, por meio de estudo, assegura a competência linguístico-comunicativa necessária para ensinar naquela circunstância. Por conseguinte, os dados indicaram que a competência linguístico-comunicativa está em construção conforme o nível de conhecimento no qual as APLIs se situam. Esse pensamento foi ratificado pela Professora Athena e, por outro lado, configurado na própria definição de competência como sendo algo inacabado e em constante modificação (Almeida Filho, 2012, 2014; Consolo, 2007), ou seja, da perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento real é, de forma gradativa, modificado por meio da linguagem que está em constante renovação e mudança.

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. Nessa direção, a língua passa a ser compreendida como um conjunto de conhecimentos. A comparação que se faz entre a LI e a LP nos excertos do quadro 1 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 atribuição de 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 outros 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 LI.

Diante do exposto, os conceitos espontâneos e científicos apresentados pelas APLIs convergem para a interpretação de que o envolvimento com as atividades do programa e, em especial, a atuação na condição de professoras na escola, contribuiu para o desenvolvimento da proficiência oral dos APLIs e favoreceu a compreensão sobre a LI e sua aprendizagem influenciada pelo acréscimo de conceitos científicos, mas sem desprezar os espontâneos/cotidianos.

3.3 Conceitos sobre a docência de língua inglesa

Os conceitos espontâneos e científicos que permeiam os dizeres dos participantes em relação à docência se torna relevante de ser observado, pois trata das noções que possuem e podem desenvolver em relação à atuação no ensino de LI e nos resultados de aprendizagem que deseja proporcionar aos seus alunos. É esse o propósito de analisar os dados dos quadros 6 e 7. O Quadro 6 ilustra os dados gerados antes do ingresso no programa e o foco está em possíveis noções ou concepções construídas previamente.

Quadro 6: Conceitos sobre docência de LI apresentados antes da formação no PIBID/LI

Participant e	Número do Excerto	Entrevista Inicial
------------------	-------------------------	--------------------

Diana	17	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 pouca. 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	18	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	19	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, algo estático, que precisa ser conquistado para depois ser lançada, ensinada a outros.

Conceitos como escola e carga horária mencionados por Diana podem ser compreendidos com marcadores das experiências vivenciadas em situações de ensino formal e, portanto, desenvolvidos de forma reflexiva e pautada na limitação de tempo para ensinar uma língua questionada por tantos professores, assim, a associação a um conceito científico parece se entrelaçar a vivências pessoais e compartilhada no meio social, especialmente no âmbito escolar.

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, todavia sem uma reflexão mais profunda construída por autores que discutem sobre o assunto. 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 ou se ancoram em preceitos compartilhados pelo senso comum.

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

Em resumo, para definir o bom professor de inglês, ou seja, aquele que tenha o perfil adequado para ensinar as APLIs defendem que: “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”.

Seguindo o padrão de categorias anteriores, no Quadro 7 apresentamos os dados gerados após a participação no subprojeto para confrontar com a análise tecida a partir do Quadro 6.

Quadro 7: Conceitos sobre a docência na LI apresentados após a formação no PIBID/LI

Participante	Número do Excerto	Entrevista Final
Diana	20	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	21	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	22	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 trazer 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	23	A Sophia não deu problemas na escola, com ela era tranquilo, cumpria tudo direitinho.
Victoria	24	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.
Professora Athena	25	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 na formação. O conceito de que o professor deverá manter um elo afetivo com a profissão permanece. Há 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 utiliza termos como “transmitir” que percorrem justamente o conceito anterior, demonstra uma visão behaviorista de ensino. No entanto, em suas ações no envolvimento em atividade na escola, na prática docente, não é recorrente. Nesse sentido, Johnson (2009) defendia que o desenvolvimento cognitivo é resultante de um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social, ou seja, “transmitir” implicaria uma visão que destoa da prática docente, mas que compõe o seu acervo linguístico acerca do ensino.

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 (Almeida Filho, 2012; 2014) 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. Quanto aos conceitos espontâneos e científicos que fazem parte da sua construção docente, há um diálogo contínuo entre ambos nas ações promovidas na escola, mas há uma maturidade maior em relação aos conceitos científicos que fazem parte dessa trajetória.

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

Considerações finais

A aprendizagem da LI é vista como difícil, mas não como algo inatingível. Há uma analogia estabelecida entre a LI e a LP que atribui dificuldade pela distância interposta entre as duas línguas em suas versões escrita e falada. A LP falada e escrita relaciona a essas variantes da língua o conceito de dessemelhança e está subordinado 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 “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, fazer a leitura de suas concepções no início do programa, apresentou aspectos favoráveis ao seu desenvolvimento como aluno-professor. Por exemplo, compreender que é capaz de aprender e, ao mesmo tempo, identificar que a ação de uma mediadora (PSA) no processo se tornam aspectos 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 a 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.

Ao verificarmos as considerações das APLIs a respeito da competência linguístico-comunicativa, identificamos que é representado pelo conhecimento básico da LI e se entremeia com a concepção expressa pelo senso comum de que “saber a LI 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. Esse desejo encontra refúgio no meio social e faz parte de nossa cultura latina privilegiar a oralidade que tem ao alcance instrumentos tecnológicos para interagir com o local e todo o planeta.

Victória faz uma análise contrastiva entre a característica fonética do *th* na LI e na não equivalência fonética na LP. Esse conhecimento, possivelmente, foi construído no ensino de inglês dentro da educação formal. É uma informação que internalizou e a associa com a LP. Victória identifica que a LI 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.

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 (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 e traz à tona conceitos científicos sobre a língua.

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, estabelece uma relação com a docência.

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 o 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 formação continuada bem como acompanhar as mudanças da LI e do mundo. Para Victoria, esses requisitos devem ser somados à afetividade e ao amor à profissão. De fato, a ideia de um ensino que seja “transmitido”, que a LI poderia ser dominada fez parte de tendências tradicionais e também de conceitos científicos no passado, que encontram outras visões na atualidade, mas que não deixaram de existir totalmente, mesmo nas práticas formais de ensino. Continuam, ainda, nas crenças de pessoas comuns talvez influenciadas pelas formas de ensino de tendência behaviorista e, possivelmente, como crenças transitem pela construção de conceitos cotidianos/espontâneos. Então, delimitar uma linha que divida os dois tipos de conceito não é uma tarefa fácil diante das possibilidades.

O cerne da questão em relação à participação no programa está direcionado para angariar o desenvolvimento de conceitos científicos, principalmente, mas que se valem também dos espontâneos/cotidianos para “ser professor”, agir como tal, lidar com as situações e adversidades buscando melhores formas de ensinar para que a aprendizagem ocorra. O professor de LI se constrói pelas experiências que dariam suporte ao desempenho ora como aluno, ora como professor de forma a transpor barreiras psíquico-emocionais (timidez, receio) e ir em direção a um 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. Conseguiram muito além do que imaginavam em alguns aspectos, mas não em todos. Afinal, o seu instrumento e seu meio de trabalho é a língua(gem) que se caracteriza pela dinamicidade e instabilidade.

Compreendemos que a inserção do aluno-professor na escola é a forma mais eficiente para que a profissão seja compreendida de forma plausível e pragmática, de modo que o aluno-professor possa questionar sobre o ensino e vislumbrar direcionamentos pedagógicos convergentes com as necessidades emergidas do contexto sociocultural. É uma maneira recomendável de desenvolver conceitos ligados à docência sendo eles espontâneos ou científicos, reconhecendo em ambos os valores no processo de formação quer seja como aluno-acadêmico ou como professor.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. São Paulo: Pontes Editores, 2014
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 223-340, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4kKQHJV7vz6P8Bp89XR6XPL/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (org.) *Línguas Estrangeiras: para além do método*. Vol. 01. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008b. 19-54.
- CONSOLO, Douglas Altamiro; SILVA, Vera Lucia Teixeira da (orgs.). *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto-SP, Editora HN, 2007.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. *Cenas de sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p.51-80.
- JOHNSON, Karen. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- KRASHEN, Stephen David. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International. Internet Edition, 2009.
- http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- LANTOLF, James. *Sociocultural Theory and Second Language Development*. USA: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, James; THORNE, Steven. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. USA: Oxford University Press, 2006.

- NUNAN, David; BAILEY, Katheleen. *Exploring Second Language Classroom Research – a comprehensive guide*. Boston (USA): Heinle Cengage Learning, 2009.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.
- PAIVA, Vera Lucia de Menezes e. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. 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.
- RUBIN. Herbert Jones RUBIN, Irene Sharp. *Qualitative Interviewing – the art of hearing data*. London: Sage Publications, 1995.
- SIQUEIRA, Sávio. o Ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 93-110.
- SMAGORINSKY, Peter; COOK, Leslie Susan; JOHNSON, Tara Star. The Twisting Path of Concept Development in Learning to Teach. *Teachers College Record*, v. 105, n. 8, p. 1399–1436, October 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00296>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-9620.00296>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- SPRADLEY, James Phillip. *Participant Observation*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich, *Pensamento e Linguagem*. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

Recebido em 30 de novembro de 2023

Aceito em 20 de abril de 2024