

PIBID: CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

FONSECA, Ana Paula Martins¹

FERNANDES, Ana Cristina Franco Rocha²

AMARAL, Fernanda Maria Francischetto da Rocha³

Introdução

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade de Divinópolis, comprometida com a formação de professores em diversas áreas vem, ao longo de sua trajetória, incentivando a formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica. Sua consolidação ao longo dos anos é marcada por investimentos na qualificação de professores, na pesquisa e extensão que historicamente transformaram a realidade do município de Divinópolis e da Região Centro Oeste de Minas Gerais.

As mudanças contemporâneas trazem para a universidade novas responsabilidades acadêmicas, como a formação de acadêmicos comprometidos eticamente para o exercício da docência. Nesta perspectiva a UEMG – Unidade de Divinópolis aprovou, em 2014, juntamente com seus sete cursos de licenciatura, um projeto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo principal objetivo é formação dos licenciandos. Destaca-se que estes subprojetos são realizados em 14 escolas públicas, tendo como bolsistas 27 supervisores de área (professores que atuam nas escolas de educação básica), 13 coordenadores de área (professores da IES que coordenam os subprojetos), 02 coordenadores de gestão e 224 bolsistas de iniciação à docência (licenciandos dos diversos cursos de licenciatura). Com essa iniciativa, a Universidade, através do PIBID faz uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de Educação Básica.

O PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas

¹Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela UEMG/MG, ana.fonseca@uemg.br

² Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG, anadelio23@gmail.com

³ Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela UEMG/MG, rocha.fernanda@uol.com.br

públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas e, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Considerando a importância desse programa para a formação docente, este trabalho tem a intenção de analisar os impactos do PIBID nas escolas de educação básica do município de Divinópolis, tendo como referência o PIBID/UEMG-Unidade de Divinópolis, considerando o olhar do supervisor de área que atua no programa.

O PIBID e sua contribuição para a educação básica

Pesquisas realizadas na área da educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) apontam que a formação profissional dos cursos de licenciatura não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes são exigidas na sociedade contemporânea, bem como a insatisfação social com o nível de ensino nas escolas brasileiras e os indicadores educacionais que apontam essas fragilidades, vêm levando à crescente responsabilização do poder público pelo desempenho das escolas e professores. Essa situação tem se refletido na proposição de diferentes programas voltados para a melhoria da formação dos professores.

Um outro aspecto problemático e apresentado nas pesquisas realizadas na área da educação refere-se aos modelos de formação docente no Brasil (ARROYO, 2007; GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ *et al.*, 2010). Menciona-se que há um distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros professores. Estes estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em

modelos idealizados de aluno e de docência. Os currículos expressam uma predominância dos estudos teóricos e, no caso das licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, das disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da área em relação à formação para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.

Tendo em vista o cenário apresentado, o Governo Federal passa a exercer um papel de articulador das políticas públicas de formação dos professores, até então dispersas em iniciativas isoladas de estados e municípios, delineando-se uma política nacional de formação docente, com intuito de atuar para a melhoria da educação básica e a sua articulação com o ensino superior.

Nesse sentido, o Decreto nº 6755/2009 consolida algumas iniciativas que já vinham se desenvolvendo nos anos anteriores e institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento estabelece princípios básicos que devem orientar as propostas de formação de professores e que passam a balizar os programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC). Entre esses princípios, reconhece a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, que deve ser executado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes. O mesmo documento legal atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão do MEC até então voltado para a formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, a função de apoio à formação docente em cursos de graduação. Define, em seu artigo 10, que “[...] a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2009). Para tanto, cria, na estrutura da CAPES, a Diretoria de Educação Básica – DEB, que passa a atuar na proposição e implementação de programas de fomento à formação docente. É esse o contexto de surgimento do PIBID, que se apresenta como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes e articulação entre a educação básica e ensino superior.

O surgimento dessa iniciativa, pelos documentos que a fundamenta, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica

bem como, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. Pode-se dizer que este programa é um sinalizador de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes.

O PIBID, criado pelo Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Visando incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (inciso IV, art. 3º); incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (inciso VI, art. 3º).

Nesse sentido, pode-se dizer que uma política pública bem-articulada pode promover a parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica, voltadas à formação dos futuros professores, introduzindo os licenciandos no espaço escolar para que possam compreender o seu cotidiano e, assim, melhor articular a teoria com a prática, a partir de situações educativas concretas. Nesse sentido, conforme afirma Arroyo (2007, p. 136) “temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. A formação acontece na totalidade de práticas e, sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam”.

Pensando nas colocações feitas pelos autores acima citados, o trabalho aqui apresentado pretendeu dar voz aos supervisores de área (professores atuantes na educação básica que acompanham os licenciandos no desenvolvimento das atividades do PIBID) para refletir e avaliar como estes professores, já em atuação, avaliam o programa, ou seja, verificar se

realmente o programa tem cumprido seu objetivo central – capacitar e formar licenciandos para a prática docente. Pois, conforme menciona Gatti (2012) professores bem formados é a base para qualquer melhoria no ensino, de sua ação decorrendo aprendizagens significativas. Não conseguiremos desempenhos adequados em termos de conhecimentos científicos, sociais e culturais relevantes sem a atuação pedagógica consistente dos profissionais professores.

Por essa razão a formação inicial na graduação se torna fator extremamente importante. Fator até aqui descuidado pelas políticas. Diplomar professores, apenas, não resolve a questão das aprendizagens escolares. É necessário que a esse diploma corresponda um domínio de conhecimentos disciplinares e pedagógicos mais robustos. Sendo assim, é perceptível, através dos relatos, que o programa vem desempenhando essa função, ou seja, colaborar na formação significativa de professores.

Metodologia da pesquisa: pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa que delineou este estudo pode ser classificada como qualitativa (DUFF, 2002; LANKSHEAR & KNOBEL, 2008) ou naturalística (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991)⁴. Conforme menciona Silva (2012), neste tipo de investigação não há interferência, controle ou outro tratamento especial de textos escritos, questionários e entrevistas, portanto, foi intenção deste estudo analisar e avaliar o discurso dos supervisores de área em relação à contribuição do programa PIBID para a formação docente e para a educação básica.

Ainda, do ponto de vista metodológico Denzin e Lincoln (2006) complementam que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

⁴ Segundo Edge & Richards (1998) os termos “qualitativo”, “naturalística” e “etnográfica” se alternam em trabalhos de Linguística Aplicada (SILVA, 2012).

Curso – Subprojeto	Supervisores de área
Ciências Biológicas	04
História	04
Letras	03
Matemática	02
Educação Física	04
Pedagogia	08
Interdisciplinar	02
Total	27

Para compor o cenário deste estudo foram convidados a participar da pesquisa todos os supervisores de área que integram o programa PIBID da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, unidade de Divinópolis. Para esclarecimento sobre quais são os sujeitos de pesquisa segue abaixo a distribuição de alunos por subprojeto:

Foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de entrevistas com professores-supervisores das nas escolas estaduais e municipais vinculadas ao PIBID. As perguntas tratavam de questões que procuram avaliar a percepção dos supervisores de área sobre o programa, bem como averiguar se o programa contribui também para o aprimoramento de sua prática docente.

Destaca-se que de um universo de 27 supervisores de área alunos participaram da pesquisa 21 professores, ou seja, 77% dos supervisores se comprometeram com a pesquisa.

O suporte teórico que embasou a análise discursiva dos dados foi baseado nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pois acredita-se que as concepções sobre o que é língua e ensino de língua, presentes no discurso dos bolsistas-pibidianos, podem ser pesquisadas tendo em vista

o âmbito da semântica do discurso, estrato semântico da língua de acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, levando-se sempre em conta o contexto de registro e de cultura em que acontecem, já que é no uso da linguagem que as representações se manifestam (SILVA, 2016, p.87).

Considerando essa fundamentação teórica, as análises discursivas que foram realizadas neste estudo consideraram, como ponto de partida, a materialidade linguística dos textos oriundos da coleta de dados, bem como o contexto social em que esses textos estarão inseridos.

Cabe aqui ressaltar que este estudo optou-se por embasar as análises discursivas a partir do

Sistema de Avaliatividade de Martin e Rose (2003; 2007) e seus subsistemas, a saber: *Engajamento* (Monoglossia e Heteroglossia); *Atitude* (Afeto, Apreciação e Julgamento), aliando-os aos conceitos de *Gradação* (Força e Foco). Para tanto, a seguir será apresentado uma breve exposição sobre o que se trata o Sistema da Avaliatividade e, posteriormente será apresentada a análise discursiva das respostas dos supervisores sobre a contribuição do PIBID para a educação básica.

É importante destacar que a análise das respostas dos supervisores foi feita por subsistema e de forma separada. Este formato foi adotado para fins didáticos, mas cabe mencionar, que os subsistemas aparecem nos discursos de forma simultânea.

O sistema da avaliatividade – uma análise da contribuição do PIBID

Pode-se dizer que em menor ou em maior grau de intensidade, estamos constantemente avaliando e sendo avaliados. Avaliar, portanto, é intrínseco à realidade humana (OLIVEIRA, 2014, p. 245). Conforme menciona Oliveira (2014) para se referirem a essa organização sistêmica, James R. Martin e Peter R. R. White (2005), utilizam o termo *Appraisal System* (Avaliatividade)⁵. A conceituação da categoria avaliatividade representou um ponto importante do estudo funcionalista, pois tornou possível uma melhor apreciação da avaliação como construto teórico, conforme pode ser observado na introdução do livro *The language of evaluation: appraisal in English*, de Martin e White (2005, p. 01):

Este livro está preocupado com o interpessoal na linguagem, com a presença subjetiva de escritores/falantes em textos que adotam posições tanto para o material que apresentam e aqueles com quem se comunicam. Ele está preocupado com a forma como os escritores /

⁵ Apesar de existirem algumas traduções como Avaliação e Valoração, utilizou-se nesse trabalho o termo Avaliatividade, tendo como respaldo Vian Jr (2009, 2012).

falantes aprovam e desaprovam, se entusiasma e abomina, aplaude e critica, e com a forma como eles posicionam os seus leitores / ouvintes a fazerem o mesmo. Ele está preocupado com a construção de textos de comunidades de sentimentos e valores comuns, e com os mecanismos linguísticos para a partilha de emoções, gostos e avaliações normativas. Ele está preocupado com a forma como os escritores / falantes interpretam para si identidades particulares autorais ou personagens, com a forma como eles se alinham ou desalinham-se

com os entrevistados, reais ou potenciais, e com a forma como eles constroem para seus textos um público-alvo ou ideal⁶.

Como podemos depreender da citação acima, o fenômeno da avaliação na linguagem, ou seja, os diferentes recursos usados na atribuição de valor a elementos de nossa experiência social, muito mais do que servir como recurso de expressão de opinião, é um instrumento de construção e negociação de valores socialmente compartilhados (OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, essa teoria tem como principal objetivo identificar a avaliação presente na linguagem, ou seja, quais são os recursos avaliativos que o produtor textual utiliza e como os negocia nas relações interpessoais. Para Vian Jr. (2010, p. 25), “a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante”. Nessa negociação intersubjetiva, ou seja, entre dois sujeitos, as escolhas linguísticas utilizadas pelo falante/escritor para avaliar pessoas, objetos e situações, estão impregnadas de crenças, valores, concepções sobre o mundo, ou seja, refletem a ideologia e a cultura nas quais os sujeitos estão inseridos. Desse modo, a teoria da avaliatividade explora também o significado valorativo na difusão da ideologia na construção de estilos textuais e identidades autorais (OLIVEIRA, 2014).

O sistema de avaliatividade é um modelo de análise textual cuja base está na Linguística

⁶ No original: “This book is concerned with the interpersonal in language, with the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate. It is concerned with how writers/speakers approve and disapprove, enthuse and abhor, applaud and criticise, and with how they position their readers/listeners to do likewise. It is concerned with the construction by texts of communities of shared feelings and values, and with the linguistic mechanisms for the sharing of emotions, tastes and normative assessments. It is concerned with how writers/speakers construe for themselves particular authorial identities or personae, with how they align or disalign themselves with actual or potential respondents, and with how they construct for their texts an intended or ideal audience”. *tradução nossa*

Sistêmico-Funcional e que foi elaborado por citando Martin & Rose (2003), também Martin & Rose (2007). A avaliatividade compreende a língua como um sistema semântico porque identifica, através de uma análise descritivo-gramatical, o potencial significativo da palavra e da oração.

Este sistema se divide em três subsistemas: *Atitude*, *Gradação* e *Engajamento* que por sua vez se dividem em outros subsistemas. O subsistema *Atitude* se subdivide em três subcategorias denominadas de *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*. O subsistema *Gradação* se subdivide em *Força* (alta ou baixa) e *Foco* (acentuado ou atenuado). O *Engajamento*, que privilegia uma perspectiva dialógica da língua, se subdivide em *Monoglossia* e *Heteroglossia* e pode ocorrer por meio da expansão ou da contração dialógica.

O sistema da avaliatividade e seus subsistemas

1) ENGAJAMENTO

O sistema Engajamento ou posicionamento dialógico trata dos recursos semânticos discursivos “que fornecem os meios para a voz autoral se posicionar com relação a, e, portanto, se ‘engajar’ com as outras vozes e posições alternativas interpretadas como parte do jogo no atual contexto comunicativo” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 94). Ainda conforme Martin e White (2005, p. 99-100), esse sistema divide-se em *Monoglossia* (quando os enunciados não fazem nenhuma referência a outras vozes e pontos de vista) e *Heteroglossia* (quando eles invocam ou permitem alternativas dialógicas).

Nesta perspectiva, revelar as fontes das atitudes significa mostrar de onde elas vêm. Muitas vezes, podem vir de quem fala ou escreve. Sendo uma pessoa apenas, caracteriza-se como *monoglossia*, mas quando vem de múltiplas vozes no discurso, é uma *heteroglossia*, que pode acontecer por meio de diversos recursos com: projeção de orações, de atos de fala, de nomes, dentre outras formas (SILVA, 2016).

Como forma de exemplo, um aluno, para compor o seu discurso utilizou-se do subsistema *Engajamento* utilizando-se do recurso de *Monoglossia*. Ao mencionar a expressão *a meu ver* este supervisor deixa claro sua posição perante o programa.

Veja a seguir o depoimento:

A meu ver, como docente em atuação, o programa PIBID tem me ajudado muito, pois estou aprimorando tudo que aprendi na faculdade, me tornando cada vez mais profissional e vendo que realizei a escolha certa, de ser um professor em construção.

No meu ponto de vista, o PIBID é um Programa de grande importância para minha formação, pois conseguimos efetivamente articular teoria e prática.

Outro exemplo de *Engajamento* é a *Heteroglossia* que pode ser percebida no trecho a seguir:

A teoria sem a prática é morta e prática sem a teoria é cega, e o Pibid me dá a possibilidade de unir estas duas situações para uma melhor transmissão de conhecimento porque dar aula é relativamente fácil mais ensinar é diferente por isto o campo da experiência é tão importante.

Neste trecho é possível reconhecer a voz de Paulo Freire, autor estudado nos cursos de licenciatura, quando o aluno explicita em seu discurso a concepção que este autor tem sobre a relação teoria e prática⁷. Essa forma de tecer o discurso confirma então, como já menciona, em um sistema de *Engajamento* por *Heteroglossia*.

Percebe-se que ao fazerem uso do subsistema Engajamento os supervisores-bolsistas procuram deixar claro o posicionamento deles ao valorizar o programa, fazendo uso de Monoglossia. Pode-se dizer também que ao dar voz a outros discursos, e ainda, trazendo o discurso de um autor de renome como Paulo Freire, parece que este professor quer validar a importância do programa.

2) Atitude

No sistema Atitude, que ocupa um lugar central no processo avaliativo, pois é responsável pelos “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, juízos de comportamento e

⁷ A relação crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p.22).

avaliação das coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35), encontram-se os subsistemas *Apreciação, Afeto e Julgamento*.

Conforme menciona Silva (2012, p. 58) a *Atitude* implica em avaliação através da expressão do *afeto*, do *julgamento* de caráter e conduta, e da *apreciação* de coisas materiais ou não. O *afeto* implica na expressão de emoção, sentimentos, e, pode ser positivo ou negativo, e ao mesmo tempo direto (através do uso de palavras que denotam o sentimento) ou indireto (através do uso de processos / comportamentos que indicam expressão da emoção). Pode acontecer também na expressão de uma qualidade (epíteto, atributo ou circunstância), um processo, ou um comentário.

2.1) Afeto

Segundo Martin e White (2005, p. 42), “Afeto diz respeito ao registro positivo e negativo de sentimentos: sentimo-nos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados?”. Ou seja, o recurso semântico afeto, manifestado de forma explícita (representado em nível lexical através de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações) ou implícita (realizado mesmo quando não há o léxico avaliativo por meio dos significados ideacionais), tem a função de expressar linguisticamente as emoções no discurso (OLIVEIRA, 2014).

Como exemplo, apresenta-se a seguir resposta de um supervisor do PIBID demonstrando a presença de *Afeto* como recurso semântico. Na pergunta aberta, a respeito sobre como a sua participação neste programa modificou sua percepção sobre a docência o supervisor responde:

O PIBID me tocou inicialmente no aspecto emocional fazendo com que eu me emocionasse com as propostas dos subprojetos que levam educação, conhecimento, cultura, desenvolvimento social e inclusão para crianças e jovens sem muito ou nenhum recurso.

Aqui verificou-se a avaliação por meio do *afeto positivo*, exposto diretamente por meio do verbo “*tocar e emocionar*” que indica aspecto emocional.

Outro exemplo, de *afeto positivo* pode ser percebido na avaliação feita no seguinte trecho: *Amo o PIBID. Ele tem se mostrado um excelente*

programa e tem contribuído imensamente para a qualidade da educação básica. Aqui também verificou-se a avaliação por meio do *afeto positivo* expresso por meio do verbo “amar” que indica aspecto emocional.

A partir das análises discursivas feitas nos trechos retirados das respostas dos supervisores percebe-se um grau de afetividade destes professores para com o programa, demonstrando que percebem no programa um diferencial de acolhimento e manifestam em seus discursos de forma positiva.

2.2) Julgamento

O subsistema *Julgamento* corresponde à avaliatividade das atitudes das pessoas, em relação ao seu caráter e ao modo como se comportam. Em termos gerais, pode ser dividido em *Julgamentos* referentes à ‘estima social’ e à ‘sanção social’ (MARTIN e WHITE, 2005).

O fragmento a seguir, retirado de uma avaliação feita por um bolsista do PIBID, remete ao subsistema *Julgamento*, pois permite perceber a avaliação que este aluno faz do programa em geral. Verificou-se tal avaliação quando ele cita a expressão *importante*. *O PIBID é um excelente programa, pois foi onde aprendi o que é realmente ser professor.*

Outro supervisor, no mesmo contexto, responde sobre as contribuições do programa e menciona: *O programa me proporcionou um crescimento profissional, aprendi a trabalhar melhor e de forma diferenciada e eficiente*. Esse professor, ao utilizar a expressão *aprendi a trabalhar melhor e de forma diferenciada e eficiente* demonstrou em seu discurso um *Julgamento positivo* em relação a sua atuação social como futuro docente no programa. Além disso, percebe-se que este supervisor se julga melhor preparado para lidar com a docência.

Já no excerto, *O PIBID nos dá oportunidade de ensinar e aprender melhor como futuros professores, e nos proporciona um excelente contato com a Universidade, fato que contribui para nosso aprimoramento pessoal e profissional* - percebe-se também um *Julgamento positivo*, já que o supervisor se sentiu valorizado e oportunizado pela experiência do programa.

Parece, pelos relatos dos supervisores, que o programa tem cumprido o seu objetivo principal – o de envolver professores em atuação e futuros licenciandos para o exercício da docência, pois percebe-se no discurso destes supervisores menção de *Julgamento positivo* em relação às atividades desenvolvidas.

2.3) Apreciação

Enquanto que no *Afeto*, o foco está no avaliador, na *Apreciação*, a atenção volta-se ao objeto da avaliação. Martin e White (2005) definem três tipos de *Apreciação*: reação, quando o objeto de algum modo chama a sua atenção; composição, em relação ao equilíbrio e à complexidade do que está sendo avaliado, e por fim o valor, ou seja, o quão inovador e relevante o objeto/situação parece.

No excerto a seguir é possível exemplificar um tipo de *Apreciação positiva*, pois o respondente menciona: *O PIBID tem representado um excelente programa na minha formação docente e para a educação básica. Ao usar a expressão excelente programa ele aprecia de forma positiva o programa.*

Já no trecho *O programa ampliou a minha relação com a profissão, pois possibilitou um contato com a Universidade*, o supervisor utilizou o verbo ampliar para apreciar positivamente o impacto do programa em sua prática enquanto discente.

De posse destes relatos parece que os supervisores apreciam o programa de forma positiva e consistente. Dessa forma, mais uma vez se confirma o quão importante o programa tem sido para a educação básica.

3) Gradação

A gradabilidade é parte constituinte dos valores do *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*, construindo níveis maiores ou menores de positividade ou negatividade. A *Gradação* opera em dois eixos de escalas: um diz respeito à intensidade ou quantidade, e o outro refere-se à prototypicalidade. O primeiro, também denominado ‘força’, atua em categorias que envolvem uma avaliação escalada, transitando em um continuum positividade/negatividade. O segundo, chamado de ‘foco’, opera em fenômenos cuja avaliação recai no *continuum* mais

prototípico/menos prototípico. Nas subseções a seguir, esses dois eixos serão abordados separadamente (OLIVEIRA, 2014).

3.1) Gradação de força

Este tipo de *Gradação* atua em avaliações em relação ao nível de intensidade e de quantidade. As avaliações que envolvem intensidade operam sobre qualidades, em nível de adjetivações, atuam também sobre processos ou modalidades verbais de semelhança, usualidade, inclinação e obrigação (MARTIN e WHITE, 2005). Já as avaliações que envolvem quantidade se aplicam às entidades, no que diz respeito às características tais como tamanho, peso, distribuição e proximidade (OLIVEIRA, 2014).

Ao responderem sobre a importância do programa, um supervisor, respondeu: *Tenho aprendido muito com os alunos-bolsistas e também com a experiência do programa. Através do PIBID tenho resignificado muito minha prática docente.*

O exemplo acima mostra claramente a avaliação positiva do programa seguida de uma *Gradação de Força* bem explícita. O supervisor, ao mencionar, os impactos do programa em sua formação usa em seu discurso palavras que dão a entender o quão positivo ele avalia o PIBID. Para deixar bem marcada tal avaliação ele usa então o recurso de Gradação de Força (*muito, resignificado superior*).

Gradação de foco

A *Gradação* de acordo com a prototipicidade (foco) se aplica às categorias em nível da experiência e não são passíveis de serem escalados em quantidade ou intensidade. Observem os trechos escritos pelos supervisores sobre o PIBID:

Trabalhar junto com os licenciandos tem sido extremamente enriquecedor em todos os sentidos.

*O PIBID é o verdadeiro programa de formação de professores
É de grande valia para a minha formação acadêmica. Todos os projetos, pesquisas que realizamos na escola nos enriquece de uma maneira satisfatória.*

Os exemplos acima demonstram com clareza o uso, por parte dos supervisores, de Gradação de Foco. Ao utilizar tal recurso fica claro que a intenção dos

respondentes é mencionar a importância do programa para a formação docente.

Considerações finais

No que se refere à análise desses recursos semântico-discursivos no corpus da pesquisa, identificamos nesses exemplos várias escolhas linguísticas que constroem uma avaliação e representação positiva do PIBID. Foi possível constatar que a intenção dos bolsistas foi tentar, através do discurso, expressarem a importância do projeto para a formação docente.

A partir das análises realizadas, a partir do Sistema da Avaliatividade, parece que o PIBID vem alcançando seus objetivos quanto à valorização da prática docente, pois os discursos redigidos pelos supervisores são permeados de construções linguísticas de *Afeto*, *Julgamento* (positivo) e também *Apreciação*, sempre seguidos de *Gradação de Força* e *Foco* (positivo)

Portanto, parece que o programa vem alcançando seus objetivos quanto à valorização da prática docente, através de um ensino inovador e diversificado, contribuindo na formação dos alunos licenciandos participantes do programa. Nesse sentido, o Pibid parece estar contribuindo para o exercício reflexivo da prática docente, fato que possibilita uma formação mais sólida para os futuros docentes. Conseqüentemente, a partir, da possibilidade que o programa cria para o exercício da docência, ele vem articulando saberes teóricos e práticos propiciando assim uma reavaliação constante da prática docente.

Outra questão que ficou evidente nos dados apresentados foi a relação positiva dos supervisores para com o programa. Parece que o PIBID extrapolou seu objetivo inicial de formação de licenciandos e passou também a ser um projeto de resignificação da prática docente dos professores já em atuação. A partir dos relatos dos supervisores foi perceptível que após a inserção do programa nas escolas e o contato dos professores já formados com a Universidade provocou uma situação de mudança da prática docente, ou seja, os professores começaram a dar um novo sentido para a profissão.

Referências

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom – an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.191-209.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB – *PIBID-Relatório de Gestão 2009-2011*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 10 Out. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso: 21 Set. 2013.

BRITO, C. C. P. *Discurso(s) sobre o ensino de língua materna em um curso de formação de Professores*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011

CANDAU, V.M.F. (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In _____ (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFF, P. A. research Approaches in Applied Linguistics. In.: KAPLAN, R. (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York, USA: Oxford. University Press, 2002, pp 15-23.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009.

GATTI, B.A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2010. 2v.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. (Relatório de pesquisa).

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Hodder Education, 2004.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008./

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working whith discourse: meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working whith discourse: meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/>. Acesso em: 01/12/2016

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. M. de. *O Sistema de Avaliatividade: Aspectos teóricos e práticos*. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 08, Volume 15 | jan./jun. de 2014. ISSN: 1982-3916

SILVA, R. C. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. 2012. Tese (Programa de Pós- Graduação em Letras) - PUC-Rio. Rio de Janeiro.

SILVA, R. C. *Livro didático de inglês: que livro é este? Discurso de produtores e usuários*. Curitiba: Appris, 2016.

VIAN JR. Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA** vol.25 no.1 São Paulo 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100004&script=sci_arttext>. Acessado em 10 de outubro de 2016.

VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira (Orgs). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliativade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR. Orlando. *Avaliatividade, Engajamento e Valoração* (Appraisal, engagement and valuation). D.E.L.T.A., vol.28. no.1 São Paulo, 2012 (105-128)