

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

CAMPUS ARARAQUARA

MICHELLE ARAUJO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL:**

a alteridade na constituição dos sujeitos participantes do PIBID/UEAP

Araraquara / SP

2024



MICHELLE ARAUJO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL:**

a alteridade na constituição dos sujeitos participantes do PIBID/UEAP

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/FCLAr, Campus Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Estrutura, Organização e Funcionamento Discursivos e Textuais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marina Célia Mendonça.

Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Plataforma Brasil sob o número: 42079521.0.0000.5400

Araraquara/SP

2024

O48p

Oliveira, Michelle Araujo de
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL : a alteridade na constituição dos
sujeitos participantes do PIBID/UEAP / Michelle Araujo de Oliveira.
-- Araraquara, 2024
174 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Marina Célia Mendonça

1. Prática como conhecimento. 2. PIBID/UEAP. 3. Alteridade. 4.
Círculo de Bakhtin. 5. Formação de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Os resultados desta pesquisa abrangem a formação de professores, em especial a região Norte e a Universidade do Estado do Amapá. Ao apresentar a contribuição que o PIBID fornece para a formação docente inicial e o papel que o programa tem na formação da identidade deste professor, esta pesquisa gera um impacto para as discussões acerca da constituição e até mesmo reformulação das matrizes dos cursos de licenciatura que precisam ter um olhar para a dinâmica escolar e para a relação Universidade e escola básica.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The results of this research cover teacher training, especially in the North region and the State University of Amapá. By presenting the contribution that PIBID provides to initial teacher training and the role that the program has in the formation of this teacher's identity, this research generates an impact on discussions about the constitution and even reformulation of the matrices of undergraduate courses that need take a look at school dynamics and the relationship between universities and basic schools.



MICHELLE ARAUJO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL:**

a alteridade na constituição dos sujeitos participantes do PIBID/UEAP

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/FCLAr, Campus Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Estrutura, Organização e Funcionamento Discursivos e Textuais.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça.

Data da Defesa: 18 de março de 2024, às 14h.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça (UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Prof. Dra. Giovanna Longo (UNESP/ Araraquara)

Membro Titular: Prof. Dra. Fabiana Cristina Komesu (UNESP/ São José do Rio Preto)

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Lúcia Furquim Campos Toscano (Unifacef) (externo)

Membro Titular: Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (Unifap) (externo)

Local: Sala 11 Campus UNESP – Araraquara/SP e videoconferência

Dedico esta tese a meus pais dona Rose e seu Osvaldo (*in memoriam*) que deram o pontapé inicial nesta minha trajetória ao me colocarem neste caminho de estudos: à minha mãe que sempre me mostrou que a educação era o melhor caminho para *vencer na vida* e ao meu pai que não mediu esforços para que eu não saísse dele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder saúde e muita força de vontade para chegar até este momento. Sou grata por todo o caminho percorrido.

Agradeço a minha mãe, Maria Rosilene, dona Rose, e que hoje está presente na minha defesa, torcendo e sentindo muito orgulho de sua filha número 3 que lutou para sair do Amapá, com uma filha pequena, para estar aqui neste momento. Obrigada pela companhia nesses 4 anos e na vida inteira, mãe, a senhora é meu exemplo de vida e luta. Amo a senhora demais.

Agradeço a meu pai, Osvaldo (*in memoriam*), que torceu e comemorou comigo minha aprovação no doutorado, em 2019, mesmo sabendo que isso significaria o começo de nossa despedida. O senhor se foi durante o curso de doutorado, mas tenho certeza de que, de onde estiver, está cheio de orgulho de sua filha amada e torcendo pela vitória nesta etapa que hoje finaliza.

Agradeço a minha “bebê”, Manuella, hoje com 9 anos, por ser uma criança tão doce e que trouxe leveza para meu processo indo e voltando comigo para/de Araraquara. Sem você comigo, eu não conseguiria. Te amo, meu amor.

Agradeço à torcida de meus irmãos Priscila, Rodrigo e Patrícia. Sempre incentivamos uns aos outros para permanecer no caminho dos estudos e é essa força que nos move diariamente. Agradeço também ao meu “primão” Augusto, minha prima Leila pelo apoio e solidariedade em momentos difíceis. Agradeço à minha cunhada Andreia, pelas palavras de conforto e conversas agradáveis nesses últimos anos. Amo vocês.

Agradeço ao meu amigo Welington que, desde a graduação, me dá forças neste caminho acadêmico. Obrigada pelas trocas, conselhos e motivações, meu grande amigo!

Agradeço aos meus colegas de curso que hoje se tornam amigos Alana, Leonardo e Marcus. Nossas conversas e desabafos deixaram o caminho mais agradável. Vocês foram um presente que a Unesp me deu.

Agradeço aos colegas do SLOVO que me ajudaram muito nos diálogos que tivemos nesses últimos 4 anos e que engrandeceram minhas leituras e minha pesquisa.

Agradeço aos bolsistas participantes do PIBID/UEAP, 2018. Sem vocês, eu não conseguiria fazer tantas descobertas. Esta pesquisa só existe porque vocês me ajudaram nessa construção, obrigada pelo tempo concedido por vocês para que eu pudesse realizar as entrevistas. Agradeço também à UEAP por oportunizar minha experiência como coordenadora do PIBID e permitir que eu saísse de licença para cursar o doutorado. Muito obrigada!

Agradeço à banca examinadora de qualificação, composta pelos professores Dra. Ana Lúcia Furquim e Dr. Rosivaldo Gomes. Suas contribuições foram fundamentais para a continuidade e a finalização desta pesquisa. Agradeço também por aceitarem nosso convite para retornarem à banca de defesa. Meu muito obrigada.

Agradeço também às professoras Dra. Giovanna Longo e Dra. Fabiana Komesu por aceitarem participar desta banca de defesa e pelo tempo dedicado à leitura desta tese. Suas arguições contribuirão significativamente para o meu trabalho.

E, por fim, não tenho como não agradecer à minha orientadora, prof. Dra. Marina Célia Mendonça. A senhora foi um presente que ganhei na Unesp. Além de excelente pesquisadora, professora, a senhora é uma excelente orientadora, humana, empática e consegue deixar leve um caminho que não é de fácil trajeto, principalmente para quem vem de tão longe com todas as adversidades que a vida nos traz. Não tenho palavras para descrever o quanto foi importante para mim nesses últimos 4 anos. Pode ter certeza de que na região Norte, mais especificamente no estado do Amapá, tem alguém que é sua fã e que admira muito seu trabalho. Muito Obrigada por tudo.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma criação do governo federal na tentativa de fomentar a formação inicial de docentes em cursos de licenciatura em várias regiões do Brasil. O contato inicial com a escola é uma experiência fundamental para o acadêmico que vê como as práticas de ensino ocorrem a partir do olhar de docente da escola pública. Em meio a este contexto de iniciação à docência, surge esta pesquisa que tem por objetivo investigar, nos enunciados de acadêmicos de Letras e Pedagogia da UEAP, como a experiência no PIBID contribuiu na construção do sujeito docente em formação e como se desenvolveram as práticas para o ensino de Língua Portuguesa nessas relações de alteridade que se estabeleceram em suas vivências. O *corpus* da pesquisa se organiza em dois gêneros: relatórios produzidos pelos bolsistas PIBID/UEAP, dos anos de 2018 a 2020, e enviados à CAPES, ao final do projeto em janeiro de 2020, e entrevistas realizadas com os bolsistas, nas modalidades online e presencial, nos meses de agosto e setembro de 2021. Apresentando uma base teórico-metodológica com base no Círculo de Bakhtin, as análises aqui apresentadas trazem como referencial os autores do Círculo, tais como Bakhtin (2011; 2017) e Volochínov (2021); Volochínov (2013), além de comentadores do Círculo, tais como Geraldini (2012; 2013; 2019), Mendonça (2011), Miotello (2017), Brait e Melo (2005) entre outros. Além do referencial teórico-metodológico, trazemos, nas análises, uma discussão sobre formação de professores e a importância da experiência prática como produção de conhecimento para a formação docente inicial, embasada em Nóvoa (2009), Larossa (2011), Soares (2002; 2016), Tardif (2002) entre outros. Partindo da tese de que o PIBID/UEAP é concebido enquanto prática como produção de conhecimento e fundamental na formação da subjetividade do professor em formação, traçamos como objetivos específicos: reconhecer nos discursos dos acadêmicos concepções científicas sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica; refletir como a experiência dos acadêmicos no PIBID/UEAP exerce influência na relação entre teoria e prática dos professores em formação em Letras/Língua Portuguesa e em Pedagogia a partir de suas ações didáticas no programa; reconhecer como a alteridade se estabelece na constituição do sujeito docente em formação a partir das relações dialógicas entre o acadêmico e a comunidade escolar; identificar o papel assumido pelo bolsista durante sua experiência na escola pública por meio do PIBID/UEAP. Os resultados mostram que a alteridade constitui o sujeito professor em formação e contribui para a construção de sua identidade docente ao realizar práticas nas quais o bolsista reflete seu papel em meio a elas e que as concepções para o ensino de língua portuguesa apresentadas nos discursos dos bolsistas são baseadas em sua formação ainda com base nos PCN's que prevê o ensino de português baseado em textos, no entanto não apresentam uma concepção clara sobre o estudo com o gênero discursivo. Os resultados apontam ainda que a relação teoria e prática está presente nos discursos dos bolsistas que veem a universidade ainda um pouco distante da realidade escolar, apontando assim uma ausência de diálogo entre a formação e as práticas apresentadas no PIBID. Por fim, as concepções de ensino de leitura apontam a relevância que os bolsistas veem no incentivo à leitura por meio do livro, reconhecido aqui como um signo ideológico desse incentivo, já para o ensino de escrita, a visão que os pibidianos apresentam em seus discursos é de um ensino que trabalhe com produção e reescrita aos moldes dos PCN's, sem que a correção gramatical de textos fique em segundo plano, uma vez que é vista como parte do processo de desenvolvimento da modalidade escrita.

Palavras-Chave: Prática como conhecimento; PIBID/UEAP; Alteridade; Círculo de Bakhtin

ABSTRACT

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) was created by the federal government in an attempt to encourage the teachers' initial training in degree courses in various regions of Brazil. The initial contact with the school is a fundamental experience for the academic who experiences how teaching practices occur from the perspective of a public-school teacher. Amid this initiation into teaching context, this research aims to investigate how Portuguese language teaching practices developed during the participation of Portuguese Language and Pedagogy students from the State University of Amapá (UEAP) in PIBID and how otherness is established in these dialogical relationships in the school environment. The corpus of the research is organized into two genres: reports produced by PIBID/UEAP fellows from 2018 to 2020 and sent to CAPES at the end of the project in January 2020, and interviews carried out with the fellows, online and in person, in August and September 2021. Presenting a theoretical-methodological basis based on the Bakhtin Circle, the analyses presented here bring as a reference the authors of the Circle, such as Bakhtin (2011; 2017) and Volochínov (2021); Volochínov (2013), as well as commentators of the Circle, such as Geraldi (2012; 2013; 2019), Mendonça (2011), Miotello (2017), Brait and Melo (2005) among others. In addition to the theoretical-methodological framework, the analyses include a discussion of teacher training and the importance of practical experience as a production of knowledge for initial teacher training, based on Nóvoa (2009), Larossa (2011), Soares (2002; 2016), Tardif (2002) and others. Based on the thesis that PIBID/UEAP is conceived as a practice that produces knowledge and is fundamental in the formation of the subjectivity of the teacher in training, we set ourselves the following specific objectives: to recognize in the academics' speeches scientific conceptions about Portuguese language teaching practices in basic education; to reflect on how the experience of academics in PIBID/UEAP influences the relationship between theory and practice of Portuguese Language and Pedagogy teachers in training from their didactic actions in the program; to recognize how alterity is established in the constitution of the teacher subject in training from the dialogical relationships between the academic and the school community; to identify the role assumed by the scholarship students during their experience in the public school through PIBID/UEAP. The results show that alterity constitutes the teacher-in-training and contributes to the construction of their teaching identity by carrying out Portuguese language teaching practices in which the scholarship students reflects on their role in these practices. The research also showed that the conceptions of Portuguese language teaching presented in the scholars' speeches are based on their training, which is still based on the PCN's (National Curricular Guidelines), that foresees the teaching of Portuguese based on texts; however, they do not have a clear conception of the study of discursive genres. The results also show that the relationship between theory and practice are present in the speeches of the scholarship students who still see the university as somewhat far from the reality of the school, thus pointing to a lack of dialog between training and the practices presented in the PIBID. Finally, the conceptions of teaching reading point out the importance that the fellows see in encouraging reading through books, recognized here as an ideological sign of this encouragement, while for the teaching of writing, the vision that students show in their speeches is of a teaching that works with production and rewriting along the lines of the PCN's, without the grammatical correction of texts being in the background, since it is seen as part of the process of developing the written modality.

Keywords: Practice as knowledge; PIBID; UEAP; Alterity; Bakhtin Circle

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 OS ESTUDOS BAKHTINIANOS COMO BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA..... | 20 |
| 2.1 O ENUNCIADO COMO OBJETO DE PESQUISA..... | 22 |
| 2.2 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS: REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO NOS ESTUDOS BAKHTINIANOS..... | 27 |
| 2.2.1 Os sujeitos pibidianos em diálogo | 29 |
| 2.2.2 O Cotejamento | 33 |
| 2.3 A ALTERIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS | 35 |
| 2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS RELATÓRIO E ENTREVISTA: O <i>CORPUS</i> SE REVELA POR MEIO DOS TIPOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DE ENUNCIADOS..... | 40 |
| 3 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS: A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP) E O PIBID..... | 44 |
| 3.1 A UEAP E SEU CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL | 44 |
| 3.1.1 O curso de Letras da UEAP..... | 45 |
| 3.1.2 O curso de Pedagogia da UEAP | 52 |
| 3.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO | 59 |
| 3.3 O PROJETO PIBID/UEAP 2018-2020: O CONTEXTO ESCOLAR E A EXECUÇÃO DOS SUBPROJETOS | 66 |
| 4 O REGISTRO DE EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL | 77 |
| 4.1 DISCURSOS SOBRE O OUTRO: A ESCOLA COMO INTERLOCUTOR | 83 |
| 4.2 DISCURSOS SOBRE O <i>OUTRO</i> NO RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CAPES COMO INTERLOCUTOR..... | 95 |
| 5 UNIVERSIDADE, ALTERIDADE E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID: UMA ANÁLISE DE ENTREVISTAS COM OS PIBIDIANOS | 106 |
| 5.1 O DISCURSO ACADÊMICO E A VIVÊNCIA NO PIBID: UMA REALIDADE FORA DA UNIVERSIDADE..... | 107 |

| | |
|---|------------|
| 5.2 ALTERIDADE E DIALOGISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO DOCENTE EM FORMAÇÃO | 119 |
| 5.3 DISCURSOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO: AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM O <i>OUTRO</i> NA ESCOLA..... | 128 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 147 |
| REFERÊNCIAS..... | 153 |
| APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... | 158 |
| ANEXO A – PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID/UEAP (2018-2020) | 159 |
| ANEXO B – SUBPROJETO DA ESCOLA EM, DE ENSINO MÉDIO..... | 163 |
| ANEXO C – SUBPROJETO DA ESCOLA EFAF, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS..... | 167 |
| ANEXO D – SUBPROJETO DA ESCOLA EFAI, DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS | 171 |

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) “é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes [...] uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (Brasil, 2020). Desta forma, o PIBID, que teve seu início em 2007 e ainda se encontra vigente atualmente em 2024, tem por objetivo incentivar a formação de novos professores, contribuindo na inserção desses acadêmicos dos cursos de Licenciatura nas escolas de educação básica a fim de que eles possam exercer atividades iniciais de docência, desenvolver práticas referentes à sua futura área de atuação e conhecer, a partir de um viés docente, o contexto da escola pública.

Na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), o PIBID atua desde o ano de 2012 por meio de cursos de diferentes áreas de atuação. Nos anos de 2018 a 2020, o programa atuou por meio de um projeto multidisciplinar¹, no qual eu fui coordenadora institucional e de área, em uma função híbrida com os cursos de Letras e Pedagogia. Para esta pesquisa, foram selecionados os acadêmicos que participaram comigo deste período de 2018 a 2020. Neste projeto, os acadêmicos desenvolveram atividades de Língua Portuguesa nas etapas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio em 3 (três) escolas públicas da cidade de Macapá/AP.

Sendo assim, este grupo multidisciplinar ingressou no programa atuando por meio do Projeto Institucional a partir de orientações minhas, enquanto coordenadora institucional, em conjunto com uma equipe de professores voluntários da UEAP, houve adaptação do projeto submetido à CAPES a partir da criação de 3 subprojetos com a finalidade de atender as especificidades das três escolas em que os grupos atuaram. A participação no programa proporcionou ao bolsista uma experiência na escola pública desde o início de sua formação inicial docente, uma vez que o edital de seleção da CAPES, do ano de 2018, restringia-se a acadêmicos do 1º ao 4º semestre de curso. O cronograma previsto em edital CAPES previa um trabalho ao longo de 18 meses para esses bolsistas que tiveram sua atuação tanto na universidade quanto na escola em que exerceram suas atividades.

No projeto de pesquisa para ingresso inicialmente apresentado ao programa, eu havia traçado como objetivo “Investigar, nos discursos de acadêmicos de Letras e Pedagogia da UEAP, como se desenvolveram as práticas para o ensino de escrita de Língua Portuguesa, a

¹ A contextualização e a descrição deste projeto estão contempladas no capítulo 2 desta tese.

partir de suas vivências no âmbito do PIBID e como estes acadêmicos reconhecem a relevância ou não do programa em sua formação docente”. No entanto, conforme o *corpus* foi se revelando, fizemos, eu e minha orientadora – a professora Marina Mendonça –, uma alteração desse objetivo geral, redefinindo-o para: Investigar, nos enunciados de acadêmicos de Letras e Pedagogia da UEAP, como a experiência no PIBID contribuiu na construção do sujeito docente em formação e como se desenvolveram as práticas para o ensino de Língua Portuguesa nessas relações de alteridade que se estabeleceram em suas vivências.

A partir disso, houve uma ampliação do tema que antes era centrado em práticas de ensino de escrita, mas que se alterou para práticas de ensino de Língua Portuguesa, em que foram inseridas análises de práticas de leitura e oralidade, além de ensino de gramática. Esta mudança justifica-se pelo meu olhar enquanto pesquisadora, numa vertente dialógica, ao me deparar com as falas dos entrevistados. Tais falas apontavam para práticas bem mais amplas do que as práticas de escrita.

Outro ponto de alteração provocado pela mudança do objetivo geral foi um olhar que tive para a formação do sujeito docente no contexto do PIBID. Quando falamos em formação inicial de professores, temos em mente que o licenciando passa por um processo de conhecimento do ambiente acadêmico que tenta situá-lo em sua condição de futuro docente e provedor de diversas práticas que o acompanharão no dia a dia pós-formado. Ao passar pelo PIBID, o acadêmico da UEAP – refiro-me aqui ao recorte do grupo de 2018/2020 – ambienta-se nesta etapa em que ele conhece o ambiente escolar por meio do viés docente em formação, bolsista do PIBID e constitui-se enquanto sujeito dialógico nessas práticas. Diante disso, a construção desse sujeito docente se indicia em nosso *corpus*, o que justifica tal modificação.

Partindo-se dessa percepção, minha pesquisa irá trabalhar com os seguintes objetivos específicos: reconhecer nos discursos dos acadêmicos concepções científicas sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica; refletir como a experiência dos acadêmicos no PIBID/UEAP exerce influência na relação entre teoria e prática dos professores em formação em Letras/Língua Portuguesa e em Pedagogia a partir de suas ações didáticas no programa; reconhecer como a alteridade se estabelece na constituição do sujeito docente em formação a partir das relações dialógicas entre o acadêmico e a comunidade escolar; identificar o papel assumido pelo bolsista durante sua experiência na escola pública por meio do PIBID/UEAP.

Os objetivos aqui traçados dialogam com a problemática apresentada para minha tese: como se constituíram as relações dialógicas, durante o desenvolvimento de atividades de língua portuguesa realizadas por bolsistas do PIBID/UEAP, na construção de um sujeito docente em

formação e como essa experiência se estabelece na relação de alteridade entre os bolsistas e a comunidade escolar?

Quanto à análise, esta pesquisa tem por base teórico-metodológica as concepções dialógicas discutidas pelo Círculo de Bakhtin, em especial por Bakhtin e Volóchinov/Volochínov, e por seus comentadores Geraldi, Brait, Miotello, Mendonça, entre outros. Na pesquisa trago ainda reflexões acerca da experiência prática enquanto produção de conhecimento para a formação de professores baseadas em Tardif, Nóvoa, Larossa entre outros; além de análises acerca da formação dos professores a partir da alteridade nas práticas de ensino de língua portuguesa baseadas em Geraldi, Antunes, Mendonça entre outros.

Desta forma, defendo a tese de que o PIBID/UEAP deve ser concebido enquanto prática como produção de conhecimento para os bolsistas participantes do projeto em 2018. Além disso, defendo também que o programa é fundamental na formação da subjetividade do professor em formação, levando o bolsista a reconhecer que sua identidade e seu papel assumido durante o programa constituem o futuro docente sujeito de suas práticas.

Para corroborar a fundamentação aqui apresentada, analiso, nos excertos dos bolsistas, os conceitos de enunciado, alteridade, dialogismo e cotejamento; e, para as reflexões sobre formação docente e práticas de ensino de língua portuguesa, analiso como a prática é determinante na produção de conhecimento para esses bolsistas e em sua formação enquanto docente. Portanto, para que os objetivos sejam alcançados, produzi duas fontes de geração de dados: primeiramente, realizei a busca de 23 relatórios² produzidos por estes acadêmicos-bolsistas no período de 2018 a 2020 como comunicação final à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com os participantes as quais serão descritas em seguida.

Esta análise fundamenta-se na perspectiva dialógica de Bakhtin e seu Círculo. Assim, apresento leituras teórico-metodológicas referentes ao Círculo, no capítulo 1, acerca das concepções de sujeito, enunciado, dialogismo, alteridade, cotejamento e gêneros do discurso, uma vez que são utilizados os gêneros relatório e entrevista na geração dos dados. Além das leituras do Círculo, tais como Bakhtin (2011;2013;2017), Volóchinov (2019;2021), Volochínov (2013), na fundamentação dessas concepções, traremos também para o debate textos de Brait e Melo (2005), Miotello (2012;2017), Amorim (2007), Geraldi (2012; 2013;2019), entre outros.

² Detalhes acerca dos critérios de seleção e definição desse *corpus* serão melhor apresentados no capítulo 3 desta tese.

No capítulo 2, apresento uma contextualização do PIBID e do projeto do PIBID na UEAP. Além disso, também descrevo como estavam contempladas³ as matrizes curriculares dos cursos de Letras e Pedagogia da UEAP, a fim de que possamos fazer uma contextualização e um diálogo com os documentos que norteiam a formação desses acadêmicos. Neste capítulo, trago referenciais de documentos oficiais, tais como editais, leis e portarias, publicados à época, como forma de situar o leitor no contexto histórico e político pelo qual o PIBID estava passando no período de atuação dos bolsistas.

Realizados ao final do programa, em janeiro de 2020, os relatórios foram destinados à CAPES e é possível observar que os acadêmicos reconhecem a dois interlocutores: a CAPES e a mim, enquanto coordenadora institucional para quem eles dão um feedback das atividades, como forma de argumentar acerca da eficiência do programa e a contribuição deste para sua formação. Para a análise dos relatórios, apresentada no 3º capítulo desta tese, houve a seleção de 20 excertos os quais foram escolhidos a partir da visualização das 2 categorias temáticas presentes:

Discursos sobre o outro: a escola como interlocutor

Discursos sobre o outro: a capes como interlocutor

Diante disso, foram selecionados excertos que versam acerca desses eixos temáticos cujos enunciados apresentam: em sua primeira categoria, como os docentes em formação analisam o interlocutor presente no espaço escolar; em sua segunda categoria, são apresentados enunciados que apresentam um diálogo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a qual é reconhecida pelos acadêmicos como interlocutora num processo dialógico, mesmo que de forma indireta. Esta análise partiu também da problemática acerca da constituição do professor em formação e seus enunciados ao considerar o *outro* durante a elaboração da escrita dos relatórios, nesta 2ª categoria. Os critérios específicos de escolha dos excertos presentes nos 23 relatórios estão descritos no 3º capítulo.

³ Os cursos de Letras e Pedagogia da UEAP passaram por reformulações de suas matrizes nos anos de 2019. No entanto, as matrizes vigentes à época do projeto foram anteriores a essa reformulação, o que justifica o uso do verbo no passado.

Acerca das entrevistas, foram analisados os excertos dos acadêmicos/bolsistas do PIBID/UEAP do período de 2018 a 2020. Para a geração dos dados, 19 bolsistas foram entrevistados e divididos em grupos, em cada uma das 6 entrevistas realizadas, de forma presencial ou online. As entrevistas foram realizadas por mim nos meses de agosto e setembro de 2021, as quais estão configuradas da seguinte forma: 2 entrevistas presenciais, ocorridas na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), sendo divididas em 2 grupos, o primeiro com 3 acadêmicas e o segundo com 4 acadêmicos, ambos os grupos com acadêmicos de Letras. Já as entrevistas online foram divididas em 4 grupos, sendo o primeiro com 3 acadêmicas da pedagogia, o segundo com 2 acadêmicos, sendo 1 de Letras e 1 de Pedagogia, o terceiro com 2 acadêmicos de Letras e 1 de Pedagogia e o quarto com 4 acadêmicos de Letras. A princípio, as entrevistas seriam realizadas de maneira totalmente presencial, porém ainda estávamos sob cautela devido ao período de pandemia da COVID-19 e muitos acadêmicos optaram por realizar as entrevistas de forma online.

Do total de 19 entrevistados, 5 acadêmicas eram do curso de Pedagogia e 14 do curso de Letras. Como eu sou professora do curso de Letras da UEAP, tenho mais contato e afinidade com os acadêmicos de Letras que, portanto, participaram com unanimidade. No entanto, devido ao período de pandemia e ao fato de eu não ser professora dos acadêmicos de Pedagogia, o contato com eles foi um pouco mais difícil, mesmo após inúmeras tentativas por meio de contato telefônico e redes sociais, a adesão para a realização das entrevistas destes acadêmicos foi baixa. Dos 10 que finalizaram o PIBID, somente 5 responderam ao meu chamado e aceitaram a participação. Dos 14 do curso de Letras, 1 ex-bolsista não finalizou o programa e saiu faltando apenas 3 meses para a finalização; diante disso, esta bolsista participou das entrevistas, mas não teve relatório enviado à CAPES, por isso temos 14 entrevistados e 13 relatórios de acadêmicos de letras. As entrevistas que foram realizadas em caráter presencial tiveram todas as medidas sanitárias vigentes respeitadas e gravadas por meio de gravação de vídeo no celular, já as realizadas na modalidade online foram gravadas pela plataforma do google meet.

Assim, parte do *corpus*, proveniente das entrevistas, foi dividido em 3 categorias de análise para que nossos objetivos fossem alcançados. Para este capítulo, foram selecionados 19 excertos das entrevistas entre acadêmicos de Letras e Pedagogia. Presente no 4º capítulo desta tese, as categorias estão divididas por meio dos seguintes eixos temáticos:

O discurso acadêmico e a vivência no PIBID: uma realidade fora da universidade

Alteridade e dialogismo na construção da identidade do sujeito docente em formação

Discursos sobre práticas de ensino: as concepções de ensino de língua portuguesa a partir das relações dialógicas com o *outro* na escola

As categorias do 4º capítulo se configuram em três: a primeira visa à discussão de como o bolsista relaciona e até mesmo confronta o discurso acadêmico com sua vivência no PIBID; a segunda tem por objetivo investigar nos discursos como o bolsista constrói a sua identidade nas atividades práticas durante sua participação no programa a partir da alteridade entre ele e os sujeitos escolares e, por fim, a terceira categoria irá finalizar as análises trazendo a relação teoria e prática apresentada pelos acadêmicos durante o PIBID e as concepções sobre práticas de ensino de língua portuguesa a partir das relações dialógicas com o outro contribuindo na condução das atividades de ensino. Nesta última categoria, realizo uma análise visando às práticas de ensino existentes na atuação do bolsista do PIBID, trazendo uma discussão de autores que discutem acerca dessas práticas de leitura e escrita e das orientações dos documentos oficiais sobre o ensino vigentes no período de 2018 a 2020, período esse de atuação dos bolsistas do PIBID, fazendo reflexões sobre essas práticas exercidas.

A partir de tais categorias, é possível observar que o acadêmico com experiência no PIBID apresenta opiniões a partir das relações dialógicas estabelecidas no ambiente escolar nas quais é possível notar como a experiência traz para esse acadêmico uma prática como conhecimento adquirido. Outro ponto de análise que está evidente nesses discursos é a relação de alteridade que se estabelece entre o bolsista e a comunidade escolar, ou seja, entre eles mesmos, alunos da escola e professores.

Ainda nas entrevistas, estabelece-se uma análise nos enunciados a partir da situação em que eu atuo como coordenadora institucional e de área do PIBID na época de atuação desses bolsistas, dado este que é de fundamental importância para a análise dos enunciados dos

entrevistados, visto que eles estavam diante da pessoa a quem respondiam e que, de certa forma, exerceu uma “autoridade” durante a atuação deles no programa.

Apesar de não contemplarem os mesmos eixos de categorias, os relatórios e as entrevistas dialogam entre si acerca da atuação do PIBID, no desenvolvimento das práticas de ensino e na formação do sujeito professor dessas práticas. Aqui considero que os gêneros discursivos relatório e entrevista apresentam características que lhes são específicas e que, diante disso, nos levam a analisar os enunciados a partir da característica do gênero, dado este que justifica o porquê da escolha de diferentes eixos temáticos. Outro ponto de justificativa para o uso de ambos os *corpus* é o fato de que os relatórios foram gerados em janeiro de 2020, já as entrevistas em agosto e setembro de 2021, dado este que aponta um amadurecimento dos acadêmicos entre os relatórios e as entrevistas.

Além dos 4 capítulos presentes nesta tese, apresento na sequência após o capítulo 4 as considerações finais que corroboram os resultados encontrados a partir da análise dos discursos. Além disso, há os seguintes anexos: o roteiro de entrevistas; projeto institucional submetido à CAPES para o processo seletivo de bolsas pela UEAP, escrito por mim e alguns colegas e os subprojetos por escola produzidos pelos bolsistas juntamente com o professor supervisor.

Sobre esses subprojetos, cabe ressaltar que foram produzidos pelos bolsistas e tinham por finalidade promover a execução do projeto institucional adaptado a cada realidade escolar. Os bolsistas realizaram a elaboração desse projeto após alguns meses de observações nas respectivas escolas. Para garantir o anonimato, os anexos referentes aos projetos foram colocados de forma resumida apenas para contextualizar o leitor nas atividades que eles relatam nos relatórios e nas entrevistas.

Por fim, cabe salientar que o subprojeto da escola EM, de ensino médio, não foi executado com os textos previstos no projeto e alguns detalhes acerca dessa mudança estão descritos no capítulo 2. No subprojeto inicial, eles propuseram o trabalho com poetas amapaenses, no entanto, o que ocorreu foi o uso de contos da autora Lygia Fagundes Teles. A forma como foi planejado, foi executado, porém com diferentes textos. Em conversas informais com os bolsistas, foi-me relatado que eles tiveram dificuldades em encontrar textos dos poetas amapaenses, o que justificaria esta mudança.

Ainda por questões de anonimato, não divulgaremos trechos das entrevistas ou dos relatórios que contém informações específicas das escolas e dos participantes.

2 OS ESTUDOS BAKHTINIANOS COMO BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Se você não disser sua palavra, daquele lugar único que apenas você pode ocupar, ninguém poderá dizê-la em seu lugar. Fale! Enuncie sua palavra! Diga seu ponto de vista! Diga seu ato! Responda! Afinal, do lugar onde você está, apenas você está. E desse lugar único é que se pode estabelecer o diálogo. (V. Miotello)

Miotello (2012), ao refletir acerca da metodologia nos estudos bakhtinianos, apresenta alguns apontamentos acerca da análise partindo do dialogismo que devem ser considerados pelos pesquisadores que enveredam em analisar um objeto a partir desses conceitos. Em sua discussão – assim como na de outros autores desta mesma obra –, defende que a análise dos enunciados de falantes da língua, baseada em Bakhtin e o Círculo, deve priorizar seus sujeitos, a construção de seus enunciados, além da relação dialógica e da relação de alteridade que ocorre a partir da interação dos sujeitos na pesquisa e da produção de seus enunciados no momento de diálogo entre pesquisador e pesquisados.

É partindo dessa reflexão da fala de Miotello (2012) que inicio minhas considerações acerca das leituras do Círculo de Bakhtin e como minha pesquisa se insere nessas concepções, tecendo assim um diálogo entre a metodologia de natureza dialógica ao que me propus a fazer nesta pesquisa de Doutorado a qual visa inicialmente a analisar enunciados dos bolsistas-acadêmicos que participaram do PIBID/UEAP nos anos de 2018-2020. Levando em consideração que esses enunciados são provenientes de experiências que esses bolsistas obtiveram dentro do ambiente universitário e principalmente escolar, trago neste capítulo conceitos e concepções que servirão de base para minha análise.

O trabalho de pesquisa nas ciências humanas nem sempre caminha tal como o previsto e é isso que enriquece a pesquisa em nossa área, uma vez que desperta a curiosidade do pesquisador e aponta para caminhos e considerações que somente a natureza humana e o trabalho com a linguagem poderiam enveredar, tal dado irei apresentar nos enunciados desses bolsistas.

Destri e Marchezan (2021), ao apresentarem uma revisão sistemática de pesquisas que tinham como suporte teórico-metodológico a análise que parte de uma perspectiva dialógica, destacam que esses estudos apresentavam “três focos metodológicos principais [...]: as relações

dialógicas, os gêneros discursivos e as formas da língua.” (p. 1). Minha pesquisa se encaixa nesse primeiro foco, no qual o primeiro propósito é investigar como se desenvolveram as relações dialógicas entre os sujeitos participantes do PIBID/UEAP a partir da análise de seus enunciados e como essa relação dialógica se estabeleceu no desenvolvimento de práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de Letras e de Pedagogia da UEAP nos anos de 2018 a 2020, período em que atuaram como bolsistas nas escolas públicas e participaram do programa.

Para que minha pesquisa alcance seus objetivos, é necessário fazer uma articulação entre conceitos discutidos pelo Círculo de Bakhtin com a metodologia de análise aqui empregada. Além disso, nesta discussão, pretendo apresentar o percurso metodológico de natureza dialógica também acerca da formação inicial de professores e de práticas de ensino realizadas em ambientes escolares, em escolas de Macapá no âmbito do PIBID. Em outras palavras, minha pesquisa parte da natureza dialógica para servir aqui de ponto teórico-metodológico; o que foi discutido e apresentado pelo Círculo de Bakhtin aqui servirá de ponto para que as práticas de ensino sejam discutidas, tendo como pano de fundo a natureza dialógica e seu percurso metodológico.

Como ponto de partida de palavras e contrapalavras, meu texto trata do percurso metodológico que pode ser ponto de partida e ponto de chegada dentro dos estudos bakhtinianos. Aqui tratamos o caráter de descoberta do *corpus* como autorrevelação e isto se dá a partir do critério da relação de afinidade, pessoal e profissional, entre pesquisador e pesquisado. Por fim, trabalho com a hipótese de que não é possível encaminhar pesquisas impessoais em suas considerações finais, já que os sujeitos sociais participam intensamente do processo interativo no momento da geração de dados, sempre em interação e formulando enunciados para o outro.

É a partir desse ponto que começo minha discussão que se relaciona com meu *corpus*, dividido em dois gêneros, relatório e entrevista: apresentando como conceitos do Círculo de Bakhtin se desenvolvem metodologicamente em enunciados de sujeitos participantes de minha pesquisa. Tais conceitos servirão mais à frente para entendermos algumas escolhas realizadas durante os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa. Afinal, estamos sempre em diálogo...

2.1 O ENUNCIADO COMO OBJETO DE PESQUISA

O primeiro conceito de base fundamental discutido e propagado nos e pelos escritos do Círculo de Bakhtin diz respeito ao conceito de Enunciado tão discutido por autores, filósofos, pesquisadores, estudantes da perspectiva dialógica e, claro, por Bakhtin e Volochínov⁴.

Para esta pesquisa, tratarei o conceito de enunciado na linha que segue preceitos que representam a mesma concepção pautada no dialogismo e na fundamentação de comunicação verbal por meio da interação social. Marchezan (2006) aponta que

Diálogo e enunciado são, assim, dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico (p. 117)

Diante disso, é de fundamental importância que o enunciado esteja nesta discussão e que seja visto como elemento constituinte do diálogo, uma vez que, para estudiosos da linguagem na perspectiva bakhtiniana, este é um conceito basilar para a compreensão da própria concepção do dialogismo. Brait e Melo (2005) ponderam que as

noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo. (Brait e Melo, 2005, p. 65)

Para uma análise com base na perspectiva dialógica, tal como afirmam Brait e Melo (2005), compreender os elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo é o primeiro passo fundamental para uma trajetória metodológica na interpretação e análise de enunciados cujos sujeitos interagem socialmente. Sem mencionar diretamente o caráter

⁴ O nome do filósofo é escrito de diferentes formas dependendo da edição da obra. Portanto, trataremos da escrita de seu nome de acordo com a tradução a qual referenciamos. Em alguns momentos, trataremos Volochínov, tal como a edição de 2013 de Marxismo e Filosofia da Linguagem e em outros Volóchinov, como as traduções de 2019 e 2021 de Sheila Grillo.

metodológico da perspectiva dialógica, Brait e Melo (2005) pontuam, com base nos postulados do Círculo, que esses elementos constituintes se apresentam de forma estritamente vinculada ao enunciado, constituindo-se como tal. Já Grillo (2021), em seu ensaio introdutório da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de sua tradução junto com Ekaterina Vólkova Américo, apresenta uma discussão acerca do método sociológico em diálogo com o contexto; nesta, a autora afirma que “A teoria do enunciado concreto, entendido como elo na cadeia da comunicação discursiva, serve não apenas como fundamento da filosofia da linguagem em MFL, mas também para compreender a própria constituição do método sociológico desenvolvido nesta obra [...]” (p. 52).

Dessa forma, o ponto de partida para um percurso metodológico com base na perspectiva do Círculo de Bakhtin é compreender de que maneira esses elementos constituintes se formam e formam o enunciado como objeto de pesquisa, que é o ponto central deste tópico abordado. Compreender que neles estão inseridos os sujeitos e os discursos envolvidos no momento de interação social específica é ponto inicial de uma investigação de pesquisa que envolve os conceitos bakhtinianos, uma vez que será de fundamental importância, para a análise, compreender, além dos elementos verbais, os extraverbais, o contexto histórico, social, cultural, tal como afirmam Brait e Melo (2005). Considerar o enunciado a partir de suas diferentes facetas constitutivas nos permite compreender que uma análise de perspectiva dialógica considera um todo constituinte dos enunciados concebendo também seu gênero discursivo.

Cabe ressaltar, neste ponto da discussão, que alguns autores, quando apresentam o conceito de enunciado dentro dos estudos do Círculo, ora o apresentam como enunciado, ora como enunciado concreto. Mendonça (2022) faz referência às duas nomenclaturas, ao afirmar que “o conceito de enunciado/enunciado concreto é um dos pontos de partida para o trabalho do analista do discurso na perspectiva da Análise Dialógica [...], o qual, por seu turno, não pode ser dissociado de outros conceitos basilares [...]” (p. 33). Assim como Mendonça (2022), tratarei os conceitos de enunciado e enunciado concreto como sinônimos, o qual é retratado como “um todo de sentido” e que possui um caráter dialógico e responsivo.

Volochínov (2013) discute acerca da construção do enunciado e como ele se dá por meio de elementos verbais e extraverbais – neste se incluem as relações sociais entre os falantes, o contexto escolar, contexto social, histórico, cultural, o pibidiano como acadêmico no contexto escolar e universitário, a hierarquia entre mim e os acadêmicos, entre outros que se incluem como elementos que excedem o verbal, mas que constituem o enunciado. Segundo o filósofo, a comunicação verbal efetiva somente ocorre levando-se em consideração o fator social no qual

os sujeitos falantes se inserem e dela participam durante o processo de interação. Desse modo, para a ocorrência da comunicação verbal, é necessário que haja a interação entre falante e o seu *auditório*⁵ num processo que ocorre mediante uma situação específica em um dado contexto socialmente estabelecido. Cabe ressaltar, neste ponto, que na obra *A construção da enunciação e outros ensaios*, Volochínov (2013) apresenta o termo *enunciação* para se referir à comunicação verbal⁶. A *enunciação*, para o filósofo, também se configura a partir do diálogo interior no qual o falante se encontra num movimento prévio de interação com o outro.

Em outras palavras, o processo de constituição do enunciado também acontece a partir de um diálogo interior em que o falante inicia seu ato comunicativo com o outro por meio de planejamento, pensamentos, refutações próprias criadas por meio de uma linguagem interior prévia ao momento de interação propriamente dito. É neste ponto de partida que meu objeto de pesquisa se encaixa a partir desse processo de constituição. No processo de interação por meio da entrevista, o pibidiano planeja, pensa e refuta enunciados que estiveram neste processo em diálogo. O processo anterior à entrevista é um preparatório: no momento do convite para participar da entrevista, o participante do PIBID sabia que estaria diante de mim, pesquisadora e ex-coordenadora do PIBID à época em que participaram do programa. Portanto, mesmo que o diálogo na entrevista também constitua o enunciado, houve a preparação a partir do conhecimento dos participantes que ali estariam.

Para Volochínov (2013), o diálogo interior apresenta um aspecto dialógico a partir do momento em que o falante se organiza para um outro que o molda e o auxilia no planejamento de seus enunciados. Como exemplo, o autor fala do gênero palestra que, mesmo que não haja uma interação externa física, durante a *enunciação*, o falante passa por um processo dialógico na tentativa de planejamento de fala com o outro, na visualização de formas de dizer e de planejar esse dizer com o seu auditório que estará presente em algum momento daquele processo interativo de linguagem. No nosso caso, no momento da entrevista, houve a minha preparação a partir da formulação do roteiro de entrevistas e houve também a preparação dos participantes a partir de conhecimento prévio da situação e do conhecimento dos interlocutores. No caso dos relatórios dos pibidianos enviados à CAPES, que também fazem parte do *corpus* de minha pesquisa, a preparação dos textos ocorreu ao se situarem em uma interação escrita

⁵ Na obra de Volochínov (2013), traduzida por João Wanderlei Geraldi, aparece o termo auditório quando o autor se refere à presença de participantes no momento de interação.

⁶ Para não perder a referência à obra de Volochínov (2013), recorri ao uso da nomenclatura dada pelo autor em sua obra. No entanto, entendo o enunciado dentro da comunicação verbal e utilizarei o termo *enunciação* somente em referência a esta leitura.

para a CAPES, dado este que corrobora a fala de Volochínov (2013). Dessa forma, o enunciado se manifesta sempre levando em consideração aquele que irá interagir durante a situação em um contexto específico, mesmo que de forma não simultânea, como nos relatórios, por exemplo.

Em Volóchinov (2021), o autor pondera que o enunciado que apresenta caráter monológico apresenta-se como uma abstração, ou seja, é inexistente e que “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado [*o que poderia ser compreendido pelo exemplo da palestra e dos relatórios de minha pesquisa*]⁷, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais.” (p. 184). O autor continua seu pensamento na concepção de enunciado como elemento dialógico na seguinte passagem:

O enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real [no momento da interação]⁸, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.) (Volóchinov, 2021, p. 204-205)

Em outras palavras, o enunciado se forma no ato comunicativo a partir do outro e a partir da relação que esse outro estabelece socialmente com o falante. Mesmo que no ato propriamente dito o interlocutor não esteja presente, o falante forma uma imagem deste previamente estabelecida e socialmente estruturada por meio de uma posição hierárquica estabelecida socialmente – eu, pesquisadora e ex-coordenadora do PIBID, no nosso caso específico – por meio de uma sociedade de classes no momento da construção do enunciado.

Aqui novamente encontro um diálogo com o enunciado como objeto de pesquisa. O círculo de Bakhtin apresenta seus conceitos na tentativa de apontar caminhos metodológicos para sua aplicabilidade nas ciências humanas. O enunciado se constrói e se constitui por meio das relações humanas, a partir da interação entre sujeitos falantes em sociedade e, por isso, se constitui como objeto de pesquisa das ciências humanas, uma vez que é o produto constituído socialmente, dotado de significados únicos e irrepetíveis. Em nosso contexto de pesquisa, estabelecemos a interação entre mim, pesquisadora e ex-coordenadora do PIBID/UEAP, e os acadêmicos de Letras e Pedagogia, ex-pibidianos.

⁷ Grifo meu

⁸ Grifo meu

Bakhtin (2011) afirma que o “objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (p. 395). Essa não coincidência do falante pode ser compreendida pela unicidade que caracteriza o enunciado. Mesmo que um falante utilize enunciados semelhantes em estrutura, o fato de o enunciado ser realizado em outro momento, em outra situação e com outros participantes, faz dele único para aquele novo momento de interação. No contexto das entrevistas, que é o momento de interação dos pibidianos comigo, mesmo que a pergunta seja a mesma e que o grupo tenha estado no mesmo ambiente escolar de interação, cada um deles traz um olhar e uma experiência única, o que enriquece nosso objeto de pesquisa, no qual dialogamos em forma de enunciados e apontamos como a experiência é um fator fundamental na constituição desses sujeitos.

Além disso, a cada situação de interação com o outro, o falante se altera e se reconfigura, gerando novos significados, o que ratifica a concepção de Bakhtin (2011) de não coincidência consigo mesmo. Para o filósofo, a interação com o outro nos permite sair de nós mesmos para adentrarmos numa autoconsciência de representação. Este contato com o outro permite que o eu defina um retorno para si mesmo que não coincide com o eu que fora antes daquela interação. O outro nos toca, o outro nos altera, altera a definição que o eu tem de si mesmo: “na definição da autoconsciência um espaço de representação que se define como um *retorno do eu sobre si mesmo* que não coincide com o eu (a representação que o sujeito faz de si mesmo, o eu-para-mim) nem com o outro (a representação de si que o outro devolve ao sujeito, o eu-para-o-outro.” (Zoppi-Fontana, 2005, p. 109)

Diante disso, um fator preponderante em minha análise é que ela foi realizada em 2021, um ano e meio após a conclusão do programa. Esta informação é fundamental para entender que os ex-pibidianos, no momento das entrevistas, eram sujeitos mais amadurecidos e que traziam um olhar diferente do que tinham ao encerrarem o programa, fator fundamental para entender a diferença entre os enunciados das entrevistas e os dos relatórios, uma vez que estes foram produzidos ao final do programa, um ano e meio antes.

Fiorin (2006), com base nos postulados do Círculo, compreende que o enunciado é sempre uma réplica a outros enunciados, já que se constitui a partir da expectativa de uma compreensão responsiva ativa para que haja a manutenção do diálogo do qual ele faz parte. É por meio desse critério de construção, a partir da expectativa de resposta, que o enunciado, ainda de acordo com Fiorin (2006), representa um espaço de luta entre vozes sociais. O *outro* aceita, recusa, forma seu ponto de vista no momento da enunciação e na interação com o falante

e isso demonstra como esses enunciados representam também o lugar da contradição, uma vez que essa luta é travada durante todo o processo dialógico entre os falantes.

Diante dessa perspectiva, os estudos acerca do enunciado com base na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin apresentam as noções que levam a uma comunicação com elementos constituintes que formam este enunciado. Tais elementos não podem ser desvinculados do momento de interação específico e da presença de falantes que agem em um momento de interação único que não se repete. Esta concepção de enunciado leva em consideração que ele possui caráter dialógico e que sempre se desenvolve no dialogismo do qual ele faz parte.

Reiterando esta concepção de enunciado e associando-a à entrevista e aos relatórios como enunciados produzidos por ex-pibidianos, temos como foco compreender que temos aqui um *corpus* dividido em dois gêneros e que foi produzido em contextos diferentes, o que leva a distintas possibilidades de análise. Assim, veremos a seguir como o dialogismo se configura por meio de elementos constituintes e como ele se apresenta partindo de uma natureza teórico-metodológica.

2.2 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS: reflexões sobre o diálogo nos estudos bakhtinianos

Ao tratarmos acerca do objeto e do papel da pesquisa na área da Linguística, é necessário, em um primeiro momento, nos depararmos com concepções de língua e linguagem que auxiliarão na definição do que seria a pesquisa na área dos estudos linguísticos e, até certo ponto, quais seriam, de fato os caminhos a serem percorridos para que se chegue a um determinado objeto da Linguística. Para nos situarmos nesta discussão, é de suma importância a adoção da concepção que cada pesquisador adota acerca de sua experiência com a língua e a linguagem.

Ao discutir acerca de abordagens metodológicas em seu capítulo sobre o discurso em Dostoiévski, Bakhtin (2013) compreende que a Linguística reconhece as formas composicionais do discurso dialógico, porém se atém aos estudos desses fenômenos no plano da língua. No entanto, o autor apresenta a concepção de que as relações dialógicas são um fenômeno extralinguístico e que não podem ser separadas do campo do discurso, uma vez que este representa a língua enquanto fenômeno real, concreto e que a linguagem somente pode ser

concebida “na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda linguagem, seja qual for o seu campo [...], está impregnada de relações dialógicas.” (Bakhtin, 2013, p. 212)

A pesquisa no campo da Linguística precisa estar alinhada aos diferentes textos produzidos pelos sujeitos que utilizam a linguagem, uma vez que desses sujeitos ela provém e se modifica. Os estudos linguísticos precisam incorporar-se ao sujeito devido ao fato de estarmos lidando com pesquisa na área das ciências humanas, o que requer do pesquisador um olhar a partir de uma Heterocientificidade que ultrapassa barreiras além das estabelecidas pelo sistema rígido de normas.

Seguindo nesta linha de raciocínio, Bakhtin (2011) aponta que o problema do texto – ou da pesquisa com textos, nas ciências humanas – se dá por sua especificidade de ser as ciências do homem. Para o filósofo, não é possível partir de fenômenos naturais e estáveis quando se pretende fazer pesquisa envolvendo a linguagem como objeto. Para se reconhecer um estudo da linguagem, portanto do texto, é necessário que se tenha a compreensão de que o homem se expressa por meio de textos gerados a partir de suas relações interacionais. Isto é, é necessário que o homem seja estudado dentro do texto para que se configure a pesquisa nas ciências humanas e, conseqüentemente, na linguagem.

Os estudos linguísticos que iniciam seu olhar para a linguagem e o enunciado enquanto objetos partem de uma ruptura do fazer científico que considera as ciências humanas como palco para os estudos em linguagem – não mais na língua. Sair do campo da língua para entrar no campo da linguagem em algumas áreas das pesquisas em estudos linguísticos vem sendo uma tarefa de pesquisadores, teóricos e estudiosos que reconhecem nas ciências humanas o surgimento dos fenômenos da linguagem. Geraldi (2019) nos apresenta este movimento ao afirmar que

Se queremos incluir entre nossos objetos de estudo os modos de construção das significações, dos sentidos, das compreensões e das interpretações, mantendo discursos e textos como nossos objetos preferenciais, aos quais chegamos com um custo considerável para nossa fama de cientistas bem sucedidos, talvez tenhamos que reconhecer que nosso objeto – agora a linguagem e seu funcionamento e não mais a língua e seu sistema de relações internas – faz parte de um tipo de atividade humana que não se deixa reduzir ao positivismo. (Geraldi, 2019, p. 70)

A questão aqui apresentada por Geraldi (2019) nos leva a compreender que este movimento de estudos linguísticos com o objeto na língua para estudos linguísticos com o

objeto na linguagem nos remete a uma questão também de se firmar enquanto ciência a partir de resultados que podem ser considerados científicos. O fazer ciência na Linguística apresenta novos caminhos a partir da pesquisa no campo da linguagem, o que nos leva a nos permitir, enquanto pesquisadores, que possamos percorrer caminhos que serão descobertos a partir de uma metodologia que ainda está se descobrindo e se abrindo a novas possibilidades a que antes não se permitiam espaço.

Os estudos do Círculo de Bakhtin vieram para nos apontar alguns caminhos metodológicos possíveis de um fazer científico envolvendo estas questões aqui discutidas e permitindo aos pesquisadores da linguagem apontar como as relações humanas também podem ser objeto de pesquisa e, em especial, seus enunciados. Como fazer isso? É o que passamos a discutir no tópico seguinte.

2.2.1 Os sujeitos pibidianos em diálogo

Ao falarmos sobre metodologia de pesquisa a partir de um enunciado de natureza dialógica, nos deparamos com a percepção de que estes enunciados são tratados a partir de sua natureza subjetiva, singular e, ao mesmo tempo, coletiva, e que podem ser considerados únicos e irrepetíveis. A metodologia dialógica deve ser vista de uma perspectiva ao mesmo tempo social e singular, com enunciados únicos e associados a outros, a partir de um falante e seu outro.

Esta foi a metodologia escolhida em minha pesquisa para analisar os enunciados dos pibidianos UEAP. Nos relatórios, são construídos enunciados que levam em consideração o outro – CAPES – além de mim enquanto coordenadora do programa. No momento de produção dos relatórios, eles foram orientados a relatar as experiências do PIBID para serem enviadas a CAPES. A partir dessa orientação, os enunciados produzidos por estes pibidianos ganham essa natureza dialógica a partir desse reconhecimento de que a CAPES é a agência fomentadora do PIBID. Já nas entrevistas, eles tiveram contato comigo por meio de chamada de vídeo ou de forma presencial. Assim, sendo eu coordenadora do PIBID e a pesquisadora que irá entrevistá-los, os pibidianos têm em mente que existe uma hierarquia e que eu, enquanto outro, represento um papel na construção desses enunciados das entrevistas.

Por haver tantas questões que podem levar a dúvidas quanto ao caráter científico do método dialógico, uma vez que sua natureza pode apresentar muitas variantes, como é possível

que eu consiga seguir um critério impessoal na análise dos enunciados dos sujeitos participantes desta pesquisa? A resposta seria: não é possível.

A metodologia científica de natureza dialógica, quando envereda por analisar enunciados de sujeitos organizados socialmente, tem o desafio de apresentar a nós, pesquisadores, caminhos que iremos traçar durante as etapas de geração e análise dos dados. Sendo assim, ao analisar enunciados, tanto na modalidade escrita dos relatórios quanto na modalidade oral das entrevistas, eu devo “reconhecer a infinitude do processo dialógico, em que todo o dizer e todo o dito dialogam com o passado e o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo” (Geraldi, 2012, p. 20).

Partindo dessa perspectiva, Geraldi (2012), baseando-se na metodologia das ciências humanas de Bakhtin (2011), discute acerca do caráter da heterocientificidade dos estudos linguísticos ao adotarem uma perspectiva dialógica. Segundo o autor, os estudos linguísticos, baseados no caráter dialógico de linguagem, adotam um perfil complexo de análise de diferentes enunciados e devem levar em consideração o caráter único da pesquisa. Sendo assim, Geraldi (2012) compreende que não é possível ater-se a um método – fechado e pronto – para analisar enunciados desta natureza, mas deve-se levar em consideração toda a metodologia dos estudos de natureza dialógica que reconhece nela seus sujeitos e suas implicações de forma ampla e complexa e única:

é possível construir uma metodologia (não um método) capaz de orientar o pesquisador no emaranhado de complexidades que a linguagem comporta, evitando descaminhos que podem conduzir ao tratamento de questões que não lhe dizem respeito (ainda que nada no mundo esteja isolado), assumindo como próprio de outros campos [...] (Geraldi, 2012, p. 23)

Em outras palavras, assumir uma metodologia, ao invés de um método, é adotar princípios que levam ao desconhecido, o que é identitário para pesquisas no campo da linguagem que se deparam com questões que não poderão ser preconcebidas, uma vez que os sujeitos participantes trazem consigo uma natureza complexa e social. Nesse sentido, reconhecer o objeto em sua complexidade é o primeiro passo para a construção da metodologia de uma pesquisa nos estudos de natureza dialógica. Em nosso caso, o reconhecimento de que os enunciados dos pibidianos foram produzidos a partir de um diálogo comigo, enquanto pesquisadora-professora-coordenadora do PIBID, é o primeiro passo para a análise de caráter dialógico.

Reiterando Bakhtin (2011), que afirma que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, p. 395), trazemos uma concepção de metodologia que leva em consideração este ser inesgotável. Diante disso, temos por finalidade compreender que os caminhos percorridos no processo de pesquisa serão infinitos e cabe a nós, pesquisadores, aferir os significados que dali poderão ser extraídos a partir da atribuição de sentidos e significados que serão compreendidos por meio dos enunciados que representam as lembranças do passado e que permanecerão no presente:

Significado e sentido. As lembranças a serem preenchidas e as possibilidades antecipadas (a interpretação em contextos distantes). Nas lembranças levamos em conta os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado. (Bakhtin, 2011, p. 399)

Assim, presente e passado dialogam na formação do enunciado, uma vez que “cada novo aspecto do passado resulta da adição no presente de uma informação antes não disponível.” (Geraldi, 2012, p. 26). Para nós, pesquisadores, uma análise metodológica que leve em consideração essa relação passado e presente apresenta-se, tal como afirma Bakhtin (2011), como uma heterociência, que passa por uma interpretação entre esse passado e como ele é reconhecido nesse futuro. É neste ponto da discussão que o filósofo defende a forma heterocientífica do saber a partir de uma citação de *Aviérintsiev*, na qual ele afirma que esta possui seus próprios critérios de exatidão para compreensão dos dados.

Dessa forma, entra na metodologia das ciências humanas e, portanto, no caráter dialógico, a interpretação dos enunciados que recorre a critérios que são delimitados e definidos durante a descoberta do *corpus*, ou seja, o *corpus* se revela no processo de investigação e análise. Isso contempla e representa a própria natureza dos estudos linguísticos de natureza dialógica que trazem consigo a relevância de estudar os sujeitos por meio de suas expressões, representações e amostras de suas memórias, de suas lembranças. O que mais representativo para análise de enunciados de sujeitos do que recorrer a lembranças provindas de suas experiências sociais?

Partindo dessa perspectiva, entramos na discussão acerca da metodologia baseada no cotejo entre os textos. Segundo Bakhtin (2011), as relações dialógicas permitem sempre que o falante se apresente a partir da relação, do contato e da experiência que teve com seu interlocutor, com o outro.

Bakhtin (2011) defende que o cotejo é necessário para haver uma interpretação profunda de sentidos dos textos enunciados pelos sujeitos. Isto é, para que haja a interpretação dos enunciados dos sujeitos organizados socialmente, é necessário que o pesquisador coteje esses enunciados associados a contextos.

Em outras palavras, para seguir uma linha metodológica desta natureza, eu, enquanto pesquisadora, preciso cotejar os enunciados dos pibidianos, participantes da pesquisa, entre em si e entre outros enunciados que surgem no momento da interação entre mim, entre eles e entre eles e os sujeitos da escola no ato do projeto do PIBID. Uma análise que leva em consideração esses contextos é necessária para identificar a presença do outro no enunciado de determinado falante, uma vez que aquele o constitui e o determina.

Amorim (2007) afirma ainda que o papel do pesquisador é de fundamental importância para que haja esse cotejo, já que eu também me encontro no papel do outro durante o processo de interação de geração e análise de dados por meio de entrevistas com esses participantes. Eu pesquisadora assumo minha posição de outro e reconheço esses contextos a partir dos enunciados dos participantes:

Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. [...] é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar (Amorim, 2007, p. 14)

Ao assumir este papel, eu, enquanto pesquisadora, tenho a tarefa de compreender as significações a partir de diferentes pontos de vista. Meu lugar no ato de pesquisa assume vários papéis, dentre eles, o papel de outro e o papel daquela que irá traçar fios de condução cotejando os enunciados numa relação de interlocutor, outro, associando-me a contextos aparentemente visíveis e até mesmo a contextos a serem desvendados. É neste ponto que é importante compreender que a natureza dialógica como metodologia assume posições que se desvendam e revelam aspectos que nem sempre estão previstos no planejamento da pesquisa. Sendo assim, ao me deparar com estes sujeitos e seus enunciados, eu, enquanto pesquisadora, me encontro numa posição de conflitos e “[...] o contexto será sempre uma arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos.” (Amorim, 2007, p. 19)

Retomando à citação de Bakhtin (2011) de que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante.” (p.395), o pesquisador depara-se com esse sujeito expressivo que marca seu lugar no mundo e traz consigo uma bagagem cultural, ideológica, histórica e social. Sendo

assim, para mim, o objeto será este bolsista que fala em sociedade por meio da linguagem que é tida como

a mediação entre um Outro e um Eu, e linguagem é a atividade constitutiva; o diálogo é o lugar construtor. O diálogo impede o enclausuramento do eu na sua identidade. O diálogo quebra o limite. O diálogo impede qualquer álibi por parte do Eu. [...] Essa compreensão nos põe diretamente pra dentro do campo das Ciências Humanas. (Miotello, 2012, p. 153/54).

Partindo dessa perspectiva, Miotello (2012) nos apresenta pontos a serem considerados na relação entre o sujeito e seu estudo dentro do campo das Ciências Humanas nas quais aquele será tratado como o objeto desta ciência a partir da compreensão de toda sua complexidade constituinte.

2.2.2 O Cotejamento

A compreensão do ato de cotejar envereda, na perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin e seus estudiosos, por um sentido mais amplo além de confrontar e comparar duas realidades. Assim como nas demais concepções, o círculo também compreende o cotejo como o ato de gerar confronto; no entanto, esse confronto tem por premissa a tentativa de valorização da palavra do outro e o respeito dessa palavra na constituição da palavra como signo ideológico. Dessa forma, ao cotejar textos, não devemos colocá-los lado a lado na tentativa de buscar afinidades entre esses textos e reconhecer-lhes características que lhes são próprias. De acordo com Miotello (2017), o ato de cotejar deve partir do critério de apropriação da palavra outra à minha palavra:

O que já foi dito tem que ser dito de novo...e de novo... numa corrente sem fim de enunciações. Então é preciso que a palavra outra se torne palavra própria, palavra minha, numa afirmação responsável. É absolutamente necessário que eu diga a minha palavra. Não há cotejo sem a minha palavra...enunciar, falar, repassar a palavra adiante é empoderar-se. Assim, cotejar não é ecoar as palavras dos outros. [...] A escuta cobra que se oponha palavras próprias às palavras outras. (Miotello, 2017, p. 95)

Assim, no ato de confrontar a palavra do outro, tem-se o movimento de reconhecer a apropriação dessa palavra. Ao cotejar, não devemos apenas identificar que ali existem vozes dos outros, mas sim que essas vozes passaram a se tornar minhas num ato de apropriação discursiva. O locutor enquanto enunciador de vozes apresenta-as de forma a fundir com as suas.

O cotejo reconhece essas vozes e conseqüentemente essa apropriação, compreendendo, portanto, o enunciado em seu ato dialógico e responsável.

A fim de traçar um caráter metodológico nos estudos bakhtinianos, a concepção de cotejamento parte desta perspectiva dialógica que compreende a palavra que supõe uma contrapalavra. Diante disso, o confronto que se compreende a partir do cotejo leva em consideração que toda palavra surge de um contexto anterior a ela e fora de seus limites. No entanto, reconhecer um contexto dentro de enunciados do locutor sem a apropriação desses outros enunciados não permite que o cotejamento cumpra seu papel nesse confronto.

Cotejar enunciados é um ato dialógico por natureza. Tendo em vista que Bakhtin (2011, p. 297) compreende que “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes”, ao produzir seus enunciados, o locutor apresenta consigo elementos que reconhecem vozes – respostas – que não se encontram presentes no momento da enunciação, mas que podem ser recuperadas a partir da percepção do pesquisador em reconhecer e respeitar essas diferentes vozes. Bakhtin (2011), ao discutir acerca da metodologia das ciências humanas, aponta que

O texto só tem vida contrastando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto [...] entre os elementos abstratos [...] e necessário apenas na primeira etapa da interpretação [...] (Bakhtin, 2011, p. 401)

Partindo dessa afirmação, podemos conceber a ideia de que os textos e, portanto, os enunciados somente podem existir por meio do cotejamento. Confrontando passado – num movimento retrospectivo – e antecipando futuro – num momento prospectivo –, é que inicia o processo dialógico e conseqüentemente de análise dialógica em uma perspectiva de investigação científica nessa perspectiva.

Quanto ao caráter metodológico de escolha do cotejamento como um dos critérios da pesquisa desta tese, é imprescindível pontuar que os futuros docentes aqui investigados trarão consigo enunciados que afirmam e reafirmam suas escolhas quanto aos critérios de formação e propostas didáticas. Por meio de seus enunciados, será possível realizar o cotejamento de outras vozes na tentativa de reconhecer quais dessas vozes exerceram papel fundamental em sua formação docente e como as vozes trazidas por meio da experiência do PIBID foram fundamentais na formação de seus enunciados.

2.3 A ALTERIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Ao adotarmos como foco metodológico as relações dialógicas nesta pesquisa, deparamo-nos com o conceito de alteridade que irá se apresentar como um dos caminhos a serem percorridos a fim de que se consiga reconhecer o papel do outro na situação de interação. Esta temática é bastante presente nos primeiros trabalhos de Bakhtin, particularmente na obra *Para uma filosofia do ato*, produzida entre os anos de 1920 e 1924 e em *Arte e Responsabilidade*, texto de 1919.

Em *Para uma filosofia do ato*, originalmente produzida entre os anos de 1920 e 1924⁹, Bakhtin inicia uma discussão acerca da singularidade irrepitível e o ato responsável na tentativa de definir uma primeira concepção filosófica. Defendendo a ideia de que o mundo se centraliza na unidade da cultura por meio da integração entre vida, arte e ciência, Bakhtin (2017) aponta que este caráter de unidade tem como princípio norteador a singularidade dos atos humanos a qual se realiza à sua maneira e com uma natureza irrepitível e única. Deste modo, o ato singular é compreendido pelo filósofo como um ato responsável do indivíduo que carrega consigo cada experiência vivida no que ele denomina viver-agir.

Ao tentar definir esta primeira filosofia, Bakhtin (2017) estabelece como conceito de ato a junção entre generalidade e singularidade, entre estático e dinâmico, entre teórico e estético. Estes componentes formam o ser-evento que representa a primeira filosofia

O ser-evento que Bakhtin propõe não é o ser pensado, mas o ser ‘real e inevitavelmente realizado por mim e pelos outros’ (p. 32), aquele que pensa, e que pode por isso transcrever teoricamente sua vida, mas a partir de sua unidade e não da teoria. O ato é um Jano: ele olha para os dois lados. (Sobral, 2019, p. 43)

Desse modo, a vivência real representada por esse ser-evento corresponde ao ato responsável e singular que o sujeito realiza por meio das interações entre si. O ser-evento sempre parte de processos em construção que formam constantemente atos inacabados e que permitem fios de continuidade de enunciados deixados por sujeitos na constituição e em sua vivência em sociedade. Isto é alteridade. O ato construído por meio das relações de interação se faz presente na troca entre sujeitos os quais afetam uns aos outros no antes, durante e depois do processo de interação. A vivência pode ser norteadora por esta alteridade, ou seja, por esta

⁹ Minha referência a esta obra está na edição organizada pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso e por Augusto Ponzio e traduzida por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco, em 2010, pela editora Pedro e João Editores.

troca constante entre os sujeitos que se posicionam e se marcam durante todo o processo interativo de comunicação.

Quanto a este ponto, tem-se a seguinte questão a ser levantada: um indivíduo pode participar de processos comunicativos de forma neutra? Segundo Bakhtin, não. O filósofo compreende que o ato – isto é, todo o processo de vivência ocorrido com os indivíduos em sociedade por meio da interação – tem como característica a responsabilidade e a responsividade. Esta difere-se daquela tendo como foco a resposta ativa à compreensão de um enunciado para o qual o locutor completa, recria, refuta, transforma de alguma forma o enunciado do outro e isso se dá de forma não-neutra

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (Bakhtin, 2011, p. 271)

A responsividade atua como agente não-neutro de compreensão e resposta. O outro, ao compreender o enunciado do eu, ocupa esta posição ativamente responsiva a qual se forma durante o processo de escuta. A compreensão do outro participa deste processo de alteridade com o eu por meio das trocas discursivas que ocorrerão posteriormente.

As relações dialógicas presentes em sociedade a partir da interação entre os sujeitos falantes partem deste ato singular único e irrepetível na constituição de enunciados produzidos por esses sujeitos sempre em interação a partir de um ser-agir necessário nesta constituição. Este lugar único e singular representa o que o filósofo aponta como o “não-álibi no existir”. Ou seja, nas relações de interação, em que estes atos singulares se realizam, não há a possibilidade de estar em outro lugar, não há, tal como afirma Bakhtin, escapatórias ou desculpas em relação a este lugar único e singular, uma vez que somente podemos estar em um lugar único e singular no momento específico de interação.

Neste ponto, conferimos a Bakhtin, o que ele irá chamar de arquitetônica – tal conceito está presente nas obras *Arte e Responsabilidade, Para uma filosofia do ato responsável*, entre outras. O conceito de arquitetônica pretende ir além do que é a forma composicional, evidenciando que uma análise dialógica compreende a investigação da materialidade linguística aliada ao conteúdo. Diante disso, a concepção de arquitetônica é marcada por centro de valores que compõem essas formas composicionais constituintes da interação entre sujeitos,

considerando sobretudo o material e o conteúdo. Valendo-se das palavras de Bakhtin, Campos (2012) apresenta a distinção entre forma composicional e arquitetônica, apresentando como esta se relaciona ao conteúdo partindo de centro de valores que recuperam e renovam enunciados:

Essa distinção entre forma composicional e arquitetônica parte da ideia de que esse último conceito nasce de um pensamento que tem o ser humano como centro de valor, porque há um homem que fala, que se interroga e que procura estabelecer relações interativas, formulando perguntas e respostas diante dos acontecimentos da vida. Ao propor esse conceito, Bakhtin explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetônica valorativa do viver o mundo, não com uma fundamentação analítica à frente, mas como um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto. (Campos, 2012, p. 253)

Em outras palavras, forma e conteúdo se fundem por meio de centro de valores que são selecionados a partir de uma arquitetônica que compreende que vida e arte não são a mesma coisa, mas constituem-se como singulares na unidade da minha responsabilidade. Partindo do princípio de responsabilidade do sujeito, Bakhtin entende a arquitetônica a partir da vivência do sujeito em suas relações dialógicas, como constituinte de centro de valorações, apresentando-se por meio desse ato responsável que só é possível por meio da interação entre esses sujeitos. Para que a arquitetônica atue na representação ética e estética de valores, é necessário que esses sujeitos estejam em sociedade e estejam inseridos em vivências sociais que se organizam a partir da alteridade que ocorre nas relações dialógicas.

Em seu ensaio de 1919, *Arte e Responsabilidade*, Bakhtin, ao defender um conceito de arquitetônica em seu ato ético por meio de uma dimensão vivida e não teórica, faz uma crítica à proposta de Kant que reconhecia arquitetônica em uma realidade abstrata. Neste sentido, o filósofo russo apresenta uma arquitetônica do mundo real, vivido, experienciada pela tripla ótica que ele denomina de: *eu-para-mim*, *outro-para-mim*, *eu-para-outro* e toda essa arquitetônica concreta se caracteriza por meio dessas relações de alteridade num viés espaço-temporal.

Partindo deste pressuposto, o filósofo inicia seu primeiro movimento crítico acerca deste teorismo de Kant. Para Bakhtin (2017), “O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato...” (Bakhtin, 2017, p. 52). Sendo assim, o ato singular, por meio de sua particularidade única e irrepetível, configura-se como ato ético responsável no qual os sujeitos assumem responsabilidade no ser-

agir em sociedade. É neste ponto que Bakhtin argumenta não haver a possibilidade de o teorismo determinar-se como categoria formal e como elemento determinante da veracidade do ato, uma vez que as obrigações éticas e morais não provêm da lógica teórica, mas sim da responsabilidade de nossos atos.

Em termos metodológicos, a alteridade atua, considerando-se suas três instâncias, no campo das ciências humanas, como uma espécie de olhar de acolhimento do outro e da relação que esse outro tem comigo como um excedente de visão que se projeta a partir da interação. Bakhtin (2011), ao refletir sobre a visão estética que o eu tem na presença do outro num determinado espaço, considera que a interação com o outro nos coloca diante da visão de mundos distintos: o mundo no qual o eu enxerga o outro, o mundo no qual o eu enxerga a si mesmo e o mundo no qual o outro enxerga o eu. Sendo assim, o autor discute acerca do excedente de visão que o outro tem sobre mim assim como eu tenho sobre o outro no momento dessa interação:

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que eu sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim [...] porque o que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só o outro vê, mas neste caso isso não nos importa, uma vez que na vida a inter-relação “eu-outro” não pode ser concretamente reversível para mim [...] (Bakhtin, 2011, p. 21-22)

Nesse movimento de interação, a alteridade se constitui no olhar que o outro tem sobre mim e no olhar que eu tenho sobre o outro. Dessa forma, eu vejo no outro o que ele não vê, assim como o outro vê em mim coisas que eu não vejo. Esse excedente de visão forma uma visão estética, dado este que não é possível que eu faça por mim mesmo assim como o outro faça por si mesmo. Assim, considerando-se essa alteridade a partir do excedente de visão, eu, enquanto pesquisadora, preciso desprender-me de minha familiaridade – que partiria de uma visão do eu para mim – e atingir o estranhamento – que parte da visão do excedente de visão do eu para o outro e do outro para mim – para que eu possa conseguir realizar a atividade de pesquisa. Assim, devo desprender-me de mim mesma para entrar no lugar do outro, realizando, assim, esta dinâmica de alteridade, tal como afirma Amorim (2004):

[...] atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio

deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. (Amorim, 2004, p. 26)

A alteridade, de acordo com a autora, trabalha num movimento de vai e vem entre a familiaridade e o estranhamento, entre o abandono do pesquisador de seu território de origem – eu para mim – para entrar no território do outro – eu para o outro e o outro para mim. Este pesquisador, a partir deste movimento, coloca-se num papel de escuta, sem julgamentos, sem opiniões, na tentativa de traduzir e transmitir a realidade do outro. Neste ponto, resta-nos, como pesquisadores, tentar sair do ato responsável – comum às relações dialógicas – para adentrarmos no país do outro que tanto nos incomoda e nos causa esse estranhamento. Como fazer isso é um papel do pesquisador que tem esta possibilidade de (re)conhecer o outro como seu sujeito de pesquisa e extrair de seus enunciados aquilo que nem sempre se espera como resposta para a pesquisa a ser avaliada.

O movimento que se compreende de pesquisa, considerando-se a alteridade entre os sujeitos, é que a neutralidade não é um ponto que será prioritário. Mesmo que o pesquisador assuma esse papel mais “neutro”, sua função nas relações com o pesquisado o faz adquirir enunciados que muitas vezes o pesquisado acha que ele enquanto pesquisador quer ouvir. Neste ponto, a destreza do pesquisador é fundamental no momento da entrevista que, por ter – nesta pesquisa específica – uma característica semiestruturada, permite que a interação determine o movimento que o pesquisador realize durante o processo de geração de dados. Isto também é alteridade.

Pesquisas nas ciências humanas tornam o contato com o outro fundamental. Sendo assim, a alteridade determina e consolida movimentos para que o trato dos dados não seja, de certa forma, prejudicado, uma vez que a complexidade das relações humanas exige um esforço do pesquisador em esvair-se da identificação com o outro e se colocar num papel que nem sempre ele consegue assumir. Diante disso, a alteridade é inerente a toda pesquisa dentro deste campo das ciências humanas, assumindo um papel que Amorim (2004) irá definir como *alteridade humana*. O reconhecimento desta alteridade é fundamental para a definição e compreensão do objeto de pesquisa:

Sem reconhecimento de alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar. (Amorim, 2004, p. 29)

No processo de pesquisa, nas Ciências Humanas, a alteridade marca o encontro com o outro e aponta caminhos que podem determinar identidades e a constituição do sujeito neste processo. Vivemos em sociedade e, desta forma, somos sujeitos subjetivamente constituídos. Neste ponto, ao falarmos de pesquisa, entra-se na dicotomia objetivo vs. subjetivo, o que é particular, o que é neutro. Baseada em Lévi-Strauss, Amorim (2004) aponta que as ciências sociais e – consequentemente as ciências humanas – tem como caráter intrínseco o fato de elas terem o objeto como sujeito e objeto ao mesmo tempo.

No entanto, um dos caminhos apontados pela autora é o fato de que a definição de alteridade como objeto pode ser um caminho a partir do momento em que pesquisamos uma sociedade diferente da nossa, um grupo específico diferente do nosso. O diferente torna-se objeto e, por meio de uma concepção de alteridade, a diferença identifica, segundo Geraldini (2019). Esse diferente causa um distanciamento que nos permite, enquanto pesquisadores, tornar esses sujeitos objetos de pesquisa. Sendo assim, deve haver um processo, pelo pesquisador, de não adesão do outro, mas sim um reconhecimento, uma vez que ocorrerá uma objetivação do sujeito e esta alteridade procederá de mim, enquanto pesquisadora.

2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS RELATÓRIO E ENTREVISTA: o *corpus* se revela por meio dos tipos relativamente estáveis de enunciados

Nesta seção, faço uma breve reflexão acerca do uso dos gêneros relatório e entrevista utilizados em minha pesquisa. Ao final do projeto do PIBID/UEAP 2018, a CAPES solicitou relatórios individuais dos bolsistas a serem anexados e enviados para finalização do programa, os quais foram encaminhados à instituição em janeiro de 2020. Esses relatórios foram utilizados em minha pesquisa. Já as entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2021 e feitas a partir de um roteiro de perguntas.

De acordo com Bakhtin (2011), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261) e, diante disso, o autor considera os gêneros discursivos sendo conjuntos de enunciados que se manifestam nestes campos de atividade humana. Sendo assim, para enveredar em uma pesquisa cujo *corpus* são enunciados de sujeitos que interagem socialmente nessas esferas de atividade, temos como ponto de partida os gêneros discursivos que são utilizados como instrumentos para uma pesquisa nas ciências humanas, uma vez que

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística [...]. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e de comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 264)

Segundo Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são determinados por “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (Bakhtin, 2011, p. 266). Em outras palavras, cada gênero apresenta suas especificidades de estilo, tema e forma composicional que contribuem para a constituição do enunciado. Em nosso caso, apresento os gêneros relatório e entrevista, que possuem diferenças quanto aos três elementos constituintes e que serão fundamentais para as análises dos enunciados que provêm dos bolsistas do PIBID que participaram nos anos de 2018 a 2020.

Ainda segundo Bakhtin (2011), os gêneros discursivos apresentam-se de forma heterogênea, o que dificulta a definição geral do enunciado. Tais gêneros manifestam-se socialmente a partir de uma finalidade discursiva e podem ser divididos em: gêneros discursivos primários, mais cotidianos, e gêneros discursivos secundários os quais se manifestam em situações de comunicação mais complexas, as quais necessitam de mais organização e estabilização.

Tanto o gênero relatório quanto o gênero entrevista podem ser considerados gêneros discursivos secundários, visto que não se apresentam de forma espontânea e imediata, sendo suas partes constituintes definidas por práticas institucionais que lhes limitam a instabilidade. Para a elaboração dos relatórios, os pibidianos passaram por orientações minhas para que pudessem desenvolver esse gênero direcionado à CAPES. A entrevista também pode ser considerada um gênero secundário, visto que há toda uma orientação da esfera científica para sua produção, exigindo um preparo para sua realização que vai desde a produção do roteiro de perguntas até o agendamento e preparação dos entrevistados, no caso os pibidianos da UEAP, para a sua realização.

No momento de produção desses relatórios, os acadêmicos participantes do PIBID encontram-se em um contexto pós-execução das atividades e com a orientação da elaboração do relatório para envio, individual, à CAPES. Fiad e Silva (2009), ao discutirem acerca da escrita de relatório de estágio para alunos de graduação, consideram que os relatos produzidos na modalidade escrita assumem posições, manifestações de diferentes sujeitos, apesar das

orientações coletivas. Diante disso, o que consideramos para a análise do gênero relatório para os pibidianos da UEAP é o fato de que, apesar de todos os estudantes terem recebido as mesmas orientações, também “podemos supor que os textos apresentam singularidades, na medida em que os sujeitos podem fazer escolhas, tomar decisões, diferentemente uns dos outros” (Fiad e Silva, 2009, p. 125).

Considerando a vivência *in loco* e sua memória recente das ações desenvolvidas no PIBID, o enunciado apresentado no relatório permite ao pibidiano da UEAP uma manifestação das interações que ele obteve dentro do ambiente escolar. Em texto publicado com resultados preliminares desta pesquisa (Oliveira e Mendonça, 2021), apresentamos a relevância do uso do relatório como objeto de pesquisa:

O relato escrito pelo bolsista do PIBID apresenta diferentes enunciados que mostram as significações vivenciadas pelo acadêmico no ambiente escolar. Tais relatos trazem posicionamentos que os bolsistas passam a ter a partir desse olhar observador na escola; olhar esse que muitas vezes confronta com a teoria aprendida na universidade. (Oliveira e Mendonça, 2021, p. 161)

Outro ponto observado neste gênero é que ele permitia ao bolsista que ele planejasse, corrigisse e reescrevesse o relato, caso fosse necessário. A escolha do relatório como objeto de estudo se dá também pelo fato de ele permitir observarmos a constituição do *eu* a partir do *outro*, tanto no que se refere à constituição do enunciado a partir de uma memória de uma vivência escolar quanto à presença do interlocutor já previamente estabelecida na situação de comunicação.

Já a escolha do gênero discursivo secundário entrevista me deu a oportunidade de participar de uma interação direta com os pibidianos da UEAP. Por mais que eu, enquanto coordenadora do PIBID à época da edição de 2018, tenha participado e convivido com eles no programa, ou seja, já nos conhecíamos, a entrevista possibilitou um diálogo entre mim e eles da experiência ocorrida, o que foi algo muito positivo para eu conhecer detalhes que antes não me foram possíveis. Esse gênero se caracteriza pelo processo de interação previamente planejado. Em minha pesquisa, optei pelas entrevistas coletivas que possibilitaram a interação entre eles de forma efetiva.

Mesmo com o roteiro previamente planejado, este possuía uma característica semi-estruturada, própria também desse gênero, o que permite que o processo dialógico ocorra sem amarras estruturantes e com a possibilidade de o diálogo sair de forma mais natural.

Ao falar acerca da escolha do gênero entrevista como instrumento de dados de pesquisa, Kramer (2003) afirma que

Entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discursos e favorecem que cada um (pesquisador e pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista. Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa: os professores¹⁰ precisam (...), encarar as falhas, os fracassos, a precariedade dos outros e, conseqüentemente, precisam se deparar com sua própria fragilidade. (Kramer, 2007, p. 64-65)

Portanto, a concepção dialógica, estando presente em todo e qualquer gênero, se faz presente e no caso do gênero entrevista, assim como refuta Kramer (2007), nos permite uma interação entre mim, pesquisadora e coordenadora do PIBID, e os pesquisados, pibidianos, promovendo um confronto com o passado e analisando falhas, fracassos e fragilidades, o que enriquece a situação, tornando-a ainda mais profunda. A análise dos enunciados a partir dos dois gêneros discursivos secundários aqui selecionados como instrumento metodológico nos permite o contato com enunciados em diferentes situações comunicativas que relatam sobre a mesma experiência, porém em momentos distintos, o que enriquece este trabalho de pesquisa.

¹⁰ Em nosso caso, os pibidianos.

3 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS: A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP) E O PIBID

3.1 A UEAP E SEU CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Segundo o Portal da UEAP¹¹, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) foi criada a partir da Lei nº. 0969, de 31/03/2006 e instituída pela Lei nº. 0996, de 31/05/2006. Sua criação foi regida pelos instrumentos normativos: Estatuto; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Regimento Geral; Projetos Pedagógicos de Cursos. Embora tenham apresentado esses documentos, os cursos de graduação da UEAP inicialmente funcionaram sem regularização.

Apesar de ter sido instituída no dia 31 de maio de 2006, a UEAP passou por um longo processo de reconhecimento de seus cursos pelo Conselho Estadual de Educação. Sendo assim, os cursos de Letras e Pedagogia aprovaram seus PPC's somente nos anos de 2010 e 2009, respectivamente; a homologação da validação de seus cursos ocorreu somente em 17 de abril de 2017¹², com data retroativa de 06 de outubro de 2006. Ou seja, mesmo que a criação tenha ocorrido 10 anos após o primeiro ingresso das turmas dos cursos da UEAP, a data retroativa garante a validade dos diplomas emitidos desde os primeiros egressos.

Desde seu surgimento, a UEAP vem se desenvolvendo a fim de expandir seus cursos e sua oferta de profissionais para a população amapaense. Sua fundação teve como finalidade atuar no ensino de nível superior, pesquisa e extensão na cidade de Macapá, capital do Amapá. Atualmente há também, por meio de política de interiorização, o campus Território dos Lagos, localizado no município do Amapá, a 304 km da capital. A UEAP conta com os cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Pesca, Engenharia Florestal, Engenharia Química, Engenharia de Produção e as Licenciaturas em Letras, Pedagogia, Filosofia, Matemática, Ciências Naturais, Química e Música, além de Tecnólogo em Design, todos situados no campus Macapá; já o campus da Território dos Lagos, no Amapá, conta com os cursos de Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Matemática.

De acordo com o portal do governo do estado do Amapá¹³, a UEAP tem por missão “promover a educação superior, desenvolvendo o conhecimento universal, com especial atenção para o Estado do Amapá e para a Amazônia, por intermédio de cursos de graduação e de pós-graduação, assim como de ações especiais, de forma a expandir o conhecimento e a

¹¹ Disponível em <http://www2.ueap.edu.br/pagina/historia.html>

¹² Disponível em <http://www2.ueap.edu.br/storage/consu/resolutions/210.pdf>

¹³ Disponível em <https://www.portal.ap.gov.br/estrutura/universidade-do-estado-do-amapa>

cultura em todo o território do Estado do Amapá, concorrendo para a implementação das finalidades gerais da educação superior, previstas no artigo 43 da Lei Federal nº. 9394/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.”

Por ser uma Universidade incipiente, alguns cursos ainda estão com uma estrutura para a qual é preciso investimento. Dentre eles o quadro efetivo de docentes. Com uma demanda social cada vez mais alta, a universidade carece de professores efetivos suficientes para o atendimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando uma necessidade de realização constante de processos seletivos para professores temporários. Esta falta de professores compromete o andamento de questões institucionais importantes para o andamento dos cursos além de outras atividades necessárias que precisam de corpo docente e técnico com dedicação exclusiva. Para o ano de 2024, há uma expectativa de contratação de 120 novos professores efetivos por meio do Concurso Público lançado pelo edital 002/2023 AOCP/UEAP.

3.1.1 O curso de Letras da UEAP

O Curso de Letras da UEAP é um dos primeiros cursos da Universidade. Fundado em 2006, tendo sua primeira turma com início em 2007, iniciou com dupla habilitação, sendo Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (inglês, espanhol ou francês). Para sua fundação e funcionamento, o curso promoveu uma discussão em torno da formulação do primeiro Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPP), o qual foi homologado em 2010 por meio da resolução 006/2010¹⁴ CONSU/UEAP. Este primeiro PPC foi construído pelo corpo docente que se encontrava vinculado à instituição à época, o qual era composto por professores temporários e cedidos de outras instituições do estado para esse fim. No ano de 2019, já com a nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o novo documento, atualmente vigente, foi homologado pelo Conselho Universitário (CONSU) da UEAP por meio da resolução 354/2019¹⁵ CONSU/UEAP.

O egresso de Letras até o ano de 2018 saía com dupla habilitação. A partir do ano de 2019, com a reformulação do PPC, as habilitações se tornaram únicas e o acadêmico que desejar fazer uma segunda habilitação deverá passar pela formação específica da matriz. Os bolsistas do PIBID estão inseridos no PPP 2010, antes da reformulação. O perfil de professores desse período estava, em sua maioria, constituído por professores em regime parcial de 20h, em

¹⁴ Documento disponível em <http://ueap.edu.br/storage/consu/resolutions/115.pdf>

¹⁵ Documento disponível em <http://ueap.edu.br/storage/consu/resolutions/404.pdf>

contrato temporário. A maioria do corpo docente que ministrou aulas para essa turma de 2018 não tinha dedicação exclusiva. De um total de 18 professores que compunham o quadro docente do colegiado de letras, 6 eram professores efetivos com dedicação exclusiva, sendo apenas 2 de língua estrangeira e 4 das outras áreas voltadas à formação de língua portuguesa, os 12 restantes eram temporários com carga horária semanal de 20h. O corpo docente, na formação dos acadêmicos de Letras da turma do ano de 2018, oscilou bastante entre entradas e saídas de professores temporários, em especial na formação da língua estrangeira. Nossa análise será referente a esta matriz de 2010 e a esse contexto do corpo docente.

A Matriz Curricular do Curso de Letras da UEAP¹⁶

A matriz do curso de Letras é apresentada no Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPP) do curso de Letras (2010) da página 31. Nela, há uma discriminação de como ocorre a distribuição das 4180h distribuídas nos 8 semestres da dupla habilitação. Isto é, a formação do acadêmico de Letras é distribuída entre disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira. A carga horária total é distribuída de acordo com os seguintes componentes:

| COMPONENTES CURRICULARES | CARGA-HORÁRIA |
|--------------------------------------|----------------------|
| Disciplinas Básicas | 640 horas |
| Disciplinas de Formação Profissional | 2.420 horas |
| Estágio Supervisionado | 400 horas |
| Prática Pedagógica | 400 horas |
| Atividades Complementares | 200 horas |
| Trabalho de Conclusão de Curso | 120 horas |
| TOTAL | 4.180 horas |

Quadro 1: Componentes Curriculares da Matriz Curricular de Letras (PPP Letras/UEAP, 2010)

Os 8 semestres do curso são organizados com oferta entre 7 e 9 disciplinas obrigatórias para os acadêmicos, sendo a maioria de natureza teórica. As disciplinas de formação básica são referentes à oferta a “todo e qualquer profissional da educação, independentemente da área de atuação” (PPP Letras, 2010, p. 31). Este grupo corresponde a disciplinas do eixo comum, voltadas para o ensino. Para o eixo de formação profissional, a matriz descreve as disciplinas específicas de formação do curso de letras para a habilitação em língua portuguesa e língua

¹⁶ Disponível em

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20Site%202018/PC-LETRAS.pdf

estrangeira. Além das disciplinas, há também uma carga horária mínima para estágio e prática e atividades complementares (ACC), além do trabalho de conclusão de curso (TCC).

A seguir apresento as disciplinas dispostas no curso nos 8 semestres:

| 1º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|---|------------|----------------------------------|-----------------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | Linguística Geral | 80 | Inexiste | 5 |
| 2 | História da Língua Portuguesa | 40 | Inexiste | 3 |
| 3 | Língua Latina I | 60 | Inexiste | 4 |
| 4 | Teoria Literária I | 60 | Inexiste | 4 |
| 5 | Língua Espanhola I Língua Inglesa I Língua Francesa I | 80 | Inexiste Inexiste Inexiste | 5 |
| 6 | Metodologia Científica | 60 | Inexiste | 4 |
| 7 | Sociologia da Educação | 60 | Inexiste | 4 |
| 8 | Filosofia da Educação | 60 | Inexiste | 4 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 500 | TOTAL DE CRÉDITOS | 33 |

Quadro 2: 1º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

| 2º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|--|------------|---|-----------------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa | 60 | Linguística Geral | 4 |
| 2 | Tópicos sobre Gramática I | 80 | Inexiste | 5 |
| 3 | Língua Latina II | 60 | Língua Latina I | 4 |
| 4 | Teoria Literária II | 60 | Teoria Literária I | 4 |
| 5 | Língua Espanhola II Língua Inglesa II Língua Francesa II | 80 | Língua Espanhola I Língua Inglesa I Língua Francesa I | 5 |
| 6 | Informática Aplicada à Educação | 60 | Inexiste | 4 |
| 7 | Fundamentos da Educação Inclusiva | 60 | Inexiste | 4 |
| 8 | Organização da Educação | 40 | Inexiste | 3 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 500 | TOTAL DE CRÉDITOS | 33 |

Quadro 3: 2º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

| 3º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|---|------------|--|-----------------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | Morfossintaxe | 60 | Linguística Geral | 4 |
| 2 | Tópicos sobre Gramática II | 60 | Inexiste | 4 |
| 3 | Literatura Portuguesa I | 60 | Teoria Literária II | 4 |
| 4 | Língua Espanhola III Língua Inglesa III Língua Francesa III | 80 | Língua Espanhola II Língua Inglesa II Língua Francesa II | 5 |
| 5 | Literatura Espanhola I Literatura Inglesa I Literatura Francesa I | 60 | Inexiste | 4 |
| 6 | Didática Geral | 60 | Inexiste | 4 |
| 7 | Psicologia da Educação | 60 | Inexiste | 4 |
| 8 | Língua Brasileira de Sinais | 60 | Inexiste | 4 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 500 | TOTAL DE CRÉDITOS | 33 |

Quadro 4: 3º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

| 4º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|--|------------|---|-----------------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | Semântica e Pragmática | 60 | Linguística Geral | 4 |
| 2 | Texto e Gramática | 60 | Inexiste | 4 |
| 3 | Literatura Portuguesa II | 60 | Literatura Portuguesa I | 4 |
| 4 | Literatura Brasileira I | 60 | Teoria Literária II | 4 |
| 5 | Língua Espanhola IV Língua Inglesa IV Língua Francesa IV | 80 | Língua Espanhola III Língua Inglesa III Língua Francesa III | 5 |
| 6 | Literatura Espanhola II Literatura Inglesa II Literatura Francesa II | 60 | Inexiste | 4 |
| 7 | Planejamento e Avaliação | 60 | Didática Geral | 4 |
| 8 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Sistema Braille | 60 | Inexiste | 4 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 500 | TOTAL DE CRÉDITOS | 33 |

Quadro 5: 4º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

| 5º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|---|------------|--|-----------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | Análise do Discurso | 60 | Semântica e Pragmática | 4 |
| 2 | Literatura Infante-juvenil | 60 | Teoria Literária II | 4 |
| 3 | Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas | 60 | Didática Geral | 4 |
| 4 | Estágio Supervisionado I: de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – Ensino Fundamental | 100 | Didática Geral | 7 |
| 5 | Prática Pedagógica I: de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – Ensino Fundamental | 100 | Inexiste | 7 |
| 6 | Literatura Brasileira II | 60 | Literatura Brasileira I | 4 |
| 7 | Língua Espanhola V Língua Inglesa V Língua Francesa V | 80 | Língua Espanhola IV Língua Inglesa IV Língua Francesa IV | 5 |
| 8 | Literatura Hispano-americana I Literatura Norte-americana I Literatura Francesa III | 60 | Inexiste | 4 |
| 9 | Atividades Complementares I | 50 | Inexiste | 3 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 630 | TOTAL DE CRÉDITOS | 42 |

Quadro 6: 5º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

| 6º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|--|------------|--|-----------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | Sociolinguística | 60 | Linguística Geral | 4 |
| 2 | Estágio Supervisionado II: de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – Ensino Médio | 100 | Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas | 7 |
| 3 | Prática Pedagógica II: de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – Ensino Médio | 100 | Inexiste | 7 |
| 4 | Literatura Brasileira III | 60 | Literatura Brasileira II | 4 |
| 5 | Língua Espanhola VI Língua Inglesa VI Língua Francesa VI | 80 | Língua Espanhola V Língua Inglesa V Língua Francesa V | 5 |
| 6 | Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas Metodologia do Ensino de Língua Francesa e Respectivas Literaturas | 60 | Didática Geral | 4 |
| 7 | Literatura Hispano-americana II Literatura Norte-americana II Literatura Francófona | 60 | Inexiste | 4 |
| 8 | Atividades Complementares II | 50 | Inexiste | 3 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 570 | TOTAL DE CRÉDITOS | 38 |

Quadro 7: 6º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

| 7º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|---|------------|---|-----------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | Psicolinguística | 60 | Linguística Geral | 4 |
| 2 | Literatura da Amazônia | 60 | Inexiste | 4 |
| 3 | Língua Espanhola VII Língua Inglesa VII Língua Francesa VII | 80 | Língua Espanhola VI Língua Inglesa VI Língua Francesa VI | 5 |
| 4 | Estágio Supervisionado III: de Língua Espanhola – Ensino Fundamental Estágio Supervisionado III: de Língua Inglesa – Ensino Fundamental Estágio Supervisionado III: de Língua Francesa – Ensino Fundamental | 100 | Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas | 7 |
| 5 | Prática Pedagógica III: de Língua Espanhola – Ensino Fundamental Prática Pedagógica III: de Língua Inglesa – Ensino Fundamental Prática Pedagógica III: de Língua Francesa – Ensino Fundamental | 100 | Inexiste | 7 |
| 6 | Trabalho de Conclusão de Curso I | 60 | Inexiste | 4 |
| 7 | Atividades Complementares III | 50 | Inexiste | 3 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 510 | TOTAL DE CRÉDITOS | 34 |

Quadro 8: 7º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

| 8º SEMESTRE | | | | |
|-------------------------------|---|------------|--|----------|
| | DISCIPLINAS | CH | Pré-Requisitos | Créditos |
| 1 | <i>Linguística Aplicada</i> | 60 | <i>Inexiste</i> | 4 |
| 2 | <i>Fonética e Fonologia da Língua Espanhola</i> <i>Fonética e Fonologia da Língua Inglesa</i> <i>Fonética e Fonologia da Língua Francesa</i> | 40 | <i>Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa</i> | 3 |
| 3 | <i>Estágio Supervisionado IV: de Língua Espanhola – Ensino Médio</i> <i>Estágio Supervisionado IV: de Língua Inglesa – Ensino Médio</i> <i>Estágio Supervisionado IV: de Língua Francesa – Ensino Médio</i> | 100 | <i>Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas</i> <i>Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas</i> <i>Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas</i> | 7 |
| 4 | <i>Prática Pedagógica IV: de Língua Espanhola – Ensino Médio</i> <i>Prática Pedagógica IV: de Língua Inglesa – Ensino Médio</i> <i>Prática Pedagógica IV: de Língua Francesa – Ensino Médio</i> | 100 | <i>Inexiste</i> | 7 |
| 5 | <i>Disciplina Optativa</i> | 60 | <i>Inexiste</i> | 4 |
| 6 | <i>Trabalho de Conclusão de Curso II</i> | 60 | <i>Inexiste</i> | 4 |
| 7 | <i>Atividades Complementares IV</i> | 50 | <i>Inexiste</i> | 3 |
| TOTAL DA CARGA-HORÁRIA | | 470 | TOTAL DE CRÉDITOS | |

Quadro 9: 8º semestre do curso de Letras da UEAP, matriz 2010.

Nos semestres 1 e 2, há um movimento de trabalho com disciplinas de cunho teórico, histórico e fundamentos de concepções da educação. A disciplina de “Sociologia da educação”, do 1º semestre, apresenta em sua ementa “Compreensão da relação indivíduo e sociedade e o papel da escola no processo de socialização; Discussão do papel da educação na dialética da transformação e/ou da reprodução sociais” (PPP Letras/UEAP, 2010, p. 44), ou seja, promove uma discussão acerca do ambiente escolar e sua relação com a sociedade. Nota-se, neste primeiro semestre, uma primeira discussão sobre a realidade escolar.

Já no 2º semestre, a disciplina de “Organização da Educação” apresenta, em sua ementa, a contextualização do ambiente escolar na qual traz uma discussão acerca das políticas públicas que regem o sistema educacional brasileiro, além da legislação e contexto histórico da educação no Brasil e no Amapá. Nestes 2 primeiros semestres, não notamos disciplinas de cunho prático específico da área de letras; a disciplina de Tópicos de Gramática I e posteriormente, II, no 3º semestre, apresenta elementos de gramática normativa que são apresentados em sua natureza conceitual, não aplicada.

Nos semestres 3 e 4, as disciplinas consideradas como componentes básicos, tais como “Didática Geral” e “Planejamento e Avaliação” apresentam discussões acerca de organização, metodologias e planejamento em ambientes escolares. No entanto, elas fundamentam-se em conteúdos de natureza teórica, dentro do ambiente universitário. No 4º bimestre, é apresentada a disciplina “Texto e Gramática” e tem como ementa:

Estilística: figuras de linguagem e vícios de linguagem. Feição estilística da frase: frase de arrastão, frase entrecortada, frase de ladainha, frase labiríntica, frase fragmentária, frase caótica e fluxo de consciência: monólogo e solilóquio. Discurso direto e indireto. O sentido das palavras: palavras e idéias, vocabulário, polissemia e contexto, denotação e conotação, polarização

e polissemia, hipônimo e hiperônimo. O parágrafo como unidade de composição: Parágrafo-padrão, tópico frasal, omissão de dados identificadores, tópico frasal implícito ou diluído no parágrafo. Tipologia textual. Coesão e coerência textuais. Marcas no enunciado: a formação de enunciados complexos, a articulação de orações e frases. Os processos de construção do enunciado: predicação, referenciação, polarização e modalização. (PPP Letras/UEAP, 2010, p. 63)

Nesta disciplina, nota-se o iniciar de uma formação específica para um trabalho com o texto em sala de aula. Apesar de boa parte da ementa ater-se ao processo metalinguístico de conceitos referentes a elementos textuais, existe um trabalho com o texto sendo construído com o acadêmico, portanto, temos uma disciplina que poderá ajudar o acadêmico com as atividades na educação básica durante sua experiência no PIBID e posteriormente em suas práticas futuras enquanto docente.

No 5º semestre, já é possível notar uma especificidade de disciplinas específicas de letras para o trabalho nos ambientes escolares, com o texto em sala de aula. Primeiramente com a disciplina de “Literatura infanto-juvenil” que, em sua ementa, apresenta o trabalho com “Gêneros: prosa, poesia e teatro. Leitura e análise de textos destinados à criança e ao adolescente.” (PPP Letras/UEAP, 2010, p. 72). Nela, a bibliografia sugere autores que apresentam análise e didática com textos dessa natureza. O contato dos acadêmicos com essa disciplina produz discussões práticas e didáticas para o trabalho com o texto.

Já a disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas” traz abordagens referentes ao ensino de língua portuguesa, literatura, leitura e produção textual. Nesta, ao acadêmico são apresentadas diferentes estratégias para o ensino de língua portuguesa em seus diferentes eixos. A bibliografia cita obras como “Oficina de Leitura” da autora Ângela Kleiman, “Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos” de Helena Brandão e Beatriz Citelli, entre outras discussões didáticas. É possível notar aqui uma inserção nas práticas reais de ensino para serem trabalhadas em sala de aula, dado específico para a formação docente inicial.

Os semestres 5 e 6 também marcam o estágio supervisionado¹⁷ e as práticas pedagógicas exercidas nesse estágio, 400h na escola-campo distribuídas entre esses 2 semestres. No entanto, o estágio I ocorre no mesmo período das disciplinas práticas mencionadas no 5º semestre.

¹⁷ De acordo com o § 3º do art. 13 da resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002, “O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.” Portanto, o estágio supervisionado inicia-se a partir do 5º semestre em todos os cursos de licenciatura plena de 8 semestres, sendo este o caso dos cursos de licenciaturas da UEAP.

Diante disso, podemos observar que até o 4º semestre, ao aluno não é apresentada uma formação prática específica e até mesmo preparatória para a inserção dele no ambiente escolar. Isso somente começa a acontecer neste 5º semestre, quando ele já inicia seu primeiro estágio em língua portuguesa. Somente no 8º semestre, depois de concluídos os estágios obrigatórios nas etapas fundamental e médio, é que ocorre a disciplina de “Linguística Aplicada”, a qual apresenta discussões acerca de conceitos linguísticos para aplicação em sala de aula.

Segundo a resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002, a dimensão prática tem como objetivo, na formação docente, transcender o estágio, promovendo a articulação de diferentes práticas e experiências aos alunos de graduação, partindo de uma perspectiva interdisciplinar:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (Brasil, 2002)

Portanto, o conhecimento proveniente da prática deve ser independente e anterior ao estágio supervisionado, dado este não contemplado na matriz de 2010 do curso de Letras. Notamos aqui uma prática estritamente interligada ao estágio supervisionado, o que não corresponde com as orientações da resolução de 2002, a qual prevê a prática pedagógica deve possuir sua especificidade que a difere das características do estágio supervisionado.

No que se refere à formação teórica, nota-se uma expressiva distribuição de carga horária para disciplinas teóricas, tanto disciplinas que têm por base conceitos da pedagogia, quanto disciplinas que se distribuem em Língua Portuguesa, Linguística, Literatura e Língua Estrangeira. As disciplinas básicas, ou seja, de cunho pedagógico geral, são ofertadas até o 4º semestre. A partir do 5º começam a surgir as disciplinas de formação específica profissionais, mas que se limitam a 3, já mencionadas, entre os semestres 5 a 8. Diante disso, é possível perceber uma carência na formação específica do professor de língua portuguesa. A formação teórica apresentada pelo curso é rica em conceitos específicos para uma formação em bacharel, no entanto, para a formação em licenciatura, esta matriz carece de disciplinas mais específicas acerca desta formação, o que nos leva a discursos dos bolsistas do PIBID a criticar esta matriz, que eles alegam ser “muito teórica”. Esse perfil de matriz aponta para uma certa carência em disciplinas de cunho prático que visariam à formação do licenciando que irá atuar em atividades de ensino nos ambientes escolares. Além disso, apesar de a prática pedagógica estar

contemplada pelas 400h divididas em 4 semestres, ela aparece diretamente vinculada ao estágio supervisionado.

O PIBID atua com acadêmicos dos semestres iniciais, ou seja, com acadêmicos até o 4º semestre de curso. Considerando a matriz de 2010 do curso de Letras da UEAP, ao ingressar no programa, o acadêmico do curso de letras tem apenas conhecimento teórico, não específico, de sua formação. Isso demonstra um perfil de acadêmico que irá iniciar seu contato com a escola a partir dessa formação.

Cabe ressaltar que esta matriz não está mais vigente atualmente no curso de Letras da UEAP. Com a reformulação do PPC em 2019, disciplinas de perfil prático, tais como “Oficina de Compreensão e Produção escrita em LP”, foram inseridas desde os semestres iniciais para que essa deficiência seja minimizada e o acadêmico de letras tenha sua formação com experiências e discussões acerca do ambiente escolar desde o início de seu curso.

3.1.2 O curso de Pedagogia da UEAP

O Curso de Pedagogia da UEAP, assim como o de Letras, é um dos cursos fundadores da Universidade. A implementação do curso tem como “base legal o Parecer n. 05/2006, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e também o art. 64 da LDBEN” (Portal da UEAP, 2023). Com base nas DCN’s e ainda sem a regulamentação específica, a primeira turma de Pedagogia ingressou no ano de 2007 na UEAP ainda sem a homologação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Desta forma, deu-se início à construção do PPC de Pedagogia o qual foi finalizado com sua primeira formulação em 2009, homologada pela resolução n 010 de 11 de dezembro de 2009¹⁸.

O curso de pedagogia conta com um colegiado de 20 professores. Dentre eles, atualmente 15 são do quadro efetivo com dedicação exclusiva e 5 contratos temporários. O ano de 2019, para o Curso de Pedagogia, foi marcado pela reformulação do PPC do curso. Como os bolsistas do PIBID do nosso recorte temporal são dos anos de 2017 e 2018, iremos considerar a matriz curricular referente ao PPC de 2009, especialmente os semestres iniciais, para os quais será feita uma breve descrição a fim de que possamos nos situar quanto à formação desses acadêmicos e sua relação com seus enunciados referentes às práticas de ensino no PIBID e sua formação.

¹⁸Disponível em <http://www2.ueap.edu.br/storage/consu/resolutions/109.pdf>

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UEAP¹⁹

A estrutura curricular do curso de Pedagogia é apresentada no Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPP) do curso de Pedagogia (2009) da página 21. Nela, há uma discriminação de como ocorre a distribuição das 3880h nos 8 semestres. Dentre os componentes curriculares, a matriz apresenta: 2980h dedicadas às atividades formativas, 440h de práticas pedagógicas, 360h dedicadas ao estágio supervisionado e 100h dedicadas às atividades teórico-práticas²⁰.

As atividades formativas, consideradas aqui as disciplinas ministradas nos semestres, são encaixadas em 2 seguimentos no PPP: **núcleo de estudos básicos** – que pode ser considerado o bloco de disciplinas que se caracteriza “por meio de estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais de reflexão e ações críticas” (PPP Pedagogia/UEAP, 2009, p. 26). Por meio da descrição desse núcleo, notamos que este se refere a disciplinas básicas para a formação de um profissional da pedagogia em suas respectivas atuações como docente em diferentes áreas de conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia); **núcleo de estudos específicos** – que se configura por estar “ voltado para as áreas de atuação profissional” (idem, p. 28) as quais serão exercidas pelos profissionais da pedagogia. Neste núcleo, o acadêmico irá compreender as diferentes teorias da educação e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Por fim, é apresentado o **núcleo de estudos integradores** que se configura na matriz como as atividades teórico-práticas. Em outros cursos de graduação da UEAP, tal como Letras, este quesito é nomeado como Atividades Complementares de Curso (ACC) nas quais os acadêmicos devem desenvolver atividades como participação em eventos entre outros.

¹⁹ Disponível em http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/PPC%20Pedagogia%202009.pdf

²⁰ No PPP, é afirmado que existem 3000h de atividades formativas e 420h de prática pedagógica. No entanto, há um erro de cálculo na somatória da CH de ambas. De acordo com a matriz apresentada, são 2980h de atividades formativas e 440h de práticas pedagógicas.

1º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|--|-----------|---------------|---------------|
| Filosofia da Educação I | 04 | 80 | - |
| Fundamentos Sócio-antropológicos da Educação | 04 | 80 | - |
| História da Educação I | 04 | 80 | - |
| Psicologia da Educação I | 04 | 80 | - |
| Pressupostos Linguísticos I | 04 | 80 | - |
| Metodologia do Trabalho Científico | 04 | 80 | - |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | 24 | 480 | - |

Quadro 10: 1º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

2º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|---|-----------|---------------|--------------------------|
| Filosofia da Educação II | 03 | 60 | Filosofia da Educação I |
| Sociologia da Educação | 03 | 60 | - |
| História da Educação II | 03 | 60 | História da Educação I |
| Psicologia da Educação II | 03 | 60 | Psicologia da Educação I |
| Didática e Formação Docente | 04 | 80 | - |
| Organização e Legislação da Educação Brasileira | 04 | 80 | - |
| Prática Pedagógica I | 03 | 60 | - |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | 23 | 460 | - |

Quadro 11: 2º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

3º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|---|-----------|---------------|---------------------------|
| Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Infantil | 03 | 60 | - |
| Educação Inclusiva | 03 | 60 | - |
| Teorias do Currículo | 03 | 60 | - |
| Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita | 03 | 60 | Psicologia da Educação II |
| Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil | 03 | 60 | - |
| Planejamento Educacional na Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa para Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Prática Pedagógica II | 03 | 60 | Prática Pedagógica I |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | 24 | 480 | - |

Quadro 12: 3º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

4º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|--|-----------|---------------|-----------------------|
| Avaliação Educacional na Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Corporeidade e Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Educação, Diversidade e Interculturalidade | 03 | 60 | - |
| Arte e Educação | 03 | 60 | - |
| Literatura Infanto-juvenil | 03 | 60 | - |
| Fundamentos Teórico-metodológicos da Língua Brasileira de Sinais | 03 | 60 | - |
| Fundamentos Teórico-metodológicos do Sistema de Leitura de Braille | 03 | 60 | - |
| Prática Pedagógica III | 03 | 60 | Prática Pedagógica II |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | 24 | 480 | - |

Quadro 13: 4º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

5º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|--|-----------|---------------|-----------------------------|
| Fundamentos Teórico-metodológicos de Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Fundamentos Teórico-metodológicos de Ciências para Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Fundamentos Teórico-metodológicos de História para Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Fundamentos Teórico-metodológicos de Geografia para Educação Infantil e Anos Iniciais | 03 | 60 | - |
| Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos | 03 | 60 | - |
| Pressupostos Linguísticos II | 03 | 60 | Pressupostos Linguísticos I |
| Estágio Supervisionado na Educação Infantil | 04 | 80 | - |
| Prática Pedagógica IV | 03 | 60 | Prática Pedagógica III |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | 25 | 500 | - |

Quadro 14: 5º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

6º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|--|-----------|---------------|-----------------------|
| Tecnologia, Informática e Educação | 02 | 40 | - |
| Sociedade, Trabalho e Educação | 03 | 60 | - |
| Educação do Campo | 03 | 60 | - |
| Educação Indígena | 03 | 60 | - |
| Educação em Comunidades Afro-descendentes | 03 | 60 | - |
| Metodologia da Pesquisa em Educação | 03 | 60 | - |
| Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais e EJA do Ensino Fundamental | 05 | 100 | - |
| Prática Pedagógica V | 03 | 60 | Prática Pedagógica IV |
| Atividades Teórico-práticas | 02 | 30 | - |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | 27 | 530 | - |

Quadro 15: 6º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

7º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|---|-----------|---------------|----------------------|
| Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais | 03 | 60 | - |
| Fundamentos da Orientação Educacional | 03 | 60 | - |
| Fundamentos da Supervisão Escolar | 03 | 60 | - |
| Pedagogia em Ambientes Não-escolares | 03 | 60 | - |
| TCC I | 03 | 60 | - |
| Estágio Supervisionado na Gestão de Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica | 05 | 100 | - |
| Prática Pedagógica VI | 04 | 80 | Prática Pedagógica V |
| Atividades Teórico-práticas | 02 | 30 | - |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | 26 | 510 | - |

Quadro 16: 7º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

8º SEMESTRE

| DISCIPLINA | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | PRÉ-REQUISITO |
|---|----------|---------------|--------------------------------------|
| Educação Ambiental e Biodiversidade | 03 | 60 | - |
| Projetos e Eventos Sócio-educacionais | 03 | 60 | - |
| Estatística Aplicada à Educação | 02 | 40 | - |
| TCC II | 03 | 60 | - |
| Educação e Direitos Humanos | 02 | 40 | - |
| Estágio Supervisionado em Ambientes Não-escolares | 03 | 80 | Pedagogia em Ambientes Não-escolares |
| Prática Pedagógica VII | 04 | 60 | Prática Pedagógica VI |
| Atividades Teórico-práticas | 02 | 40 | - |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE | | 440 | - |

Quadro 17: 8º semestre do Curso de Pedagogia da UEAP, matriz 2009.

Nos semestres 1 e 2, é possível notar uma presença expressiva de disciplinas teóricas referentes às teorias da educação, tais como fundamentos da filosofia, sociologia, psicologia e história da educação. O primeiro semestre apresenta a disciplina de pressupostos linguísticos I. Considerada pelo PPP como disciplina de núcleo de estudos básicos, ela apresenta a seguinte ementa:

Concepção de linguagem, língua e fala. A definição e objeto de estudo da Linguística, considerando a abordagem historicista, estruturalista, funcionalista e gerativista. Linguagem e comunicação. As funções da linguagem. As modalidades da língua. Os gêneros textuais. Coerência e coesão. Linguagem e sociedade: a variação linguística e o registro. A competência linguística e a competência comunicativa. (PPP Pedagogia/UEAP, p. 36)

Mesmo que seja uma disciplina voltada aos estudos de linguagem, é possível notar que não há uma relação direta com o ensino de língua portuguesa. A ementa se atém à discussão acerca de abordagens de natureza conceitual. Portanto, é uma disciplina de natureza teórica tal como as outras do 1º semestre, porém voltada a conceitos da linguística. Neste sentido, considero que, para o bolsista do PIBID, que atua no programa, estando nos semestres iniciais de curso, este primeiro semestre não contempla as práticas que ele irá exercer, visto que seu 1º semestre é de natureza unanimemente teórica.

Acerca dessa natureza teórica, o PPP de pedagogia, ao apresentar a estrutura curricular, apresenta o tópico “sólida formação teórica” o qual é descrito da seguinte forma:

A sólida formação teórica é um princípio fundamental a ser considerado na educação do professor comprometido com um projeto de mudanças sociais. Deve ser destacada não para reeditar a dicotomia teoria e prática, mas para lembrar que não se pode cair na armadilha da formação teórica de pouca qualidade. [...]

É importante ressaltar que a universidade é o locus privilegiado da teoria, o que garante o estatuto universitário de um curso. Somente com uma sólida e rigorosa formação teórica é que os cursos podem se credenciar como universitários. A defesa desse princípio torna-se relevante na formação do pedagogo, na medida em que se buscam na universidade subsídios teóricos que possibilitem uma prática elaborada, construída e pensada como superação de si mesma, o que exigirá a teoria para a compreensão do novo que estará sendo criado. (PPP Pedagogia/UEAP, p. 22)

É evidente a defesa de uma matriz majoritariamente teórica devido ao “estatuto universitário” do curso de pedagogia. Neste ponto, levanto a questão: qual papel social que universidade deve exercer se ela se fecha em si mesma? O ponto que defendo aqui não parte de uma exclusão da teoria científica nos cursos de formação de professores e pedagogos, mas sim

de uma matriz que contemple o que será de fato trabalhado no dia a dia da escola. Essa matriz teria por fundamento um trabalho que mescle a pesquisa científica em seu diálogo com a escola, visto que o papel das licenciaturas é a formação para a escola e sua realidade cotidiana.

Na sequência, o 2º semestre do curso inicia uma série de 7 disciplinas reconhecidas como **práticas pedagógicas**. Nelas, os acadêmicos são orientados e supervisionados, segundo as ementas, em práticas dentro das respectivas etapas de ensino, desde a creche até atividades de gestão e ambientes não-escolares. Não fica claro na ementa como essas atividades podem ser realizadas, existe apenas uma apresentação de que haverá atividades nas unidades escolares.

Além da presença das disciplinas de práticas pedagógicas, nos semestres 3 e 4, nota-se a presença da manutenção de disciplinas de cunho de fundamento teórico, tal como “Teorias do currículo” (3º semestre). Para uma formação do pedagogo e suas futuras práticas em língua portuguesa, esses semestres apresentam as disciplinas de “Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita”, “Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa para Educação Infantil e Anos Iniciais” e “Literatura infanto-juvenil”.

A disciplina de “Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita” possui um caráter predominantemente teórico. Sua ementa apresenta a discussão acerca do significado de leitura e produção de textos a partir de diferentes modalidades de linguagem, considerando fatores da psicogênese, ou seja, dos processos mentais e psíquicos: “O significado do ler e do escrever nas diferentes linguagens (oral, escrita, musical, corporal...), considerando os aspectos psicolinguísticos, psicomotores e emocionais envolvidos.” (PPP PEDAGOGIA/UEAP, p. 44). Isso aponta para uma discussão acerca de desenvolvimento da linguagem em sua forma mental, sem associação ao caráter prático do ensino de LP.

Diante disso, são apresentados aos acadêmicos conceitos e concepções referentes à linguagem nas modalidades oral, escrita, além de conceitos de leitura e gramática para o texto, o que não corresponde a uma experiência de disciplina voltada à prática docente.

Na ementa de “Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa para Educação Infantil e Anos Iniciais”, podemos observar o trabalho com os seguintes eixos:

Linguagem e Participação Social. Língua oral: Usos e formas. O processo de alfabetização e letramento. Tipologia e formas de abordagem do texto. Identidade e objetivos da Língua Portuguesa para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando aspectos básicos como sua caracterização, objetivos e conteúdos. Estudo funcional da ortografia, pontuação e gramática a partir do texto. Práticas de leitura e produção de textos. Recursos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa. (PPC Pedagogia/UEAP, p. 46)

Esta disciplina de FTM em Língua Portuguesa parece iniciar um trabalho com o ensino de língua portuguesa, trazendo conceitos-chave para a formação do professor que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Por ser uma disciplina chave para o ensino de língua portuguesa, ela me parece pouco trabalhada e com uma carga horária muito baixa, considerando a atuação docente desses futuros pedagogos na educação básica. Isto também ocorre com as outras disciplinas de FTM, a saber: matemática, ciências, história e geografia. Considerando que o pedagogo formado tem possibilidade de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), como essas disciplinas fundamentais, com carga horária e representação tão baixas, podem preparar esse pedagogo para o trabalho em sala de aula?

A disciplina “Literatura infanto-juvenil” também presente na matriz de Letras, tal como apresentado anteriormente, propõe o trabalho com as expressões literárias e o texto em sala de aula próprios para crianças e jovens. O trabalho com os gêneros literários é uma das propostas da disciplina a qual discute também a leitura e a análise de diferentes textos destinados ao público infanto-juvenil, isto é, são apresentados, nesta disciplina, outros gêneros dentro da esfera narrativa e como deve ser feito o trabalho com esses gêneros dentro de sala de aula. No entanto, é ofertada apenas no 4º semestre, no final do 2º ano de curso. Para o bolsista do PIBID, esta é uma disciplina fundamental para o trabalho em sala de aula, portanto, poderia ser trabalhada nos semestres iniciais.

No 4º semestre, também é apresentada a disciplina “Arte e Educação” cuja proposta é o trabalho com diferentes linguagens para produção de textos que representem expressões artísticas. Esta também é uma disciplina que contempla um perfil metodológico para o trabalho com a arte – que se inclui na área de linguagens – e sua expressividade na leitura e produção de diferentes textos.

Nota-se, neste ponto, que a formação em Pedagogia apresenta em seus semestres iniciais uma carga horária expressiva de conteúdos teóricos, os quais são prioridade, tal como é visto na apresentação da estrutura curricular. É possível notar, nestes 4 primeiros semestres do curso, um início de disciplinas metodológicas para o ensino de língua portuguesa de maneira pouco expressiva. Outro ponto que noto na matriz é a pouca apresentação de conteúdos relacionados ao trabalho com a alfabetização. Tais dados levam a uma deficiência em disciplinas que formem o acadêmico para o trabalho com língua portuguesa nos anos do ensino fundamental, ou seja, em sua atuação como docente.

O início do 5º semestre para o acadêmico de Pedagogia marca o início dos 4 estágios obrigatórios que a matriz curricular oferece. É o primeiro contato direto que este acadêmico tem com o ambiente escolar e sua experiência com a regência de classe. Apesar de a matriz

apresentar a disciplina de prática pedagógica desde o 2º semestre, é no estágio supervisionado que eles ganham um papel de protagonista em que elaborarão um plano de atuação nos ambientes escolares. Além do estágio, o 5º semestre oferta a disciplina de “Pressupostos linguísticos II” que tem em sua ementa conceitos relacionados à variação e ao preconceito linguísticos e apresenta uma discussão acerca da norma padrão como variante.

Já o 6º semestre oferta a disciplina de “Tecnologia, informática e Educação” a qual discute acerca das novas tecnologias e o ensino nos ambientes escolares. Essa disciplina tem uma grande relevância, considerando que os documentos oficiais que norteiam o ensino versam sobre o uso e a importâncias das novas tecnologias na educação. Além disso, a ementa também faz referência ao trabalho acerca das metodologias relacionados à aplicação dessas tecnologias.

Por fim, os últimos semestres, 7º e 8º, são mais voltados à formação do pedagogo para atividades não docentes. Tal formação está contemplada na área de gestão, orientação, coordenação e supervisão escolares as quais fazem parte da formação do pedagogo. Assim como no curso de Letras, essa matriz do curso de Pedagogia não está mais vigente desde sua reformulação em 2019.

3.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): contexto sócio-histórico-político

Desde o início dos anos 2000, com a instituição do então novo Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal iniciou um movimento de centralização de políticas voltadas à formação e qualificação de professores da educação básica, na tentativa de realizar ações efetivas para uma formação docente nacional mais coerente e que envolvesse estados, municípios, agentes das IES e escola básica. Dentre os objetivos e prioridades traçados, o PNE tenta promover a consolidação da política nacional de formação de professores da Educação Básica, estabelecendo metas e diretrizes a serem cumpridas num prazo de 10 anos (Brasil, 2001).

Neste contexto, iniciou-se um movimento de criação de políticas e programas específicos para a formação inicial (e continuada) de professores. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apareceu pela primeira vez como proposta para o auxílio à formação por meio da portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007²¹, assinada pelo

²¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf

então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Nela, instituiu-se a criação do programa, no âmbito do Ministério da Educação e regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para fomentar a consolidação das políticas para a educação, o governo federal, por meio da lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, alterou as atribuições que a CAPES tinha no governo federal e ampliou suas ações para a promoção de ações na Educação Básica e na formação de professores inicial e continuada:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

...

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. (Brasil, 2007)

Apresentando essas novas atribuições, a CAPES ficou responsável por promover, coordenar, fomentar e acompanhar os programas provenientes de políticas de formação de professores, dentre eles o PIBID. Com a finalidade de promover a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem no contexto da escola pública, o PIBID traz como meta o diálogo entre a universidade e a escola, colocando ambas como agentes na formação de novos professores. Desde o planejamento até a execução de atividades e confecção de materiais didáticos, os licenciandos são envolvidos no contexto escolar a fim de promover tais atividades junto a estudantes das escolas públicas. Sendo assim, a proposta do PIBID, desde sua criação, foi elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior (Brasil, 2010).

Para uma melhor compreensão do contexto sócio-histórico e político vivido pelo PIBID e que influenciou diretamente o contexto de aplicação do projeto do PIBID/UEAP, em 2018, aponto uma breve cronologia do programa – elaborada por Campelo e Cruz (2021) a partir de entrevistas com professores coordenadores e supervisores do PIBID e adaptada por mim em alguns pontos – desde sua implementação em 2007 até 2018:

Quadro 18: Linha do Tempo do PIBID entre os anos de 2007 e 2018

| Ano | Ação/Documento oficial |
|-------------|---|
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lançamento do PIBID – Portaria Normativa nº 38 de chamada pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. <p>Esse documento contempla 4 cursos de licenciatura (matemática, física, química e biologia).</p> |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliação do PIBID para as instituições estaduais – Portaria CAPES nº 122 de 16/09/2009 e Edital nº 02/2009²². <p>Contempla 10 cursos de licenciatura, entre eles Letras e Pedagogia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reajuste nas bolsas – Portaria CAPES nº 1.234 de 30/12/2009. |
| 2010 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliação da oferta de bolsas para IES públicas municipais e para as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos – Portaria nº 72 de 09/04/2010. ○ A Educação infantil passa a ser contemplada como prioridade (Edital nº 02/2010 CAPES/Secad/MEC de 22/10/2010). ○ Inclusão de projetos voltados a indígenas e a populações do campo (Edital nº 02/2010²³ CAPES/Secad/MEC de 22/10/2010). ○ Publicação do Decreto nº 7.219 de 24/07/2010 que dispõe sobre o PIBID e da Portaria nº 260 de 30/12/2010 que aprova as normas do PIBID. |
| 2011 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Chamada para instituições públicas em geral com nova oferta de bolsas (Edital nº 001/2011²⁴ CAPES). |
| 2012 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Concessão de bolsas a IES públicas, filantrópicas, confessionais e comunitárias até então não participantes; possibilidade de alteração de projetos do PIBID já existentes com nova oferta de bolsas (Edital nº 11/2012²⁵). |
| 2013 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Aceite de propostas de submissão de projetos de IES privadas, participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni) (Edital nº 61/2013²⁶). |

²² Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>

²³ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital002-2010-capessecad-pibidiversidade-pdf>

²⁴ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>

²⁵ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf>

²⁶ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>

| | |
|----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Publicação de Edital do PIBID-Diversidade que visava à seleção de projetos institucionais voltados às escolas indígenas e de educação no campo (Edital nº 66/2013²⁷, de 06/09/2013). ○ Aprovação do Regulamento do PIBID (Portaria nº 96/2013 de 18/07/2013). ○ Criação do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). |
| 2014 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Início da crise político-econômica enfrentada pelo país que afeta diretamente o PIBID. |
| 2015 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Instabilidade no Ministério da Educação e na CAPES por meio da troca de ministros e diretoria da CAPES. ○ Cortes nas bolsas. ○ Divulgação de <i>fakenews</i> sobre o programa que geram “questionamentos” acerca da qualidade do PIBID. ○ Criação do movimento “Fica PIBID”, liderado pelo FORPIBID. |
| 2016 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Publicação da Portaria nº 46/2016 que revoga a portaria nº 96/2013. ○ Cortes nas bolsas. ○ Boatos acerca do fim do programa. |
| 2017 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Cortes nas bolsas. ○ PIBID entra em “hiato” com a finalidade de reformulação, segundo o MEC. |
| 2018 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Publicação do edital CAPES nº 7/2018 que altera o PIBID em sua organização e estrutura. ○ Criação do programa Prof Licenciatura que ficou responsável pelo fomento das ações do PIBID e RP (Portaria nº 219, de 27/09/2018). |
| 2019... | <ul style="list-style-type: none"> ○ Continuação do Programa até os dias atuais (2024) |

Fonte: Campelo e Cruz (2021) (adaptado)

Campelo e Cruz (2021) – após investigações junto a profissionais atuantes no PIBID desde a sua implementação – afirmam que o programa passou por 2 fases distintas. Segundo as autoras, o ano de 2014 foi um divisor de águas na atuação, auxílio e diálogo do programa, representado pela CAPES, junto às IES. O ano de 2014 pode ser reconhecido como o início da crise política e, conseqüentemente, econômica, no governo Dilma Rousseff.

²⁷ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-066-2013-pibid-diversidade-692013-pdf>

No início daquele ano, Aloízio Mercadante estava à frente do Ministério da Educação, no entanto, a partir de fevereiro iniciou-se uma instabilidade no MEC com a troca constante de ministros da pasta. Tal troca iniciara com José Henrique Paim, que ficou no cargo até janeiro de 2015, sendo sucedido por Cid Gomes, o qual ficou no cargo por apenas 2 meses, cuja exoneração consta no diário oficial do dia 18 de março de 2015²⁸. Luiz Cláudio Costa assumiu a pasta como ministro interino por um curto período após a saída de Cid Gomes. Renato Janine Ribeiro assumiu entre os meses de abril a setembro de 2015 a pasta do MEC, sendo substituído por Aluízio Mercadante, novamente como ministro, permanecendo no cargo até a homologação do processo de *impeachment*, sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, no qual todos os ministros foram exonerados, no ano de 2016. Após o ocorrido, assume a presidência seu vice-presidente Michel Temer.

A crise política vivida no governo Dilma, por meio de escândalos de suposta corrupção envolvendo seu nome e o nome de seus aliados, desencadeou uma crise nos ministérios, dentre eles o Ministério da Educação e sua agência coordenadora, a CAPES. Com as instabilidades e mudanças de chefia, o acompanhamento, o atendimento e o diálogo com a CAPES ficaram cada vez mais difíceis para as IES. É possível observarmos no **quadro 18** que até o ano de 2013 muitos documentos de implementação, portarias regulamentadoras, decretos e editais de chamada eram cada vez mais constantes e inclusivos.

A partir de 2014, uma leva de documentos publicados pelo governo federal revogando outros já publicados demonstra a instabilidade do MEC quanto ao PIBID. O ano de 2015, um ano antes do processo de *impeachment*, desencadeou uma sequência de cortes nas bolsas do PIBID e um claro “aviso” de que mudanças estavam por vir. Esse dado histórico demonstra como as políticas para a educação padecem de compromissos frente a instabilidades políticas. O que se vê no processo de mudança de presidência entre o governo Dilma e o governo Temer é uma tentativa de boicote das políticas públicas voltadas à formação de professores, por parte do governo de Michel Temer.

Outro ponto que configura a instabilidade neste período de enfraquecimento das políticas voltadas à educação, em 2015, é o início do movimento de divulgação de *fakenews* por parte de opositores do governo Dilma Rousseff. Muitas notícias, naquele ano, começaram a circular acerca de uma suposta ineficiência do PIBID, numa tentativa de desacreditar o programa e provocar seu cancelamento.

²⁸Disponível em

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=1&data=19/03/2015>

Neste momento de instabilidade e insegurança, o movimento “Fica PIBID”²⁹ iniciou como um marco histórico para o programa. Coordenadores do FORPIBID e bolsistas do programa fizeram movimentos e chamadas para coordenadores e agentes do PIBID de outras partes do Brasil para comparecerem a Brasília numa tentativa de dialogar com o governo federal a fim de que não houvesse o encerramento do programa, uma vez que o risco era iminente.

Com a previsão de cortes nas bolsas no fim de 2015, no ano de 2016, houve a revogação da portaria nº 96/2013 que regulamentava o PIBID por meio da Portaria CAPES nº 46/2016. Essa revogação foi vista como uma vitória por parte do movimento que iniciou em Brasília. Em fevereiro do mesmo ano, o então secretário de Educação Superior do MEC voltou atrás e afirmou que não havia intenção do encerramento do programa, mas sim a alteração de seu foco³⁰. Segundo o secretário, o PIBID iria servir, a partir daquele momento, como auxiliador de escolas com baixos índices de rendimentos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Além disso, no ano seguinte, em 2017, foi anunciada uma redução significativa no número de bolsistas, caindo de 67mil para 58mil e uma redução orçamentária que impactou as ações do programa³¹.

Em nosso ano de contextualização do PIBID/UEAP, 2018, houve o lançamento do edital de chamada para adesão de bolsas (edital nº 7/2018 CAPES). Neste, houve várias mudanças significativas em relação a editais anteriores, visto que entraria conjuntamente em vigor o mais recente programa de formação inicial de professores, criado no governo Temer, denominado “Residência Pedagógica”³². A presença deste novo programa permitiu que o PIBID, de certa forma, perdesse o protagonismo que anteriormente tinha como política de formação inicial de professores e dividisse o orçamento que anteriormente era direcionado somente ao PIBID com outro programa com finalidades semelhantes.

A criação de um novo programa poderia ser vista como um ponto positivo, visto que políticas públicas voltadas à formação docente são importantes para o desenvolvimento da formação desses profissionais. No entanto, o que se viu com a criação do Residência Pedagógica foi uma tentativa política do governo Temer em apresentar um programa “novo” para a formação de professores que se diferenciasse da proposta pibidiana criada pelo governo do PT, governo este que estava sendo visado como incompetente e bombardeado pelas

²⁹Ver em https://www.snh2021.anpuh.org/trabalho/view?ID_TRABALHO=2558

³⁰Disponível em <https://www.anped.org.br/news/secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-pibid>

³¹Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>

³²<http://novo.semerj.org.br/noticias/mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica/>

fakenews criadas pelos opositores. Tal novidade tentou dar uma cara nova em sua atuação, no entanto as regras e procedimentos coincidiam com o que o PIBID fazia desde 2007. Em vez de termos um novo programa de formação, passamos a ter “mais do mesmo”, porém com um orçamento cada vez mais reduzido para ambos. Ou seja, criou-se uma demanda maior e foi diminuído o apoio orçamentário antes dado pela CAPES ao PIBID.

Uma das mudanças presentes no edital nº 7/2018 foi a diminuição do número de bolsas e a não concessão de auxílio orçamentário para a execução do programa. Segundo a CAPES, IES com menos de 30 bolsas concedidas não tinham “direito” a receber ajuda no custeio do programa por não apresentar um número mínimo de bolsistas.

Em 2018, após reformulação do PIBID e criação do Residência Pedagógica, foi criado o “Prof. Licenciatura – Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica”. Criado pela Portaria nº 219/2018, em 28/09/2018, tinha como objetivo “fomentar, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura.” (Brasil, 2018a); em outras palavras, o Prof. Licenciatura foi criado para regulamentar, fomentar e acompanhar o orçamento e a concessão de bolsas dos programas PIBID e Residência Pedagógica.

Segundo portaria nº 219/2018, para que a IES recebesse fomento promovido pelo programa Prof. Licenciatura, ela deveria ser contemplada, no PIBID ou Residência, por dois núcleos de cotas de bolsa, ou seja, dois núcleos com números de 24 bolsistas de iniciação à docência. Neste ponto, observo que há uma lacuna entre a promoção das bolsas ofertadas pela CAPES e o fomento ofertado pelo Prof. Licenciatura, uma vez que, mesmo havendo 24 bolsistas, o programa também realiza atividades e necessita de demandas orçamentárias. No entanto, parece que a CAPES, por meio do Prof. Licenciatura, não pensou desta maneira e se isentou da responsabilidade de auxiliar financeiramente as ações dos bolsistas de IES com apenas um núcleo.

Foi a partir desse contexto de cortes de verbas, instabilidade política, *pós-impeachment* do Governo Dilma Rousseff, criação do programa Residência Pedagógica que dividiu o espaço com o PIBID e orçamento reduzido e rateado que o PIBID/UEAP, no ano de 2018, foi implementado e executado. O tópico a seguir apresenta o contexto específico de execução do projeto com seus erros e acertos.

3.3 O PROJETO PIBID/UEAP 2018-2020: O CONTEXTO ESCOLAR E A EXECUÇÃO DOS SUBPROJETOS

Esta seção tem por finalidade apresentar informações acerca do edital nº 07/2018, a receptividade da UEAP quanto a este edital, a organização institucional para o início das atividades e a execução dos subprojetos elaborados pelos bolsistas para cada uma das 3 escolas estaduais específicas que participaram do Programa em 2018/2020. Para apresentar as escolas e manter o anonimato por questões éticas, as 3 escolas participantes do PIBID/UEAP terão as seguintes nomenclaturas: escola EFAF para a escola de ensino fundamental anos finais, escola EFAI para a escola estadual de ensino anos iniciais e escola EM para a escola estadual de ensino médio.

Cabe frisar aqui que, em dezembro de 2018, todas as escolas públicas entraram de férias e as atividades do PIBID continuaram sendo realizadas na UEAP, em uma etapa de planejamento e elaboração do subprojeto específico de cada escola. Esta informação é de fundamental importância para compreendermos um hiato entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019 quanto à ausência dos bolsistas na escola, uma vez que, no estado do Amapá, as férias das escolas públicas de fim de ano, para os alunos, duram em média de 30 a 45 dias, dependendo do planejamento estadual atualizado anualmente e do planejamento da escola.

O Edital PIBID/CAPES 07/2018 e o processo de seleção da coordenação pela UEAP

O edital PIBID/CAPES nº 7/2018 foi publicado no dia 01 de março e em sua constituição notamos mudanças significativas entre ele e editais anteriores publicados para adesão de IES e submissão de propostas para implementação dos projetos, mudanças ocorridas devido ao contexto político e histórico vivido no programa. A primeira alteração que percebemos é o cronograma de submissão do edital:

Figura 1 – Cronograma PIBID/CAPES no ano de 2018

| 7. DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO EDITAL | |
|---|---|
| Atividade | Data |
| Lançamento do edital | 01/03/2018 |
| Inserção do currículo dos coordenadores institucional e de área na Plataforma Freire | 07/03/2018 a 16/04/2018 |
| Cadastramento da proposta no SiCapes | 27/03/2018 até as 18h do dia 16/04/2018 (horário oficial de Brasília) |
| Divulgação do resultado preliminar da primeira e segunda etapa | 25/04/2018 |
| Prazo recursal | 26/04/2018 a 07/05/2018 |
| Resultado final da primeira e segunda etapa | 14/05/2018 |
| Manifestação de interesse por parte das redes de ensino/escola em participar do Pibid | 26/04/2018 até as 23h59 do dia 24/05/2018 (horário oficial de Brasília) |
| Publicação das escolas que manifestaram interesse | 25/05/2018 |
| Terceira etapa: Envio do Projeto Institucional de Iniciação à Docência pelas IES | 28/05/2018 a até as 18h do dia 09/07/2018 (horário oficial de Brasília) |
| Resultado da análise do projeto institucional | 26/07/2018 |
| Início do projeto | A partir de 01/08/2018 |

Fonte: edital nº 7/2018 PIBID/CAPES, p. 5

Após o “hiato” dado pela CAPES ao PIBID, o edital apresenta muitas alterações em relação ao cronograma. A primeira delas é o tempo de execução entre o lançamento do edital e o início do projeto que previa seu início a partir do dia 01/08/2023, ou seja, 4 meses após o lançamento da chamada. Se formos comparar com o edital nº 61/2013, que previa um tempo de 9 meses para o início dos projetos, verificamos que o tempo foi corrido e sem muita clareza do que de fato seria o projeto institucional.

Outra mudança a se observar neste edital é o item “Manifestação de interesse por parte das redes de ensino/escola em participar do PIBID”. Este item foi novidade à época de implementação, o que fora feito em editais anteriores era a indicação das IES às escolas que pretendiam atuar. Esse fato gerou pouca adesão, no Amapá, por parte dos gestores escolares que, em muitos casos, desconheciam o programa. Sendo assim, houve uma lista pequena de escolas em que os pibidianos poderiam atuar. Isto também se deve ao fato da falta de divulgação *in loco* por parte das IES participantes para que as escolas compreendessem as propostas e aderissem aos programas, por meio de um trabalho conjunto.

Para a distribuição de vagas, o edital levou em consideração o histórico por estado de participação anterior no programa: “A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência foi realizada a partir do histórico de concessão de bolsas nessa modalidade em edição anterior do programa” (EDITAL PIBID/CAPES nº 7/2018). Neste ano, foram

ofertadas, para o estado do Amapá, 152 cotas de bolsas, distribuídas entre 3 IES³³. Dessas 152, após inscrição da IES no interesse das bolsas, 28 cotas foram destinadas à UEAP.

Após o processo de concessão das bolsas, a UEAP, por meio da pró-reitoria de Graduação, realizou uma convocatória com professores da Universidade para o andamento do projeto institucional. Dentre todos os requisitos para o docente assumir a coordenação institucional, eu não cumpria apenas a titulação de doutora, no entanto, a pró-reitoria justificou que dentro da UEAP eu atendia aos quesitos, principalmente na formação em Letras e titulação de Mestrado em Educação. Por esses e outros apontados na justificativa, fui selecionada para assumir a dupla função de coordenadora de área e institucional.

No edital nº 7/2018, incentivou-se a participação voluntária, portanto sem bolsa, tanto de docentes quanto de acadêmicos, no PIBID. Para a elaboração do plano de trabalho, houve a participação de 2 docentes da UEAP que não participaram no decorrer da execução do projeto por assumirem outros compromissos na IES. Diante disso, atuei sozinha coordenando, institucionalmente e pedagogicamente, os 30 bolsistas, que iniciaram o programa, mais 3 supervisores. A etapa de planejamento e a execução das ações foram realizadas segundo a cronologia de atividades do PIBID/UEAP da seguinte forma:

Quadro 19 – Cronograma de atividades PIBID/UEAP 2018/2020

| <u>Período</u> | <u>Atividade</u> |
|-----------------------|---|
| Julho/2018 | Lançamento do Edital e Início da chamada para o processo de seleção de acadêmicos de Letras e Pedagogia e seleção dos supervisores (Editais UEAP/PIBID 001 e 002/2018 respectivamente). |
| Agosto/2018 | Seleção dos bolsistas. |
| Setembro/2018 | Finalização da seleção dos bolsistas e homologação dos resultados. Início das atividades administrativas de cadastro dos bolsistas junto à plataforma SCBA. Início das atividades de formação na UEAP: cursos ministrados por professores voluntários da UEAP. Curso “Ensino de Língua Portuguesa e o Trabalho com o Texto em Sala de Aula”. |
| Outubro/2018 | Curso de Formação “Didática e Formação Docente” na UEAP. |

³³ Além da UEAP, concorreram às bolsas a Universidade Federal do Amapá (Unifap) e o Instituto Federal do Amapá (IFAP)

| | |
|-----------------------------------|--|
| | Encaminhamento dos bolsistas à escola EFAF para início das atividades de contextualização do ambiente escolar e diálogo com os agentes da educação. Dificuldades na execução de atividades. |
| Novembro/2018 | Ações de contextualização na escola EFAF. Dificuldade nesta etapa devido à lotação de bolsistas de outros projetos do PIBID na EFAF. Mudança de parte dos bolsistas para duas outras escolas: EFAI e EM. |
| Dezembro/2018 | Finalização da contextualização nas escolas. Início da elaboração do subprojeto por escola. |
| Janeiro/2019 | Elaboração do subprojeto por escola na UEAP. |
| Fevereiro/2019 | Encontros para definir planos de ação das atividades a serem realizadas. |
| Março/2019 | Início das atividades nas escolas EFAF, EFAI e EM. |
| Abril a Junho/2019 | Atividades de aplicação dos subprojetos nas escolas EFAF, EFAI e EM. |
| Julho/2019 | Reuniões de orientação para elaboração de artigos científicos. |
| Agosto e setembro/2019 | Acompanhamento nas escolas. Reuniões de organização da socialização dos resultados dos subprojetos. |
| Outubro/2019 | Reuniões de organização para os eventos de Socialização. |
| Novembro/2019 | Socialização dos resultados dos subprojetos na UEAP e nas escolas. |
| Dezembro/2019 | Orientações para elaboração do relatório a ser enviado para CAPES. Elaboração do relatório individual e do artigo científico. |
| Janeiro/2020 | Finalização do PIBID/UEAP. Envio à CAPES dos relatórios individuais elaborados pelos bolsistas. |

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da aprovação do projeto junto à CAPES, deu-se início ao processo de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de seleção de supervisores e suas respectivas escolas para atuarem no programa, conforme indicado no quadro 19. Inicialmente, a seleção de bolsistas contemplou: 14 bolsas CAPES para acadêmicos de Letras e 1 voluntária, sem bolsa; 14 bolsas CAPES para acadêmicos de Pedagogia e 1 voluntária, sem bolsa. Os pibidianos voluntários correspondiam a acadêmicos da UEAP que foram cadastrados na CAPES, mas não recebiam auxílio de bolsas, tal como os demais e não geravam cotas de bolsas. No entanto, ao iniciarem

as atividades, os acadêmicos voluntários desistiam do programa, restando 14 bolsistas de Letras. Durante a realização das etapas do projeto, houve desistência de acadêmicos da Pedagogia, restando, ao final, apenas 10 acadêmicas de pedagogia que concluíram o projeto. Sendo assim, o PIBID encerrou com 24 acadêmicos bolsistas, dos 30 que entraram, e não houve desistências dos acadêmicos de Letras.

O processo de seleção de supervisores contemplou três supervisores de etapas de ensino diferentes: um professor de língua portuguesa de uma escola de ensino médio, uma pedagoga de uma escola de ensino fundamental anos finais e uma pedagoga de uma escola de ensino fundamental anos iniciais. Os bolsistas de iniciação à docência foram, inicialmente, assim distribuídos: 10 bolsistas de Letras para a escola EM, 10 bolsistas de Pedagogia para a escola EFAF e 5 bolsistas de Letras e 5 de Pedagogia para a escola EFAI. Com algumas alterações e saídas de bolsistas, ao final do programa, permaneceram: na escola de ensino médio (EM) 12 bolsistas³⁴ de Letras; na escola de ensino fundamental, anos finais (EFAF), 7 bolsistas de Pedagogia e, por fim, na escola de ensino fundamental, anos iniciais (EFAI), 2 acadêmicas de Letras e 3 acadêmicas de Pedagogia. O critério de distribuição dos acadêmicos levou em consideração a formação do supervisor e o contraturno do acadêmico que não poderia exercer atividades do PIBID em seu turno de aula da universidade.

Ao ingressarem nas escolas, os bolsistas se depararam com a realidade enfrentada no ambiente escolar e com a tarefa de exercer atividades inerentes de iniciação à docência. Cada escola desenvolveu um subprojeto que contemplasse a realidade de seu respectivo contexto para adaptação em cada etapa de ensino.

As dificuldades no ingresso às escolas públicas do Amapá

Infelizmente, devido às características do edital nº 7/2018, por meio da diminuição na composição da equipe institucional, composta apenas por mim, tive grande dificuldade no diálogo com as escolas desde o processo seletivo dos supervisores. Institucionalmente, foram publicados 2 editais de seleção para supervisores que deveriam atuar nas respectivas escolas cadastradas. No entanto, havia uma baixa adesão de escolas cadastradas para atuarem no PIBID.

³⁴ A princípio foram 10 acadêmicos de Letras para a EM que é o número máximo de bolsistas por supervisor. No entanto, 2 acadêmicos, de Letras, da escola EFAI solicitaram mudança para a escola EM, alegando não conseguirem ter afinidade com o referido subprojeto. Ao conversar com o supervisor da EM, que não se opôs à mudança, os acadêmicos foram remanejados para a EM.

Sendo assim, a primeira ação para contornar essa situação foi cadastrar todos os bolsistas atuantes em uma única escola. De início foram 30 bolsistas e 3 supervisores para a escola de ensino fundamental – anos finais (escola EFAF). Dos 3 supervisores selecionados, após uma baixa procura pelas inscrições, apenas 1 pedagoga era docente nesta escola e atuava na gestão pedagógica. O professor de língua portuguesa e a outra professora pedagoga atuavam em escolas diferentes (EM e EFAI, respectivamente)

Ao iniciarmos as atividades, a EFAF estava com um número alto de acadêmicos bolsistas tanto do PIBID quanto do Residência, de outras IES. Esse fato gerou um inchaço na escola que não conseguiu administrar tantos bolsistas ao mesmo tempo, levando a direção escolar a nos solicitar que fizéssemos a alteração de parte dos alunos para as escolas dos outros docentes.

Diante disso, as atividades foram transferidas para 2 outras escolas – EM e EFAI – e, desta forma, retomamos as atividades nas 3 escolas contempladas neste projeto com os seguintes supervisores: um professor de língua portuguesa na escola EM, uma professora pedagoga na escola EFAI e uma professora pedagoga já lotada inicialmente na escola EFAF; os professores iniciaram uma alteração nos respectivos subprojetos inicialmente elaborados por acadêmicos, supervisores e por mim. Diante disso, farei uma breve contextualização das ações por escola.

A Escola EFAF

Localizada em um bairro central de Macapá, a escola EFAF atende o segmento do Ensino Fundamental anos finais, tendo uma média de 40 professores e um pouco mais de 1000 alunos matriculados de acordo com dados do INEP. De acordo com o último Inse 2021 (Indicador de Nível Socioeconômico), a maioria dos pais possui ensino médio ou superior completo.

Para esta escola, foram encaminhados inicialmente 10 bolsistas, restando apenas 7 ao final do projeto, todas do curso de Pedagogia, e foi elaborado o subprojeto intitulado “Dialogando sobre os temas transversais, incentivo à leitura e à escrita com os alunos do ensino fundamental II”. Este tinha como objetivo “proporcionar à comunidade escolar ações educativas, que estimulassem o diálogo e a reflexão sobre as problemáticas que foram vistas na escola, por meio de aulas interdisciplinares e dinâmicas, de modo que despertem o interesse e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas” (Projeto PIBID/UEAP escola EFAF, 2018)

Segundo o relatório final da supervisora do PIBID desta escola, de setembro a dezembro de 2018, houve a etapa de reconhecimento do ambiente escolar, contato, diálogo com os agentes das escolas – professores, alunos, coordenação. Nesta etapa, a supervisora relata que

Os estudantes foram inseridos no universo da escola pública desde o planejamento do ano letivo pensando em todas as complexidades que a escola pública nos apresenta buscando, sobretudo, a superar todos os desafios, a sua participação no ambiente escolar já na formação acadêmica deu a eles a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas sob minha orientação como supervisora-bolsista e sob o olhar do professor regente na sala de aula. (Supervisora da EFAF, 2020)

Diante disso, os meses iniciais serviram para a contextualização das bolsistas junto à escola pública EFAF. Assim, as pibidianas realizaram atividades de pesquisa, planejamento e organização para as ações do subprojeto da escola.

Nos meses de março a início de julho de 2019 foram realizadas atividades referentes às ações dos subprojetos. Nestas, as bolsistas da escola ESAF desenvolveram atividades com temas transversais, tais como: ética, saúde, inclusão, pluralidade cultural, entre outros. Segundo os relatos das bolsistas, elas foram divididas, a princípio, em número de 10, em duplas para o trabalho dentro das salas com os alunos. Então foram realizadas o que as bolsistas denominaram de “Dinâmicas”, uma para cada tema trabalhado em sala.

Após relatos e durante visitas que realizei à época na escola do projeto, notei que o trabalho com tema transversal incluía leitura e produção de textos referentes às temáticas da proposta do subprojeto. Em um dos relatórios, a bolsista relata que o tema da aula era inclusão e que trabalharam com um texto do poeta Mário Quintana para o qual exerceram atividades de interpretação de texto, relacionadas a um tema transversal e propuseram um diálogo com conteúdo ministrado em sala pela professora de português.

Em outros momentos, as bolsistas afirmam que, além da execução em sala de aula dos subprojetos, tiveram momentos de contato com coordenação e outros professores. Elas relatam experiências de gestão e aplicação de provas por parte de pedido da coordenação e professores. Isso demonstra que as ações dos bolsistas na escola ESAF, na maioria dos relatos, tanto orais quanto escritos, apresentam-se de forma positiva na sua execução e geração de resultados.

Apesar de todas as bolsistas da escola EFAF serem do curso de Pedagogia e que, portanto, sua formação inicial docente não inclui o trabalho com as séries finais do ensino fundamental, elas relatam tanto no relatório quanto nas entrevistas que foi desafiador e motivador a execução desse subprojeto e que isso as fizeram ter contato com uma etapa de ensino em que poderão atuar em sua futura atuação pós-formadas.

A Escola EFAI

A escola EFAI localiza-se no centro da cidade de Macapá. É uma escola que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental e apresenta altos índices de aprendizado escolar nos últimos anos. Segundo o INEP 2019, a escola representou uma taxa acima de 70% de aprendizado em língua portuguesa e média de 50% em matemática, dados estes que comprovam um ensino acima da média, considerando o IDEB geral das escolas estaduais de Macapá. É considerada uma escola pequena, possui apenas 1 sala por ano (1º, 2º, 3º, 4º e 5º), nos turnos manhã e tarde, apresentando uma média de matrícula de 200 alunos e menos de 20 professores.

Para esta escola, a princípio foram 10 bolsistas, dos quais 5 saíram antes do término do programa, não chegando a desenvolver muitas atividades. Nesta escola, as atividades foram realizadas no turno da manhã, a princípio, entre os meses de março e junho/2019. No entanto, a supervisora retomou o projeto em agosto, após ajustes, e concluiu apenas no início de outubro. Posso afirmar que, no caso da escola EFAI, o subprojeto foi executado em 2 etapas.

Com o título “Dinamização do Letramento e da Alfabetização numa perspectiva Interdisciplinar na EFAI”, o subprojeto da escola também foi construído a partir de observações do contexto específico da escola EFAI. Por pertencer ao segmento do ensino fundamental anos iniciais, este subprojeto tinha como objetivo “desempenhar atividades de letramento e alfabetização de forma interativa e com ludicidade numa perspectiva interdisciplinar para a promoção do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental I” (Projeto escola EFAI, 2018).

Para a execução desse projeto, foi realizado um plano de ação cujas atividades eram voltadas ao ensino por meio de poesia, lendas folclóricas e contação de histórias. O foco deste projeto era a literatura infanto-juvenil a fim de que o contato com os textos de literatura gerasse curiosidade e desempenhasse um papel de fomentador de práticas de letramento iniciais e alfabetização.

Segundo relato dos bolsistas, para cada contato com os alunos e aplicação das atividades, eram realizados planejamento e confecção de materiais específicos a cada etapa/ano de ensino:

Cada intervenção feita era sempre planejada e confeccionado o material utilizado naquela aula, ou levado para serem construídos juntos com os alunos, para que todos participassem desse desenvolvimento proposto para eles. Trabalhar com os alunos leituras de cordel, rimas dos nomes dos alunos, poesias de Vinicius de Moraes, parlendas para assim construir o livro.

Ao longo desse período foram obtidos bons resultados na aplicação das aulas conseguindo assim o objetivo que era a confecção do livro feito pelos alunos, e o interesse pelas aulas, pois foi levada uma aula mais lúdica e dinâmica. (Relatório de IB, p. 7)

Ao final deste subprojeto, um livro com as produções dos alunos da escola participantes do projeto foi confeccionado. Nele, constam pequenos textos baseados nos gêneros trabalhados pelos bolsistas em sala. Dentre eles, encontram-se poesias, parlendas, pequenas lendas folclóricas manuscritas pelos alunos e compiladas neste livro que ficou guardado na escola.

A Escola EM

A escola EM também está situada no centro da cidade de Macapá e conta com uma média de 1500 alunos matriculados no ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma escola de grande porte, com uma média de 200 funcionários, entre professores e gestores, que atendem nos 3 turnos ofertados de aulas (manhã, tarde e noite).

Com o maior número de bolsistas do PIBID/UEAP 2018, todos de Letras, os acadêmicos presentes nesta escola realizaram a escrita de um subprojeto, na tentativa de trabalhar com a literatura amapaense, o qual se intitulava “Estimulando a aprendizagem de gêneros literários e produção textual a partir da análise das obras de escritores amapaenses.”

Desde o início, após observação do contexto escolar, foi escolhido o trabalho com a literatura. O objetivo inicialmente traçado foi “intermediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EM por meio das obras de escritores Amapaenses.” (Projeto escola EM, 2018). No entanto, devido a algumas dificuldades no trabalho com os textos dos autores amapaenses e até mesmo em encontrar algumas obras primeiramente selecionadas para leitura/análise, os objetivos inicialmente traçados foram alterados para o trabalho com escritores brasileiros, especificamente com a autora Lygia Fagundes Telles.

Cabe ressaltar a relevância que este projeto traz para o trabalho com a literatura. Apesar de não executarem a literatura amapaense, portanto regional, o foco era trazer para os alunos da escola pública a identidade literária regional e como ela forma a identidade local amapaense, o que infelizmente não ocorreu. Ao substituir para uma literatura nacional, o subprojeto conseguiu manifestar para os alunos da escola pública uma relação de leitura e identidade juntamente com o trabalho com a literatura.

A escolha do trabalho com a literatura na escola EM foi justificada no subprojeto, elaborado pelos alunos juntamente com o supervisor do PIBID, como sendo de “fundamental

importância” para despertar o interesse pela leitura e especificamente pela leitura literária, que carece de um maior espaço nos conteúdos escolares do ensino médio. Segundo o subprojeto:

o professor de língua portuguesa ainda é prejudicado com a junção das disciplinas de literatura e gramática, além de o ensino ser quase totalmente voltado apenas para o Exame Nacional do Ensino Médio, diante disso percebe-se que os discentes são constantemente instigados a exercitar a produção de textos de cunho formalizado, deixando a construção literária em segundo plano. (subprojeto da escola EM, p. 6)

De acordo com os idealizadores deste subprojeto (supervisor e bolsistas da EM), a disciplina de língua portuguesa estava se ocupando em exercer uma função preparatória para o ENEM, o que fazia os professores deixarem de lado a leitura literária que, segundo eles, precisava se desenvolver na escola por meio de um trabalho com a leitura e com o texto literário.

Durante as ações, o grupo foi dividido em subgrupos. Nas etapas de aplicação das ações do subprojeto, os bolsistas selecionaram uma metodologia que incluía: aulas expositivas com a finalidade de trabalhar a concepção de gênero literário, concepção e conceito dos gêneros conto e crônica narrativa; debate acerca de temáticas referentes aos textos selecionados para o trabalho em sala de aula; leituras de obras de diferentes autores da literatura brasileira; pesquisas sobre os diferentes autores e como realizar o estímulo à leitura literária; dinâmicas de grupo em sala para a discussão dos textos literários; dramatizações com os alunos da escola a partir dos textos lidos em sala; sarau literário com as produções dos alunos e, por fim, uma oficina com a exposição dos textos dos alunos produzidos a partir de reescrita de textos da autora Lygia Fagundes Telles. Estes foram exibidos em amostras de socialização tanto na escola quanto na UEAP.

A escolha da autora brasileira se deu devido ao seguinte motivo: os bolsistas apresentaram aos alunos produções literárias de diferentes autores, mas notaram que os textos de Lygia Fagundes Telles foram mais aceitos por eles, o que levou à escolha por parte dos bolsistas em trabalhar as produções finais baseadas nos contos da autora.

Considerações acerca do Projeto Institucional e sua execução

Considerando que o projeto institucional submetido à CAPES tinha como objetivo geral aplicar metodologias para o ensino-aprendizagem de leitura, escrita e oralidade, podemos dizer que, mesmo dividido em 3 escolas de segmentos diferentes, foi cumprido de forma coerente com o planejado. Tivemos uma pequena alteração ao inserir a escola do ensino médio que não

estava previamente prevista, no entanto a execução dos planos de ação das 3 escolas conseguiu desenvolver atividades metodológicas enquadrando-se em ações de uso da língua portuguesa adaptadas a cada realidade escolar.

4 O REGISTRO DE EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

A seguir, apresentarei a primeira seleção de *corpus* que corresponde a uma análise dos relatórios finais enviados à CAPES e de autoria dos bolsistas do PIBID/UEAP 2018. Apesar de o projeto ter iniciado com 28 bolsistas, ele concluiu com apenas 23: 13 de Letras e 10 de Pedagogia. Portanto, ao todo, foram enviados 23 relatórios produzidos em janeiro de 2020 com a finalização do projeto.

Para traçar um perfil dos acadêmicos participantes, irei retratar, neste capítulo, a partir daqui, apenas os números e os dados dos bolsistas que finalizaram e produziram os relatórios os quais se encontravam nos primeiros semestres dos cursos de Letras e Pedagogia. No início do projeto, o perfil dos acadêmicos de Letras se constituía por 9 acadêmicos que cursavam o 2º semestre do Curso e 4 que cursavam o 4º semestre; ao final do projeto, os primeiros estavam finalizando o 4º semestre e os últimos finalizando o 6º semestre. O perfil das acadêmicas de Pedagogia se constituía, no início do projeto, de 7 acadêmicas cursando o 2º semestre e 3 acadêmicas cursando o 4º semestre; ao final do projeto, as primeiras estavam no 4º semestre e as últimas finalizando o 6º. Logo, notamos que a maioria dos acadêmicos do perfil aqui traçado se encontrava na primeira metade do curso no início e no fim do projeto. Outra informação relevante para nossa análise é o fato de que todos esses acadêmicos foram provenientes de escola pública em sua formação básica.

Para a elaboração dos relatórios, a CAPES não orientou acerca de qualquer modelo, conteúdo ou critério para a produção desses textos. Portanto, eu solicitei que eles apresentassem as seguintes orientações, enumeradas de I a IV, em suas produções:

- I - Descrição das ações realizadas antes, durante e depois do período do PIBID na escola, ou seja, 18 meses, mesmo que não fosse na escola;
- II - Descrição da execução do projeto;
- III - Análise sobre a experiência no ambiente escolar;
- IV - Reflexão sobre as práticas exercidas e a importância do PIBID.

Os bolsistas também estavam cientes de que os relatórios seriam enviados à CAPES e que seriam avaliados por ela. Após orientações, os relatórios foram enviados pelos bolsistas para a coordenação institucional e eu realizei devolutivas de alguns deles na tentativa de cumprirem todos os 4 pontos acima solicitados, no entanto, nem todos cumpriram todos os critérios. Após essas etapas textuais, enviei os 23 relatórios à CAPES, dos quais os acadêmicos não tiveram qualquer retorno. Com a finalidade de deixar mais claro como os relatórios foram

produzidos e quais orientações foram cumpridas por cada um, apresento a seguir uma tabela que mostra os itens de I a IV acima listados nos 23 relatórios. A partir deste ponto, irei retratar os bolsistas por suas iniciais, garantindo-lhes o anonimato:

Tabela 1 – Cumprimento nos relatórios das orientações institucionais pelos bolsistas do PIBID

| Bolsista | Orientação I | Orientação II | Orientação III | Orientação IV |
|----------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| AM | ✓ | ✓ | ✓ | X |
| AK | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| AS | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| CC | X | ✓ | ✓ | ✓ |
| CD | ✓ | ✓ | X | X |
| EC | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| FA | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| GU | ✓ | ✓ | X | ✓ |
| IB | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| JF | X | ✓ | X | ✓ |
| JG | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| JM | ✓ | ✓ | X | ✓ |
| JP | ✓ | ✓ | ✓ | X |
| JW | X | ✓ | ✓ | ✓ |
| KF | ✓ | ✓ | X | ✓ |
| KM | X | ✓ | ✓ | ✓ |
| LS | X | ✓ | ✓ | X |
| LV | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| MW | ✓ | ✓ | X | ✓ |
| RC | X | ✓ | ✓ | X |
| SY | ✓ | ✓ | ✓ | X |
| TB | ✓ | ✓ | X | X |
| TM | X | ✓ | ✓ | ✓ |

Fonte: Da autora

A tabela 1 acima aponta que: 16 bolsistas cumpriram o item I; todos os bolsistas cumpriram o item II; 16 bolsistas cumpriram os itens III e IV. Dos 23 bolsistas, 7 conseguiram contemplar todos os critérios solicitados para a elaboração desses relatórios, sendo 3 de Letras e 4 de Pedagogia.

Para critérios de seleção, foram eleitos excertos de bolsistas que contemplam principalmente os itens III e IV, os quais analisam e refletem sobre as práticas de ensino contempladas e sobre o PIBID nessa prática e a relevância dos comentários quanto ao cumprimento dos objetivos aqui traçados na pesquisa. Dos bolsistas que contemplaram tais itens, escolhi excertos daqueles que conseguem apresentar enunciados que contemplam temáticas e reflexões relacionadas ao objetivo geral e aos seguintes objetivos específicos: reconhecer como a alteridade se estabelece na constituição do sujeito docente em formação a partir das relações dialógicas entre o acadêmico e a comunidade escolar; identificar o papel assumido pelo bolsista durante sua experiência na escola pública por meio do PIBID/UEAP.

Ao relatar as práticas vivenciadas durante o período de experiência no programa, o bolsista do PIBID se vê num ambiente que antes ele conheceu com outro olhar: o olhar de estudante da escola básica. Ao assumir o papel de bolsista de um programa de iniciação à docência, ele passa a ter o contato com alunos e outros sujeitos da escola na função de docente em formação, além de se tornar aprendiz das diferentes metodologias de ensino ali aplicadas. Diante disso, o bolsista do PIBID se vê em uma fase de transição, uma vez que não se constitui mais como aluno da escola, tampouco como docente, o que nos leva a analisar seus enunciados partindo da perspectiva da alteridade entre os pibidianos e os sujeitos que se encontram na escola: alunos, professores, gestores a fim de que possamos analisar até que ponto esta alteridade constitui o sujeito docente em formação.

Os enunciados escritos pelos bolsistas do PIBID mostram as significações vivenciadas pelo acadêmico, antes, durante e após sua intervenção no ambiente escolar. Tais enunciados trazem posicionamentos que os bolsistas passam a ter a partir desse olhar observador na escola; olhar esse que muitas vezes confronta com a teoria aprendida na universidade. Fiad e Silva (2009), ao analisarem relatórios de estágio supervisionado de alunos de Letras, comentam acerca do posicionamento que estes estagiários adotam nos relatos produzidos:

Ao produzir os relatos, muito provavelmente os estudantes escrevem levando em conta tarefas solicitadas pelas orientações fornecidas: apresentam o campo, comentando-o; destacam episódios que consideram marcantes [...]. Temos então alguém que vê, lembra, lê, analisa, destaca, comenta, avalia, constrói relações. Nesses diferentes papéis que os estudantes assumem para si, tomam diferentes posições (Fiad e Silva, 2009, p. 127).

O relatório apresenta essa especificidade que o diferencia da análise das entrevistas: o acadêmico lê, lembra, analisa, avalia, reescreve tal como apontam Fiad e Silva (2009). A escrita do relatório foi algo orientado e avaliado antes do envio; isso demonstra que o texto relatório apresenta um aspecto dialógico desde sua concepção, visto que o bolsista – em nosso caso

específico – planeja seu texto a partir das orientações obtidas pela coordenação do programa e por reconhecer seus interlocutores: eu, enquanto coordenadora, e a CAPES.

Além disso, é por meio das relações construídas com os *outros* no ambiente escolar – aqui se consideram os *outros*: professores, diretores, coordenadores, alunos – que o acadêmico/bolsista se constitui como sujeito e como enunciador dos relatos produzidos em sua escrita. A construção discursiva presente nesta escrita dos bolsistas adota uma posição frente à significação, que “é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade” (Cereja, 2005, p. 202), em torno do ambiente escolar, ganhando novas concepções no contexto sócio-histórico vivido por eles nesta escola.

Nóvoa (2009) considera fundamental o contato, por meio de um processo de interação, de professores em formação com professores já experientes em sala de aula na formação desses novos professores. Defendendo o argumento de que existe “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 28), o autor afirma que a escola serve de ambiente de construção da profissão docente. Além disso, o contato com o aluno da escola básica também é fundamental para o docente em formação, visto que permite uma interação com seu futuro público de atuação profissional.

A rotina escolar, o diálogo com os mais experientes, a observação e a reflexão sobre o espaço escolar são experiências fundamentais para se constituir o docente em formação. Por se constituir como programa fomentador da formação inicial docente, o PIBID leva os acadêmicos a se depararem com o ambiente escolar durante um período de 18 meses, o que permite ao bolsista ter um diálogo com a escola até então não vivenciado, principalmente pelo perfil de acadêmicos iniciantes que ingressam no programa. É a partir dos relatos produzidos pelo bolsista que se pode identificar como a relação dele com a escola o faz assumir um posicionamento enquanto docente em formação:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2009, p. 40)

São essas referências pessoais que irão determinar cada professor em formação como sujeito constituído historicamente na relação com o outro dentro da escola e como autor de suas futuras práticas – a escrita desses enunciados já pode apontar evidências desses sujeitos. Neste ponto, trago reflexões acerca dessa relação da escrita do bolsista a partir de experiência docente

e sua relação de alteridade com o outro, tal como pontua os postulados de Bakhtin. A construção dessa identidade docente é possível na escola, uma vez que os sujeitos escolares, em contato com o bolsista, desenvolvem nele constituições identitárias que lhe permitem compreender o próprio papel de si mesmo neste ambiente de vivência e em sua própria constituição. Desse modo, a escrita produzida a partir dessa experiência evidencia uma reflexão e uma crítica à escola e a *velhas práticas*, as quais são normalmente confrontadas pelo bolsista a partir de sua experiência e com a teoria vista na universidade.

Baseando-se na perspectiva do Círculo de Bakhtin, Fairchild (2017) defende o papel constitutivo da escrita na formação do professor, afirmando que a experiência apresentada pelo docente em formação, em forma de relato, implica em um trabalho de autorreflexão do sujeito sobre sua própria experiência:

Pode-se considerar, usando os termos de Bakhtin, que por meio do ato de escrita o sujeito realiza um trabalho que leva sua percepção acerca dos fatos concretos de um polo centrado no “eu” – em que tendem a se expressar como sensações ou pensamentos vagos, dispersos – a um polo centrado no “nós” – em que adquirem maior concretude e coerência, e sobretudo, sujeitam-se às respostas de outros. (2017, p. 764)

Larrosa Bondía (2002) propõe pensar a educação por meio da relação entre a experiência vivida pelo professor em formação e os sentidos que este atribui a essa experiência enquanto produção de conhecimento. Segundo o autor, a produção de saberes está ligada à experiência que o professor em formação adquire; esta experiência atribui – em nosso caso – ao bolsista sentido ao que está sendo vivenciado. Já em “Experiência e alteridade em educação”, Larossa (2011) parte da concepção de experiência e relaciona-a com a alteridade: compreende que a experiência é “isso que me passa”, que acontece comigo, mas que é exterior e que não depende de mim. Para o autor, não há experiência sem um acontecimento, sem um outro exterior e diferente de mim.

Em outras palavras, o que se compreende nesta relação experiência/sentido em um acontecimento e na relação com o outro exterior a mim é que a inserção do bolsista na escola proporciona-lhe uma vivência que contribui para sua formação, uma vez que ele reconhece no ambiente escolar as significações – inerentes à atividade docente – que somente poderiam ser reconhecidas naquele espaço de interação. É a partir deste processo de interação na escola que o bolsista do PIBID irá produzir seu relato e apresentar ao outro – também por meio de um processo de interação entre seu relatório escrito e seu interlocutor – como essa experiência lhe promoveu acontecimentos que serão relatados por meio de enunciados carregados de significações do ambiente escolar e marcados por essas relações com o outro.

Ainda segundo Larrosa Bondía (2002, p. 21), as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Esta afirmação pode ser associada ao contexto dos relatos aqui apresentados, uma vez que, ao narrar as atividades realizadas e suas observações na escola, o bolsista apresenta as significações que ele compreende a partir de suas relações com o mundo escolar no processo dialógico com o outro, além do fato de estas significações reconhecerem-no como sujeito de sua experiência.

Tardif (2002) considera que o ato de ensinar consiste em empregar meios para atingir certas finalidades. Segundo o autor, o trabalho docente requer o reconhecimento de que o professor tem de lidar com um “objeto de trabalho”, no caso o aluno, que se constitui de forma individual e ao mesmo tempo coletiva. Sendo assim, o trabalho docente perpassa por determinados objetivos de ensino que se apresentam em uma cadeia de complexidades que torna o ensino imprevisível e pouco definidor. Do professor, exigem-se: ações que priorizam o coletivo de ideias; ações sobre os alunos; ações a longo prazo; adaptações constantes; tomadas de decisões e escolhas cujos resultados muitas vezes eles não têm controle, mas que de certa forma agregam ao trabalho docente uma autonomia.

Essas complexidades do trabalho docente são um prato cheio para o contato do pibidiano na escola, as quais contribuem para uma *práxis* significativa do bolsista no contato com esses outros. Tardif (2002) defende que as técnicas – compreendidas pelo autor como a pedagogia propriamente dita – e os saberes no trabalho docente, por envolver seres humanos complexos e individuais, não oferecem nenhum controle das situações concretas:

os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. (Tardif, 2002, p. 137).

Fazendo um diálogo com Larrosa (2002), Tardif (2002) defende que o trabalho docente consiste no conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação. Em outras palavras, os sujeitos sociais que se encontram na escola constituem o professor docente em formação. Diante disso, podemos dizer que a experiência pibidiana para os bolsistas trouxe para eles conhecimentos de natureza prática que eles não puderam nem poderão vivenciar na universidade e o contato com esses outros formam o docente em sua constituição profissional e pessoal, visto que este trabalho também se configura por meio de uma personalidade que forma o componente fundamental do trabalho docente em seu caráter individual, social, afetivo e ativo.

Diante desses pressupostos, a escrita em forma de relato de experiência, apesar de se reconhecer dentro de um ambiente acadêmico – devendo ser, portanto, impessoal e objetiva – está cercada de enunciados de outros e reconhece ali o docente em formação. É nesse diálogo com outros sujeitos da educação escolar que o bolsista imerge, selecionando, apresentando, criticando e refletindo por meio das palavras que surgem dessa experiência que o toca e com ele acontece.

Portanto, as seções a seguir terão a alteridade como principal elemento das concepções discutidas pelo Círculo de Bakhtin e será analisada aqui em relação a suas três instâncias do eu-para-mim, o-outro-para-mim e do eu-para-o-outro que a constituem. Assim, este capítulo apresenta 2 seções que analisam como o interlocutor é apresentado nesses relatos e de que forma a palavra do bolsista dialoga com o outro nesses enunciados.

4.1 DISCURSOS SOBRE O OUTRO: A ESCOLA COMO INTERLOCUTOR

Esta seção apresenta excertos dos relatórios que apontam como o bolsista vê a escola, seus sujeitos, a estrutura e a organização. Ao falar da escola, o bolsista apresenta seu posicionamento, o qual tomo aqui por *valoração axiológica* dentro da concepção bakhtiniana. Tais valores são provenientes dessa experiência e da interação que a partir dos *outros* afetam sua constituição enquanto docente em formação.

Ao relatar acerca da organização da disciplina de língua portuguesa na escola EM, FA sente-se incomodado com a carga horária dispensada à disciplina que precisa ser dividida na sala de aula em três – redação, língua portuguesa e literatura:

Excerto 1 (Relatório FA) – Escola EM

(...) percebeu-se que o professor de língua portuguesa encontra dificuldade como a distribuição da carga horária entre as três disciplinas diferentes (Literatura, redação e língua portuguesa), a falta de recursos para a execução das atividades e projetos, materiais didáticos, acervo literário, apoio governamental bem como dos pais/responsáveis dos discentes. Isso causa obstáculos na produção textual e leitura oral e escrita dos alunos.

No excerto 1, FA considera que a dificuldade do trabalho com a leitura para o professor de língua portuguesa está em distribuir a “carga horária entre as três disciplinas diferentes (Literatura, redação e língua portuguesa)”. Este pode ser um enunciado em referência ao discurso da escola e do próprio professor de língua portuguesa que as concebe como disciplinas

distintas, configurando, assim, outras vozes oriundas do processo dialógico na formação dos enunciados do bolsista.

Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM, 2000), o ensino de língua portuguesa na Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1971 era apresentado de forma dicotomizada ao separar o ensino de língua do de literatura, o que provocava uma organização curricular baseada em ensino de gramática, redação e estudos literários. Nota-se que na visão do bolsista, essa divisão ainda é muito evidente, o que pode também evidenciar um discurso acadêmico de sua formação em letras que se respalda na divisão das referidas disciplinas apesar de os PCN's considerarem a integração entre o ensino de língua e literatura a partir de leitura, produção e gramática:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2000, p. 18).

Trazendo uma visão interacionista de ensino de língua materna, os PCN's do Ensino Médio apresentam a divisão do ensino em áreas de conhecimento, estando a língua portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, divisão esta reiterada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. A integração entre leitura/escuta, produção textual e análise linguística é apresentada por Geraldi (2011; 2013) como a base do trabalho a ser realizado por professores de língua portuguesa em todos os níveis de escolaridade e essa integração deveria priorizar as práticas de linguagem que os alunos da escola exercem em todas as esferas de atividades de uso da linguagem.

Ao afirmar que existem três disciplinas distintas, FA traz enunciados que recuperam essas vozes de sua formação acerca do ensino, baseadas nas orientações das décadas anteriores aos PCN's e na discussão científica tão conflituosa na área de estudos literários. Isso pode representar como os discursos sobre a formação de professores vem sendo reproduzido quando se fala de ensino de língua e a representação de outras vozes a partir da compreensão de que os

procedimentos metodológicos entre essas disciplinas são isolados e independentes, o que não estava mais organizado pelos documentos oficiais desde o início dos anos 2000. Tal compreensão pode ser vista no discurso de FA em forma de preocupação e compadecimento em relação ao professor que possui, segundo seu discurso, uma grande demanda e acaba não conseguindo lidar com demandas como o estímulo à leitura; estímulo esse muito demarcado nos enunciados de FA.

De acordo com o excerto 2 a seguir, JG considera que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) afasta os alunos da leitura do texto literário, alegando que há uma grande demanda por atividades de preparação para o ENEM na escola EM:

Excerto 2 (Relatório JG) – Escola EM

Durante a observação da escola, foi notada a presença de poucos alunos nos ambientes destinados à leitura e, em conversa com os professores, foi possível atestar que o ensino de Literatura tem se tornado cada vez mais secundário, decorrente da maior preocupação com o ensino voltado para o ENEM, onde o professor tem que administrar o tempo disponível tanto para preparar os alunos para o vestibular quanto para outras atividades que possam estimular o interesse destes pela cultura literária

Assim como no excerto 1, neste excerto 2, notamos um discurso de crítica à desvalorização do ensino de literatura, a qual é colocada como a disciplina “cada vez mais secundária” nas atividades de ensino. Diante disso, podemos reconhecer no discurso do excerto 2 que o papel determinante das práticas com a leitura, neste caso, está sendo associado, pelo bolsista, ao texto literário. Não levantarei uma discussão profunda sobre o ensino de literatura e todas suas facetas e críticas de estudiosos que há muito se detêm a esse assunto. Meu foco aqui é apontar o diálogo entre os bolsistas e as vozes que encontramos nos seus discursos sobre esse ensino e como eles o compreendem.

Devido a isso, recupero o texto de Leite (2011), no qual é possível reconhecermos 5 concepções sobre a palavra literatura:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. (Leite, 2011, p. 20)

Para a autora, as concepções 1, 3 e 4 corroboram um ensino voltado à visão elitista e ideológica do texto literário, a qual a escola quer manter, visto que as instituições de ensino básico, segundo ela, têm por finalidade a reprodução didática de valores de uma cultura dominante e elitista. Sendo assim, em sua discussão sobre a divisão entre ensino de língua e ensino de literatura, aponta que estudar literatura é estudar língua e vice-versa.

Para o trabalho com a literatura, a autora afirma ser importante considerar a aceção 2, para a qual se fazem necessárias informações históricas, dado este apontado por Franchetti (2009, p. 7) que concebe a literatura como “uma forma de ligação com o passado, uma forma de revivificá-lo. De aprender com ele [...] A literatura fala pelo passado e faz o passado falar pelo presente”; e a aceção 5, a qual visa efetivamente o trabalho com a linguagem, uma vez que podem ser desenvolvidas as habilidades de leitura/escuta e produção de textos de forma integrada.

Apresentando uma discussão acerca da escolarização dos gêneros literários, Mendonça (2014) afirma que os PCN's do Ensino Médio definiram para o estudo da literatura um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Segundo a autora:

O estudo dos gêneros literários, nesse caso, poderia entrar em cada uma dessas disciplinas, entendendo-se a linguagem literária como manifestação linguística (em língua materna e estrangeira), manifestação artística, manifestação que se nutre da relação com as linguagens do corpo (dança, representação teatral etc.) e com as linguagens da informática. (Mendonça, 2014, p. 7)

Essa nova configuração da literatura no ensino colocou-a lado a lado com outros gêneros do discurso, tais como publicitários, jornalísticos etc. Essa nova visão de literatura trazida pelos PCN's é combatida por Luft (2016) que, ao apresentar como a literatura tem sido cobrada no ENEM, critica as práticas de leitura exercidas na escola, apontando que ela tem apresentado propostas de práticas de leitura em uma concepção funcional, isto é, como um pretexto para aprendizados diversos. O texto literário, segundo a autora, deveria ter um papel de destaque e deve ser considerado em todas suas especificidades, garantindo o contato do aluno da escola com o cânone literário, representante de uma identidade cultural. Essa visão aponta uma certa hierarquia do texto literário sobre os demais textos de diferentes gêneros do discurso.

Retomando as vozes na formação de ambos futuros docentes, é de suma importância que esta formação esteja condizente com as orientações e práticas de ensino vigentes nos documentos oficiais norteadores para a formação de professores. Segundo Geraldi (2011;2013), há uma grande recusa por parte de professores de literatura que não concebe o ensino de

literatura de forma integrada ao ensino de língua, uma vez que as práticas de linguagem devem ser realizadas pelos alunos de forma a desenvolver nestes alunos habilidades e competências efetivas para o uso da linguagem em sociedade.

Em contrapartida, é imperioso reconhecer que a literatura, mesmo integrada ao ensino de linguagens, tem suas próprias especificidades e traz consigo uma realidade sócio-histórica e política no período em que as obras literárias foram produzidas – isto não pode ser desconsiderado, visto que as propostas do ensino de literatura tanto nos PCN's quanto na BNCC visam ao caráter interacionista de linguagem e devemos considerar esses aspectos para que o texto literário seja compreendido pelo aluno por meio de seu caráter dialógico a partir de uma manifestação no campo artístico-literário.

Ao dizer “o ensino de Literatura tem se tornado cada vez mais secundário, decorrente da maior preocupação com o ensino voltado para o ENEM”, JG aponta o ENEM como um agente causador do distanciamento do aluno do texto literário. Esse discurso relaciona-se com preocupação de Geraldi (2013) quando afirma que “é comum professores alegarem que ‘ensinam’ determinadas noções porque elas serão exigidas no vestibular (p. 91). O ENEM, por se configurar atualmente como um exame de ingresso às universidades, segundo o bolsista causaria o distanciamento do texto literário e do estímulo à leitura. No entanto, ele não leva em consideração que o ENEM utiliza textos literários em questões de interpretação de textos e sobre a história literária - ou seja, “um ensino voltado para o ENEM” não seria necessariamente deslocado do texto literário. Mesmo que JG consiga se posicionar criticamente junto a esse embate de vozes, seu discurso se apresenta bem demarcado por meio dessas vozes do ambiente escolar as quais ele apresenta. Neste ponto, quem fala é o aluno da escola pública ou o acadêmico? Nota-se certa crítica à estrutura e à falta de incentivos à leitura por parte da escola que pode ter sido vivenciada por este acadêmico ainda na condição de aluno da escola pública.

Ambientado na escola EFAF, o excerto 3, a seguir, apresenta uma visão de divisão da disciplina de língua portuguesa. Segundo a bolsista, há dias em que a disciplina é trabalhada com “assuntos mais específicos” e em outros com “produção textual”.

Excerto 3 (Relatório AK) – Escola EFAF

[...] constatou-se que há uma divisão entre a disciplina de língua portuguesa, assim em alguns dias a professora trabalha os assuntos mais específicos da matéria, porém em outros, ela trabalha somente com a produção textual. Essa divisão costuma ser bastante comum nas escolas, pois é uma das maneiras encontradas de melhorar a leitura e escrita dos alunos.

O discurso acerca da “divisão” da disciplina apresenta vozes as quais integram o ensino de língua portuguesa, tal como previsto pelos PCN’s. A escola, os professores de língua portuguesa e os novos docentes que entram no ambiente escolar trazem enraizada a ideia de que o ensino da língua portuguesa consiste no ensino de gramática/metalinguagem. O enunciado de AK mostra como essas vozes sobre o ensino de língua portuguesa estão demarcadas quando ela afirma que “a professora trabalha com assuntos mais específicos da matéria”, ou seja, provavelmente ela trabalha o ensino voltado à metalinguagem. Geraldi (2013), ao discutir acerca do discurso na escola tradicional, afirma que “Confunde-se estudar a língua com estudar Gramática” (p. 119) e essa confusão apontada pelo autor pode ser notada no discurso da bolsista ao falar desses “assuntos específicos da matéria”. No entanto, cabe observar que a bolsista compreende que a divisão é um fator de favorecimento no desenvolvimento de habilidades dos alunos e que existe a integração entre os conhecimentos de análise linguística – assuntos específicos – e produção textual.

Aqui podemos observar como a docente e a formação na escola também trazem consigo a visão tradicional de ensino que pode ou não ser quebrada a partir do confronto entre essa experiência e o que a bolsista trará em sua graduação em licenciatura. Recorremos aqui à alteridade apontada por Bakhtin (2011), em sua instância do outro-para-mim, em que AK vê o professor como aquele que precisa se desdobrar para dar conta dessa divisão da disciplina.

Esta alteridade traz, assim como no excerto 2, uma visão de compadecimento do trabalho do professor em tentar ser o “melhor” para a turma, tal como AK confirma no excerto 4:

Excerto 4 (Relatório AK) – Escola EFAP

No dia 21/03/2019, percebeu-se que havia necessidade de observar a rotina da sala de aula e o cotidiano da professora com os alunos, para que ocorra um aperfeiçoamento nas intervenções. Afinal, ao fazermos um breve diagnóstico da turma, poderíamos atender as necessidades da professora e dos estudantes. [...] A estadia foi na sala 623 novamente, onde o que fora combinado em equipe de se intervir fixamente. A princípio, notou-se que a professora S tem uma excelente comunicação com os alunos e que ensina de forma clara e objetiva. A turminha é bastante agitada e a professora faz o possível para mantê-los interessados e focados nos assuntos.

No excerto 4, podemos observar que na instância de alteridade do eu-para-mim na visão da bolsista, ela se vê como auxiliar que precisa ajudar a professora e atender às necessidades da docente. A constituição desse sujeito se forma a partir do contato com o outro nesse contexto: a professora se comunica e ensina os alunos de forma clara e objetiva; este julgamento de AK aponta para um papel que cabe a ela neste momento, o de auxiliar/ajudante, visto que a professora consegue exercer as atividades docentes mesmo a “turminha” sendo bastante agitada. Portanto, o outro – a professora –, naquele momento de interação, era a protagonista que precisava de auxílio com os alunos “agitados”. Assim, o excedente de visão que a bolsista consegue apresentar para a professora parte do acolhimento e auxílio, uma vez que a docente possui uma “excelente comunicação” e ela “faz o possível para mantê-los interessados”.

Os excertos 1, 2 e 3 apresentam uma visão de que a forma como a organização da disciplina de língua portuguesa está sendo trabalhada na escola afeta diretamente a qualidade do ensino. Nos três excertos, há o ato de apropriação discursiva dos bolsistas, tal como afirma Miotello (2017), das vozes que ecoam na escola quanto ao modelo tradicional de ensino de língua portuguesa que vê na produção de texto e na leitura atos que podem ser considerados excepcionais ao ensino de língua portuguesa, não imbricados a ele. Este cotejamento de vozes aponta como os bolsistas veem a escola em sua ausência de responsabilidade no ato de ensinar habilidades relacionadas às práticas de linguagem na disciplina de língua portuguesa, visto que o professor – segundo esse excedente de visão dos bolsistas – é prejudicado pela falta de organização nas disciplinas. Diante disso, este é um discurso que representa a prevalência dos modelos tradicionais referentes ao ensino prioritário de gramática, que pode ser “afetado” pela má distribuição da disciplina, o que pode ser um malefício à sua formação docente prejudicada por esta visão de modelos tradicionais e não críticos à realidade escolar.

Trazendo reflexões sobre a interação no contexto escolar, GU, no excerto 5, manifesta-se a favor da elaboração de um projeto de intervenção que atenda às “reais necessidades” dos alunos:

Excerto 5 (Relatório GU) – Escola EM

Após esse período de observação, foi possível elaborar o projeto de intervenção, específico para a escola, atendendo assim as reais necessidades, com isso podendo executar as atividades dentro da realidade dos alunos, ajudando-os com possíveis dificuldades que eles têm em relação à produção textual, o qual foi observado que o professor encontra

dificuldade, devido ter que cumprir uma carga horária que muitas vezes faz com que o conteúdo seja trabalhado de modo superficial.

O enunciado apresentado acima trabalha com um discurso subtendido de que a escola não consegue realizar atividades que supram a necessidade do aluno. GU compreende que deve exercer atividades de mudança e certo heroísmo, uma vez que a acadêmica vê, no projeto que será executado, uma forma de trabalhar “as reais necessidades dos alunos”. Diante disso, o processo dialógico no qual a bolsista se encontra para realizar a elaboração do plano de ação demonstra que houve o cotejamento de vozes no espaço escolar e o reconhecimento das necessidades dessas diferentes vozes. Ao afirmar que “*o professor encontra dificuldade, devido ter que cumprir uma carga horária que muitas vezes faz com que o conteúdo seja trabalhado de modo superficial.*”, GU posiciona-se num papel de agente auxiliador do professor que precisa trazer algo para atender a essas realidades dos alunos da escola. Em outras palavras, em termos de alteridade, na instância do eu-para-mim, no papel de bolsista, GU reconhece-se como aquela que irá socorrer o professor de língua portuguesa que precisa de ajuda no ato de ensinar.

As relações dialógicas se fazem presentes neste excerto a partir do momento em que a observação apresentada pela acadêmica aponta para um ambiente escolar que tem problemas a serem resolvidos. Na perspectiva da acadêmica, esta escola não trabalha a produção textual como deveria, impossibilitando assim ao aluno da escola pública um aprendizado condizente com sua realidade. Notamos aqui aspectos subjetivos daquele sujeito que se porta como o herói que irá resolver as questões escolares por meio dessa intervenção, uma vez que as dificuldades impossibilitam o aprendizado do aluno.

Excerto 6 (Relatório AS) – Escola EFAI

Nos dias de hoje com o avanço da tecnologia, a criança tem acesso a bastante informações, e as histórias, livros estão sendo esquecidas, assim, é um grande desafio despertar novamente o prazer pela leitura. A contação de história, que antes era usado como forma de distração, ressurge como um novo auxílio para os professores, não só formando leitores, mas seres pensantes e reflexivos. Por isso optamos por sempre iniciar com uma história, isso ia nos direcionando para as atividades do dia.

Assim como no relatório FA (excerto 1), o relatório AS também associa o ensino de leitura por meio do prazer que o aluno deve ter por esta leitura. Sendo assim, a relação com o interlocutor e o entendimento de uma realidade que deva ser significativa para esta criança

parece ser uma preocupação para a bolsista do relatório AS, visto que ela apresenta a contação de história como uma forma de aproximação desta criança com o texto e com a leitura.

Apesar de não apresentar uma metodologia descrita com o uso da contação de história, AS faz a relação do ensino de leitura com o desenvolvimento do leitor e sua postura crítica leitora: “A contação de história, que antes era usado como forma de distração, ressurgiu como um novo auxílio para os professores, não só formando leitores, mas seres pensantes e reflexivos.”.

Apresentando reflexões acerca do conceito de alfabetização em seu aspecto individual e social, Soares (2017) afirma que uma teoria coerente acerca da alfabetização deve se basear em um conceito abrangente que leve à concepção de alfabetização em 3 processos: alfabetização como aquisição de habilidade de codificar língua oral em escrita e vice-versa; alfabetização como compreensão e expressão de significados por meio da língua escrita, ambos compreendidos como processos individuais de aquisição escrita e, por fim, alfabetização como processo de reconhecimento, na aquisição escrita, de aspectos sociais e culturais de aprendizagem.

Já a concepção de letramento, de acordo com Soares (2002), refere-se a “*o estado ou condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (p. 145). Diante dessa concepção de letramento, notamos que AS traz uma reflexão acerca da formação do leitor, por meio do processo de alfabetização, e sua construção como letrado, por meio do processo de letramento, no qual irá desenvolver competências de linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita a partir de contribuições reflexivas sobre esses textos.

Desta forma, a interação aqui passa a permitir que esta acadêmica-bolsista olhe para seu interlocutor – no caso, a criança – como aquele aprendiz que não somente se desenvolverá como alfabetizado, mas sim desenvolvendo práticas de letramento em sociedade.

O excerto 6 apresenta ainda uma argumentação acerca da escolha da contação de história em sala de aula. Para a bolsista AS, hoje o avanço tecnológico distancia cada vez mais os alunos da leitura, o que gera novos desafios aos professores em despertar a leitura nesses alunos. Ao apontar a influência tecnológica como fator de distanciamento da criança com a leitura, a bolsista compreende ser papel da escola e, em especial, do professor, o despertar do prazer da criança pela leitura.

Cabe ressaltarmos aqui que o trabalho com a linguagem deve se desenvolver também em práticas de linguagem do mundo digital, como critério para o desenvolvimento de

competências de linguagem previstas na BNCC. Com as novas tecnologias, a escola precisa se adaptar à sociedade e ao mundo digital no qual os alunos estão inseridos. Isso não significa dizer que o trabalho com as leituras tipográficas deve ser extinto, mas que devemos nos adequar e compreender que o mundo tecnológico está cada vez mais presente na realidade dos alunos da escola e que isso reverbera nas práticas de linguagem que eles exercem diariamente.

As tecnologias digitais e as tecnologias tipográficas possuem suas especificidades e levam a diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2002), ao afirmar que o *letramento digital* consiste no “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (p. 151), considera que o ambiente na tela trouxe novas formas de acesso à informação, o que gerou como consequência uma alteração nas formas de interação entre os indivíduos em sociedade.

Excerto 7 (Relatório JM) – Escola EM

As aulas ministradas pelos bolsistas foram dialogadas, onde os alunos puderam contribuir com o andamento do processo, assim percebemos um grande interesse e adesão às propostas que foram levadas para a sala de aula. Vale ressaltar que o emprego de aulas diferenciadas bem como a ludicidade foram ferramentas importantes para o sucesso do projeto.

Assim como no excerto 6, neste excerto 7, nota-se a interação do bolsista com o aluno da escola e como ela é determinante para a proposta do projeto, reconhecendo-se assim uma alteridade que irá determinar as escolhas metodológicas desse bolsista. Neste contexto, o enunciado-discursivo do relatório JM leva-nos a compreender que o trabalho do projeto foi feito também com a participação ativa do aluno da escola pública que se configura como sujeito desse processo de construção desde o planejamento à execução. Neste sentido, cabe ressaltar o embate de vozes que se realiza na constituição da aula desde seu planejamento. Ao reconhecer o aluno como interlocutor participante, o bolsista reconhece o papel fundamental que este aluno exerce no processo de aula em caráter dialogal. É por meio desse critério de construção a partir da expectativa de resposta do outro que o enunciado, de acordo com Fiorin (2006), com base nos autores do Círculo de Bakhtin, representa um espaço de luta entre vozes sociais. O *outro* aceita, recusa, forma seu ponto de vista no momento da enunciação e na interação com o falante e isso demonstra como esses enunciados representam também o lugar da contradição, uma vez que essa luta é travada durante todo o processo dialógico entre os falantes.

Excerto 8 (Relatório MW) – Escola EM

Com a proposta de trabalhar produção textual por meio dos gêneros textuais, os bolsistas definiram como gênero a ser trabalhado o conto a partir das produções da autora Lygia Fagundes Telles, estando eles – os bolsistas – encarregados de escolher um conto desta autora para realizar as atividades em sala de aula. Vale ressaltar as escolhas das metodologias diversas adotadas por cada trio, roda de conversas sobre o tema, cartilhas, resumos, leituras entre outras as quais mostraram-se, de acordo com os alunos das turmas contempladas, uma maneira diferente de trabalhar produção textual.

O excerto 8 apresenta o trabalho da produção textual por meio de gêneros discursivos e que o gênero escolhido foi o gênero conto. MW defende que as metodologias adotadas pelos bolsistas obtiveram êxito por se tratar de “uma maneira diferente de trabalhar a produção textual”. Neste trecho, de acordo com o bolsista, o trabalho em sala de aula, partindo de um gênero discursivo para finalidade de produção textual, não era comum nas aulas de leitura e produção.

Esta “maneira diferente” de metodologia em sala de aula reconhece, também, um sujeito que se posiciona a partir de uma relação de alteridade outro-para-mim no caso o aluno da escola pública. Ao demarcar esse “diferente”, o sujeito-bolsista reconhece que existe nas aulas de Língua Portuguesa uma necessidade de metodologias diferentes que produzam o conhecimento necessário para que o aluno da escola possa desenvolver habilidades de produção textual escrita. Além disso, essa relação de alteridade com o aluno da escola é demarcada no trecho “de acordo com os alunos das turmas contempladas”; isto é, o posicionamento do bolsista em relação à metodologia adotada leva em consideração a resposta do outro no processo dialógico de interação em sala de aula. Tal discurso apresenta-se também em forma de relações dialógicas, uma vez que há a valorização da palavra do outro, num confronto de palavra e contrapalavra, num movimento de apropriação discursiva como afirma Miotello (2017).

Tal como afirmam Fiad e Silva (2009), é nesse processo de construção de relações que o bolsista se constitui como sujeito-professor. Tomando como ponto de partida esse processo de interação com o aluno da escola, os enunciados constantemente apontam para a criação de estratégias de ensino a partir dos alunos, o que aponta mais uma vez a percepção dialógica e como a relação bolsista-aluno é determinante nas práticas planejadas por este bolsista que ouve, compreende e responde a esse aluno da escola pública por meio de estratégias de ensino.

Excerto 9 (Relatório CC) – Escola EFAP

Proporcionar algo novo, através da leitura deve sempre estar presente em sala de aula, desafiar, investigar e tornar a leitura prazerosa é um retorno de aprendizagem significativo, pois envolve o imaginário do aluno e a sua forma de pensar, naquele momento esperávamos por respostas simples, mas pelo contrário, as crianças acabaram por nos surpreender com relatos tão maduros e cheios de sabedoria como o comentário que o aluno “A” em suas belas palavras expressou-se: “o texto é bem legal e irônico ao mesmo tempo, pois ele me revelou que precisamos ter empatia e se colocar no lugar do outro, e eu acho que nós que somos deficientes, por não saber amar e ajudar as pessoas. (Comentário do aluno)

O excerto 9 traz uma reflexão das ações que devem ser realizadas em sala de aula, segundo a visão da bolsista CC. Noto aqui uma expectativa criada pela bolsista ao entrar em sala de aula e desenvolver a atividade planejada. Volóchinov (2021) retrata o caráter de expectativa como uma projeção de um locutor a partir de uma imagem social. No enunciado de CC, notamos que houve esta projeção por meio de uma ideia que a bolsista tinha dos alunos daquela determinada série e para a qual foram realizadas as atividades e que tal expectativa foi quebrada a partir do diálogo e da experiência com o locutor real. Notamos aqui que a bolsista CC aprende com o aluno a partir dessa experiência.

Retomo aqui a concepção de aprendizado por meio de conhecimento prático, defendida por Tardif (2002). O comportamento do aluno não é algo aprendido nos livros que a universidade oferta, mas sim o que a prática propõe por meio da experiência. Ao chegar na escola, CC tinha uma ideia de senso comum de que o aluno poderia ser raso e que responderia de forma simples, devido a sua escolaridade. No entanto, a bolsista se surpreende com o que vê e obtém um conhecimento daquela situação em que a surpresa aponta como houve essa quebra de estigmatização do perfil do aluno da escola. E, para comprovar esse conhecimento adquirido na prática, a bolsista faz uso do discurso direto como forma de convencer o leitor dessa “maturidade” do aluno da escola pública.

Excerto 10 (Relatório AK) – Escola EFAP

No dia 14/03/2019, a experiência foi na coordenação acompanhando o supervisor da escola, o professor R, percebemos que o dia dele é bastante agitado, principalmente por ele

constantemente precisar passar de sala em sala para entregar avisos ou resolver problemas de alunos, que faltaram muito, tiveram brigas etc.

O trabalho dele é essencial para o corpo de profissionais da escola, uma vez que a maioria dos problemas da escola, também são de conhecimento dele. Neste dia, acompanhou-se a sua rotina na sala de supervisão observando quais os seus atos rotineiros, em seguida ele fez um convite para que houvesse um conhecimento amplo e melhor sobre as tarefas dele, e como as executa.

No excerto 10, é possível notar que a bolsista se encontra em uma situação de contexto escolar fora de sala de aula. Ao apresentar a rotina escolar de um supervisor pedagógico, AK mostra como este trabalho é reconhecido por meio de outro viés e de outro protagonista que não é o professor em sala de aula. Notamos aqui também a relação de alteridade presente na visão do outro-para-mim da bolsista para o coordenador pedagógico, em que o excedente de visão se apresenta a partir de um olhar de acolhimento quando mostra a relevância daquele papel do supervisor escolar no contexto escolar.

Tal como afirma Nóvoa (2009), o professor em formação se configura a partir de referências pessoais que ele encontra durante o processo de construção da identidade de formação docente. Isso significa que, na maioria dos casos, inicialmente, os professores em formação se constituem enquanto sujeito-professor a partir da experiência vivida em sua formação docente e a partir de modelos que eles adquirem de outros professores que eles encontram durante suas práticas dentro e fora da universidade.

Portanto, as práticas apresentadas pelos bolsistas podem ser um indício de modelos visualizados durante sua experiência no próprio ambiente escolar e durante sua participação dentro do PIBID. Os excertos mostram a relação dialógica a partir da finalidade apresentada para leitura e produção textual esperada pelos acadêmicos, fato este que também pode ter como cerne a referência pessoal que a bolsista passou a ter durante o PIBID.

4.2 DISCURSOS SOBRE O *OUTRO* NO RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CAPES COMO INTERLOCUTOR

Nesta subseção, são analisados excertos presentes nos relatórios que levam em consideração a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como interlocutor, mesmo que de forma indireta. De acordo com minhas orientações, como

representante da coordenação institucional do PIBID/UEAP, referente ao item IV, os acadêmicos deveriam apresentar qual foi o papel do PIBID na sua formação e os resultados que essa experiência trouxe. Assim, foram produzidos discursos que respondem a essa demanda:

Excerto 11 (Relatório KM) – Escola EFAF

Ao longo do período em que estivemos na escola, vivenciamos várias experiências na qual nos proporcionou refletir sobre o ser e o papel do professor. No primeiro contato com a sala de aula tudo parecia difícil, mas com o passar do tempo adquirimos conhecimento necessário para pôr em prática a docência. E, por meio das dinâmicas realizadas com os alunos, crescemos como pessoa e como educador, então percebemos o quão importante foi o PIBID e o processo de construção da formação do professor em um espaço em que lhe proporcione trabalhar com a diversidade e a inclusão de todos para a convivência de uma sociedade melhor.

No excerto 11, podemos conferir um discurso argumentativo que tenta convencer o leitor da relevância da experiência do PIBID para a formação da bolsista. Para KM, o tempo dedicado às atividades do PIBID serviu não só como fator de experiência docente, mas também de reflexão para a construção de sua identidade como futuro docente. Aqui reitero a constituição do sujeito enquanto docente em formação em que a bolsista se reconhece nesse processo e toma consciência dele.

Bakhtin (2011) discute acerca da não coincidência consigo mesmo a partir do contato com o outro e, no excerto 11, podemos notar como KM se vê como alguém “diferente” de quando iniciou no programa – nesse caso, ela, como narradora do processo, se distancia e se vê, no momento presente da escrita, como uma pessoa e profissional diferentes, e se compara com um eu anterior, sem essa experiência. Então, no excerto, temos um eu dividido em 3 figuras enunciativas – o eu que narra a partir de atividade de distanciamento, o eu do presente, enriquecido pela experiência do PIBID e o eu anterior a essa experiência.

No enunciado, notamos também como a CAPES se faz presente no discurso de KM quando ela afirma “o quão importante foi o PIBID e o processo de construção da formação do professor”. Reconhecendo de forma implícita o interlocutor CAPES, a bolsista aponta para uma natureza responsiva do enunciado – Bakhtin (2011), Volóchinov (2021) –, visto que, ao entrar no programa como bolsista, espera-se que haja bons resultados a serem apontados no relatório.

Excerto 12 (Relatório GU) – Escola EM

Conhecer a realidade de uma instituição de ensino nos mostra o grande desafio que é ser um professor, principalmente em se tratando de educação no ensino público.

Tivemos também a certeza de que conhecer o ambiente escolar e a realidade dos nossos alunos nos ajuda a melhor planejar nossas aulas e otimizar o ensino e oferecer uma educação melhor.

O PIBID vem com esse propósito de oferecer aos acadêmicos essa experiência, de nos preparar para a realidade que iremos enfrentar quando terminarmos os estudos e iniciarmos nossa carreira como professor, principalmente formando bons professores para a rede pública de ensino.

No relato de GU, a relação dialógica estabelecida na escola leva à reflexão da contribuição social que o PIBID proporciona à própria realidade escolar pública. GU, no excerto 12, aponta para “rede pública de ensino” que também carece de investimentos e retorno em relação às práticas escolares. Dessa forma, há a preocupação em levar ao aluno da escola e à rede pública um professor preparado em atuar da melhor forma possível para atender ao principal público-alvo dessa experiência vivida por meio do PIBID. Isso demonstra um discurso voltado a uma possível expectativa da CAPES e minha, como interlocutores. O discurso de GU pretende mostrar como ela se preocupa com o retorno que o PIBID está dando para sua formação e sua contribuição enquanto bolsista para a escola.

O excerto 12 corrobora com o que Larossa (2002) afirma sobre a experiência vivida e a relação de sentido atribuída àquele contexto de experiência do acadêmico pibidiano no ambiente escolar. Portanto, ao afirmar: “Tivemos também a certeza de que conhecer o ambiente escolar e a realidade dos nossos alunos nos ajuda a melhor planejar nossas aulas e otimizar o ensino e oferecer uma educação melhor”, GU reconhece-se como sujeito-professor, atribuindo sentido à experiência vivida no programa para sua formação – que, no caso, deve ser de qualidade – e à contribuição que essa formação e experiência trará para a rede pública de ensino.

Quanto ao interlocutor CAPES, é possível reconhecê-lo quando GU faz menção à contribuição que o PIBID fez à sua formação docente. Ao reconhecer seu interlocutor, a bolsista apresenta enunciados positivos em relação ao programa para que seja justificada sua experiência de forma otimista e capacitada. A escolha de termos como “bons professores”, “otimizar o ensino” e “oferecer uma educação melhor” fornecem a esse interlocutor uma visão de experiência realizada com sucesso e atingindo a seus objetivos iniciais promovidos pelo programa, tais como: incentivar a formação de professores; contribuir com a valorização do

magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Portaria CAPES nº 096/2013).

Excerto 13 (Relatório JF) – Escola EM

Encarar o ambiente escolar não é nada fácil, requer esforço, conhecimento e principalmente planejamento para se adaptar a realidade dos estudantes, seja em escola privada ou pública. Com a ajuda do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES/UEAP e a contribuição da coordenadora de curso e professor da área, consegui me aprofundar e ter ainda mais interesse em conhecer e lecionar diversos assuntos que podem ser trabalhados na Língua Portuguesa, aprendendo a lidar com cada aprendizado e dúvidas do aluno.

O excerto 13 inicia apontando para um discurso de que a atividade docente pode ser considerada um trabalho bastante árduo e esta afirmação é corroborada por expressões como “não é nada fácil” e “requer esforço”. Ao fazer uma abordagem acerca do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000) considera que a fase inicial de entrada na carreira docente se configura como uma fase de “sobrevivência” na qual o professor iniciante sente um “choque de realidade” que o faz confrontar com a complexidade da carreira docente. Essa fase é acompanhada de outra que surge em paralelo a qual ele chama de “descoberta”; nesta, o docente carrega consigo um entusiasmo inicial de início de carreira ao assumir uma responsabilidade no ensinar.

Porém, ao fazer referência à CAPES, à coordenadora e ao professor, encontramos no discurso da bolsista JF essas fases apresentadas por Huberman (2000) quando ela contrapõe esta sobrevivência “*nada fácil*” à ajuda e à contribuição dos outros referidos em seu enunciado e à aprendizagem mencionada, que se configura como a fase da descoberta. Além disso, por reconhecer que a CAPES, a coordenadora e o professor são interlocutores de seu texto, a bolsista faz escolhas lexicais “consegui me aprofundar”, “ter ainda mais interesse em conhecer”, por exemplo, que mostram como esses interlocutores auxiliaram-na na atenuação deste trabalho árduo de sobrevivência da prática docente inicial.

Aqui visualizamos explicitamente um discurso em resposta a outro: Bakhtin (2011) afirma que toda comunicação, todo enunciado vivo é de natureza responsiva. Sendo assim, o

discurso produzido no excerto toma como ponto de partida o outro que irá ler e, de certa forma, avaliar o relatório da autora. Ao relatar que “Com [...] a contribuição da coordenadora de curso e professor de área, consegui me aprofundar e ter ainda mais interesse em conhecer e lecionar”, a bolsista toma pra si um discurso de autoconsciência, uma vez que o outro a altera e isso lhe garante um retorno para si mesma de forma diferente de como se encontrava antes deste contato, tal como corrobora Zoppi-Fontana (2005). Essas valorações mostram que a bolsista reconhece os interlocutores de seu discurso e que agregam valores positivos destes à sua experiência.

Alguns excertos enaltecem o papel do próprio PIBID, que é de responsabilidade da CAPES, na formação de futuros professores:

Excerto 14 (Relatório FA) – Escola EM

Durante a realização das atividades do PIBID, percebemos a importância do programa para nossa formação como educador, visto que o contato com o ambiente escolar melhorou nossa prática pedagógica e com diferentes metodologias para o ensino/aprendizagem. Esperamos que o PIBID continue ajudando na formação de outros estudantes de licenciaturas.

FA deixa evidente que o PIBID contribuiu para sua formação docente por meio da experiência na escola pública e seu discurso corrobora o que Larrosa (2011) chama de “princípio de transformação”. Para o autor, o sujeito está aberto à transformação de si mesmo durante o processo de experiência que se constitui na relação com o processo de formação. Ao apontar a importância do PIBID em sua formação como educador, FA se coloca como sujeito transformado por meio dessa experiência e aponta aspectos positivos do programa nela.

Isso demonstra a relação que o sujeito tem com o interlocutor CAPES, já que este fomenta as atividades de docência realizadas pelo bolsista. Ao enunciar “esperamos que o PIBID continue ajudando na formação de outros estudantes de licenciatura”, este sujeito assume um discurso coletivo representado pelo verbo “esperar” sobre o qual projeta expectativas de continuação do programa da CAPES e argumenta em prol de futuros licenciandos que poderão ter a mesma oportunidade de ingresso em um programa que contribuirá não só para ele, mas para outras gerações.

Neste ponto, podemos compreender que este enunciado, por estar se referindo ao período histórico de instabilidades e mudanças do PIBID e ao medo por parte de todos os envolvidos de extinção do programa (“esperamos que o PIBID continue”), representa um discurso de apelo à CAPES, considerando o contexto em que viveram.

Excerto 15 (Relatório JG) – Escola EM

O PIBID – UEAP é um programa que sempre despertou meu interesse, principalmente pelo ótimo status de aquisição de experiência que o projeto tem dentro da Universidade, por parte dos ex-alunos que já participaram e nos incentivam a continuar valorizando tal oportunidade. A experiência obtida dentro da Escola [...] foi ímpar [...], estimulando-nos a otimizar nossas práticas de ensino enquanto docentes [...] Encerro minha participação como bolsista do PIBID com muito mais vontade de voltar à sala de aula e mais maduro enquanto profissional docente, graças à experiência obtida.

No excerto 15, reconhecendo um discurso de valorização do PIBID-UEAP, o bolsista tenta utilizar-se de estratégias de referência a ex-alunos para mostrar a relevância do programa dentro da Universidade. A interação com os ex-alunos participantes do PIBID demonstra também como se deu a construção enunciativa do bolsista e a agregação de uma posição axiológica dele em relação ao status do PIBID como “ótimo” programa de iniciação à docência.

Além disso, a escolha lexical de termos como “ótimo”, “ímpar” e “maduro” aponta um reconhecimento de um discurso direcionado – não diretamente – à CAPES e a mim, enquanto coordenadora, o qual pode se constituir por meio de uma possível expectativa desses interlocutores em relação à experiência do bolsista no programa. Volóchinov (2021) afirma que, por ser um produto da interação, a escolha de palavras é determinada tanto por quem as concebe quanto a quem se dirige. Diante disto, o uso desses termos valorativos parece ter como finalidade mostrar ao interlocutor CAPES que o programa funciona e que ele deve ser reconhecido como uma experiência “ímpar”. Ou seja, o uso dessas palavras demonstra um cuidado do bolsista com o estilo para garantir que as atividades foram executadas e realizadas de acordo com o previsto, uma vez que é necessário afirmar para a Coordenação de Aperfeiçoamento que o dinheiro investido neste programa para este determinado bolsista foi bem utilizado e gerou resultados além do esperado.

Excerto 16 (Relatório JM) – Escola EM

O referido programa é grande valia para a formação de professores conscientes e conectados com a realidade que viveremos como profissionais, esta troca de experiências possibilitou a construção do perfil que teremos como futuros docentes e nos fez ter a certeza de que escolhemos a área de atuação correta e nos fez admirar ainda mais o trabalho dos profissionais da educação.

JM considera a CAPES, por meio do PIBID, como a grande contribuidora de sua formação a partir da participação no programa. Retomando à fala de Nóvoa (2009), quanto à relação de experiência vivida na prática e referência pessoal de um modelo a ser trabalhado a partir de tal experiência, o relato de JM faz referência à construção do perfil docente que foi formado pelo programa. De acordo com o excerto 14, “esta troca de experiências possibilitou a construção do perfil que teremos como futuros docentes e nos fez ter a certeza de que escolhemos a área de atuação correta”, ou seja, este futuro docente foi formado por meio do processo de iniciação à docência e isso levará a um futuro promissor, admirado e otimista em relação à escolha profissional.

No relato de JM, novamente temos a CAPES como interlocutora, JM faz uma escolha de termos lexicais que condizem com valores satisfatórios acerca de sua experiência. Expressões como “grande valia”, “ter a certeza”, “admirar” apontam a forma que JM tenta mostrar à CAPES a importância da experiência para sua vida, justificando sua atuação no programa e o próprio investimento feito pela CAPES à sua formação.

Excerto 17 (Relatório IB) – Escola EFAI

A participação no PIBID foi bastante proveitosa, foi estabelecida uma participação muito importante entre a gestão coordenação, corpo docente e estudantes principalmente com a participação dos educandos resultaram no grande aprendizado e muita satisfação no decorrer do ano vigente da bolsa.

Conclui-se que a bolsa do PIBID é de grande valia para o aprendizado, oferecendo as acadêmicas novas oportunidades e enriquecedoras experiências, complementando e finalizando uma etapa da formação pedagógica.

Ao analisar enunciados, é de suma importância que tenhamos em mente que nestes ressoam diversas vozes. Porém, as vozes presentes nos enunciados que são analisados por meio da perspectiva bakhtiniana nem sempre poderão ser reconhecidas por meio de uma identidade clara. No entanto, no relato apresentado pelo excerto 17, novamente a CAPES como interlocutora pode ser reconhecida e a ela são apresentadas as experiências de forma positiva e eficiente.

Neste, temos também a inserção de outros sujeitos educacionais, em forma de um confronto de vozes reconhecidas de forma indireta. Aqui há também a atribuição de sentidos à experiência, uma vez que IB apresenta a relação estabelecida entre gestão, coordenação, corpo docente e estudantes como formas de aprendizado e satisfação. Essa inclusão aponta para as

relações de alteridade – além do já referido embate de vozes – estabelecidas no decorrer do processo de trabalho docente no período de bolsa, nas quais a acadêmica reconhece esses sujeitos escolares como fundamentais nesse processo de aprendizado escolar e de sua formação e, neste caso, direciona indiretamente esses valores a eles, na pessoa da coordenadora que deverá ler o relatório escrito.

Neste excerto, é válido notar ainda a referência à bolsa proporcionada pela CAPES como forma de levar a este interlocutor a ideia de investimento no futuro promissor desta docente em formação. Ao PIBID é atribuída uma contribuição da bolsa que leva ao aprendizado de grande valia e a novas oportunidades. Diante disso, a relação estabelecida com o interlocutor CAPES pode ser reconhecida indiretamente a partir do caráter argumentativo apresentado no trecho que faz referência à bolsa e à contribuição que esta fez ao processo de formação de aprendizado e experiências.

Excerto 18 (Relatório LV) – Escola EFAI

Diante do exposto, compreende-se o quão foi relevante o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência - PIBID [...], pois o projeto [...] contribuiu significativamente na melhoria da leitura e conseqüentemente da escrita dos educandos nas aulas de língua portuguesa, que era o momento de intervenção do Pibid fazendo com que os ajudasse no desempenho positivo nas outras disciplinas.

O sucesso do Projeto mostrou que não basta somente contar uma história e deixá-la solta, elas tem que despertar a atenção dos alunos a quererem escutá-las para que posteriormente eles pudessem recontá-la a sua maneira de entendimento.

No excerto 18, é possível notar como LV aponta a relevância do programa PIBID para o ambiente escolar e o desenvolvimento de atividades metodológicas ao aluno da escola pública. De acordo com ela, o projeto de intervenção contribui “significativamente na melhoria da leitura e conseqüentemente da escrita dos educandos nas aulas de língua portuguesa”, o que demonstra que para LV o período de intervenção apresenta uma possibilidade de trabalho com a leitura e a produção textual que se apresenta como eficiente para o aluno da escola pública participante.

Como o projeto trabalhado nesta etapa de ensino visava à leitura e à produção de texto, LV argumenta que seu desempenho positivo foi de grande valia para outras disciplinas com que o aluno trabalha na escola. Bakhtin (2017) afirma que a vivência real do ser-evento é um ato responsável que o sujeito realiza por meio das interações. Sendo assim, ao interlocutor

CAPES é apresentada essa vivência que se configura por meio das relações estabelecidas entre a bolsista e os alunos da escola que são apresentados como aqueles que corresponderam às expectativas do projeto. Desse modo, a este interlocutor indiretamente é apontado como a interação dentro do projeto surtiu efeitos que exaltam o PIBID enquanto programa de iniciação à docência bem-sucedido, o que se configura novamente a valoração positiva desse sujeito acerca da contribuição social dada ao PIBID na estrutura escolar na qual ele está inserido.

Excerto 19 (Relatório TM) – Escola EFAF

O Programa oportuniza aos bolsistas a experiência para lidar com diversas situações que precisam ser resolvidas no contexto escolar através de planos e metodologias diferenciadas para obter um resultado positivo no processo de ensino aprendizagem. As atividades desenvolvidas na escola foram organizadas por meio de um plano de aula com um cronograma que seguia uma estratégia metodológica de ensino para que os alunos estivessem estimulados a aprender.

No relato apresentado por TM, é possível notar o reconhecimento e a contribuição do PIBID na resolução de problemas e na tomada de decisões feitas pelos bolsistas durante a rotina escolar vivida no período em que atuaram no programa. Utilizando-se de escolhas como “otimizar”, “metodologias diferenciadas”, “resultado positivo” “estimulados a aprender”, a bolsista TM se articula por meio de enunciados que mostrarão à CAPES o quanto sua experiência foi otimizada e o quanto ela auxiliou no amadurecimento de criação de estratégias metodológicas de ensino.

Reconhecer esse interlocutor que foi o fomentador do auxílio financeiro e de sua inserção no ambiente escolar que lhe proporcionou a riqueza – de acordo com os enunciados apresentados – de experiências adquiridas no programa é fundamental para a escolha desses itens a serem dialogados nesses relatórios.

Remetendo ao enunciado em resposta a outros enunciados (Bakhtin, 2011), ao desenvolver uma descrição das atividades ao interlocutor indireto CAPES, a bolsista se vê na necessidade de escolher itens lexicais que apontem para uma eficiente experiência que justifique sua atuação e o investimento da agência de fomento durante o período de realização das atividades.

Excerto 20 (Relatório JW) – Escola EM

O PIBID me fez perceber que lecionar é uma arte, um dom e uma técnica, que precisam estar alinhadas e para que isso ocorra de forma dinâmica e positiva é necessário o futuro docente manter-se em desenvolvimento constante, planejamento e uma boa didática para seus alunos. No entanto, não é algo que eu mesmo queira para o futuro.

Por fim, o excerto 20 parece apresentar uma percepção diferente daquela apresentada pelos demais, visto que JW conclui que não seguirá o caminho da docência em seu futuro. Aqui o bolsista recupera vozes sociais com valores estereotipados atribuídos aos docentes e sua atividade, sendo fartamente discutidos por teóricos da educação. Freire (1991, p. 58), ao discutir acerca da formação de professores, afirma que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. É comum ouvirmos estereótipos da carreira docente sobre o fato de que a docência é um “dom”, tal como no enunciado de JW, e deve ser feita “por amor”.

Freire (1991) defende que devemos ver a carreira docente como qualquer outra que se constrói na teoria e se desenvolve na prática e na reflexão dessa prática, atribuindo à docência um caráter de constante manutenção nas práticas exercidas diariamente. JW reconhece esses fatores apresentados por Freire (1991) e atribuídos à carreira docente: “é necessário o futuro docente manter-se em desenvolvimento constante, planejamento e uma boa didática”; no entanto reconhece que não é uma carreira que almeja para si mesmo.

Ao fazer uma discussão sobre as contribuições que as tecnologias trouxeram para a função docente, em especial o material didático em sala de aula, Geraldi (2013) aborda um perfil de mudança nas condições de trabalho do professor com a inserção dessas tecnologias para o trabalho docente:

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo - até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o "desprestígio" social da profissão. (Geraldi, 2013, p. 94-95)

Segundo Geraldi (2013), com a tecnologia, houve uma mudança de cenário no dia a dia do trabalho dos professores e isso trouxe como consequência um aumento da carga horária e diminuição da remuneração docente, o que contribui para a desvalorização da carreira. A fala de JW pode ser um reflexo desse “desprestígio”, tal como aponta Geraldi (2013), visto que o bolsista teve contato com a rotina escolar e toda a complexidade que a constitui.

Os excertos apresentados no item 3.2 mostram discursos que reconhecem o *outro*, CAPES, mesmo que de forma indireta, e a mim, enquanto coordenadora. Estas relações dialógicas presentes nos relatórios permitem aos bolsistas adotarem discursos que engrandecem o PIBID enquanto programa de iniciação à docência que auxilia esses bolsistas no desenvolvimento de práticas de ensino que servem como conhecimento prático na escola e o enaltecem na tentativa de demonstrar o quão fundamental o programa foi para sua formação docente.

5 UNIVERSIDADE, ALTERIDADE E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID: UMA ANÁLISE DE ENTREVISTAS COM OS PIBIDIANOS

Para este capítulo 4, foram definidas 3 categorias de análise: *O discurso acadêmico e o PIBID: uma realidade fora da universidade*; *Alteridade e dialogismo na construção da identidade do sujeito docente em formação* e *Discursos sobre práticas de ensino: o outro no papel dialógico de condução das atividades de língua portuguesa*.

A fim de que mantenhamos o caráter dialógico de nossa análise, apresentamos os bolsistas em diálogo, ou seja, para cada categoria apresentada aqui, são analisados os relatos de acadêmicos que estiveram no mesmo grupo de entrevistas a fim de apresentarmos tais relatos em diálogo e conseguirmos analisar de acordo com nosso perfil metodológico de natureza dialógica.

Do total de 23 concluintes do programa, 18 aceitaram participar das entrevistas, tal como foi apontado na introdução desta tese. Além dos 18 concluintes, pude realizar entrevista com a ex-bolsista IR que não chegou a concluir o programa, mas realizou atividades no PIBID até as etapas finais, o que permitiu sua participação por ter estado no programa até o 14º mês. Com a participação de IR, temos um total de 19 entrevistados. Sintetizo a organização das entrevistas da seguinte forma:

Tabela 2 – Distribuição dos participantes das entrevistas e modalidade

| Participantes das entrevistas | | | |
|-------------------------------|----|-------------------------|----|
| Modalidade Presencial 1 | | Modalidade Presencial 2 | |
| JG | JW | AM | IR |
| JM | GU | LV | -- |
| Modalidade Online 1 | | Modalidade Online 2 | |
| IB | AK | JP | |
| RC | -- | SY | |
| Modalidade Online 3 | | Modalidade Online 4 | |
| JF | KM | KF | MW |
| FA | -- | CD | TB |

Fonte: Da autora

Durante o processo de organização de datas e agendamentos para as entrevistas, tentei organizar os bolsistas em grupos de 3 ou 4. No entanto, na entrevista de Modalidade Online 2, cujos participantes foram JP e SY, as bolsistas CC e AS tiveram problemas de conexão e não conseguiram participar na data prevista ou em tentativa de agendamento posterior. As bolsistas LS e TM não responderam ao meu contato após inúmeras tentativas por meio das redes sociais; já a bolsista EC não foi encontrada.

Assim como nos relatórios, a seleção de entrevistas apresentadas foi realizada a partir dos excertos que correspondem aos objetivos aqui traçados. Das 6 entrevistas realizadas, entre presencial e online, 5 foram consideradas na análise deste capítulo 4, a entrevista de modalidade presencial 1 não foi considerada nesta análise, visto que, infelizmente, a gravação não ficou de boa qualidade, o que impede que o áudio seja compreendido na maior parte da entrevista.

Para sinalizar a nomenclatura dos enunciados dos bolsistas entrevistados, irei continuar a sequência numérica sinalizada por meio de “excertos”, dando continuidade aos excertos dos relatórios no 3º capítulo e continuarei a designar os bolsistas por meio de suas iniciais, tal como feito no capítulo anterior.

5.1 O DISCURSO ACADÊMICO E A VIVÊNCIA NO PIBID: UMA REALIDADE FORA DA UNIVERSIDADE

Nesta categoria, busco realizar o diálogo entre os enunciados do acadêmico que se viu numa realidade escolar além dos muros da universidade e o discurso acadêmico universitário por meio da organização do PPC e da matriz do curso a fim de estabelecermos os sentidos produzidos a partir dos enunciados concretos, tal como propõe a perspectiva bakhtiniana, além dos valores em relação ao papel da universidade e do PIBID em sua formação. Nesta relação, traçamos um perfil de como o acadêmico confronta a sua experiência universitária com o contexto escolar vivenciado por meio do PIBID e como esta formação universitária enxerga a matriz para que seja contemplada a formação do futuro professor de Pedagogia e de Letras. Para a condução desta categoria, os acadêmicos responderam às perguntas: “Você considera que o PIBID traz uma percepção de ensino diferente daquela discutida na Universidade?” e “O PIBID influenciou ou não na sua relação entre teoria, aprendida na Universidade, e prática, vivenciada durante a participação no programa?”

A partir destas perguntas, selecionei excertos nesta categoria que contemplam, primeiramente, o objetivo geral e o seguinte objetivo específico: refletir como a experiência

dos acadêmicos no PIBID/UEAP exerce influência na relação entre teoria e prática dos professores em formação em Letras/Língua Portuguesa e em Pedagogia a partir de suas ações didáticas no programa. Para esta categoria, foram selecionados excertos dos bolsistas: IB, AK, SY, acadêmicas de Pedagogia, e JP, TB, MW, CD, acadêmicos de Letras.

Nos enunciados dos bolsistas, é comum eles apontarem um distanciamento da matriz de seu respectivo curso em relação à realidade escolar vivenciada no PIBID. Dessa forma, nos enunciados, notam-se elementos que apontam para o diálogo entre o acadêmico e sua formação universitária enquanto futuro docente. Diante disso, ao estar inserido na escola, é comum o pensamento de se ver na condição de repassar aquilo que está aprendendo na Universidade. Nos excertos sobre o discurso acadêmico, a maioria dos bolsistas apresenta enunciados que confrontam sua formação para o preparo com o que eles denominam de “realidade escolar”:

Excerto 21 (Entrevistada IB) – Escola EFAI

No meu entender, eu acho que a universidade não prepara o acadêmico para uma sala de aula... O acadêmico ele vai aprender a fazer na prática né... o conteúdo é bom pra gente ter uma base né... a gente tem a base do conteúdo, mas quando você vai pra dentro da sala de aula é totalmente diferente, a universidade prega uma coisa bonita e quando a gente chega na sala de aula a gente tem outra realidade e é essa realidade que a gente vai conhecer e vai pregar uma outra pedagogia...

Então eu acho que é bom o que a gente aprende dentro da universidade é uma base muito boa mas quando a gente chega na realidade é um pouco diferente pra mim foi um pouco diferente eu não sei para os outros colegas...

No trecho “a universidade prega uma coisa bonita”, nota-se uma voz social que configura a universidade como o lugar onde a teoria não se aproxima da prática e esse enunciado se confronta com a ideia de formação vs. realidade. Esta realidade se configura como algo distante do “bonito” pregado na universidade. Aqui temos um enunciado que aponta para uma percepção de distanciamento na qual a realidade escolar mostra-se de tal forma que a bolsista pondera discursos que levam a uma percepção de uma formação acadêmica deficitária no que diz respeito ao preparo para a realidade prática, apresentada por meio do PIBID.

No entanto, devemos pontuar que eu, enquanto entrevistadora, fui coordenadora institucional e de área do PIBID, além de ser docente na UEAP. Esse perfil de meu papel

enquanto pesquisadora leva os entrevistados a fazerem determinadas escolhas de enunciados, considerando este papel na experiência deles e dentro da universidade.

A interação na entrevista e o papel assumido por mim, pesquisadora, molda, de certa forma, os discursos: “Então eu acho que é bom o que a gente aprende dentro da universidade é uma base muito boa mas quando a gente chega na realidade é um pouco diferente pra mim”. Este trecho do enunciado de IB aponta para uma valorização na formação, apresentando-a como algo muito “bom”, mesmo sendo distante do que foi vivenciado na escola pública, durante o PIBID. Essa valorização seria uma opinião a partir de sua formação ou a partir do confronto com a pesquisadora? O que posso compreender desse enunciado é que havia certa hesitação em apontar falhas na preparação deles para a realidade escolar.

Levando-se em consideração essa não preparação do acadêmico para uma sala de aula, IB faz uso por esse “discurso bonito” (“coisa bonita”, na fala de IB) universitário visto nas disciplinas e experiências dentro do curso. Temos aqui uma suavização em seu discurso crítico com relação à sua formação ao afirmar que a realidade “é um pouco diferente”, o que podemos compreender a partir da orientação enunciativa que considera o outro, a pesquisadora-professora-coordenadora.

Amorim (2007) reitera que “[...] o quê e o como do que se diz supõem sempre o ‘outro’ em sua fundamental diversidade.” (Amorim 2007, p. 11). O enunciado de IB aponta para um dizer voltado ao meu papel, tal como pode ser visto no excerto 21. Essa situacionalidade me leva a compreender que determinados enunciados dos bolsistas não condizem exatamente com o que eles pensam ou acreditam, mas de uma condução interacional a mim, coordenadora e professora da UEAP.

Em contrapartida, por meio do diálogo entre as entrevistadas, AK evidencia essa visão de realidade vs. discurso universitário de forma divergente da fala de IB. Cabe salientar que IB e AK, autoras dos excertos 21 e 22 – este apresentado a seguir – estão em diálogo na mesma entrevista. AK utiliza-se do discurso de IB para enunciar sua contrapalavra, afirmando que

Excerto 22 (Entrevistada AK) – Escola EFAP

Eu concordo, em partes, com a IB, com a colega, é... principalmente em relação a essa parte de teoria e prática porque na teoria, apesar de não ser assim, eu não aprendia tanto de uma forma tão romantizada né... eu imaginava que seria difícil, porque nas nossas aulas nós tínhamos muito essa discussão em relação a contexto social, a dificuldade dos alunos, então já tinha uma base do que esperar da prática, mas obviamente a prática é bem mais

complexa né... um impacto muito grande principalmente pra mim que tava lá no início da minha formação de pedagogia... então eu fiquei com muito medo e... essa preparação que nós tivemos no início do projeto foi muito importante, como a IB disse... porque eu tava com esse receio né... “o que que nós vamos fazer meu Deus eu nunca entrei numa sala de aula eu não sei o que é pra fazer” e aquilo ali me deu encaminhamento e eu me senti bem mais segura pra prática... então é... a parte teórica e prática ela é muito importante... a parte teórica para a gente poder ir para a prática... então... eu concordo com a IB... de que é uma boa base, mas obviamente a prática é ainda é mais complexa e mais difícil né um tapa na nossa cara...

No excerto 22, é possível notarmos o estabelecimento da relação de interação entre as entrevistadas. Neste momento, para responder à pergunta, AK vale-se do enunciado de IB, discordando e apontando que houve a referência ao ambiente escolar em sua formação, de acordo com o que a matriz de Pedagogia apresenta. Valendo-se das palavras de Bakhtin (2011),

Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados [...]” (Bakhtin, 2011, p. 297).

Voltando-se ao enunciado de AK, notamos um diálogo claramente relacionado a IB em “eu não aprendia tanto de uma forma tão romantizada né...”, utilizando-se de sua contrapalavra para refutar a colega, mas também respondendo à matriz curricular do curso de Pedagogia e à própria formação do curso, uma vez que a bolsista relata “porque nas nossas aulas nós tínhamos muito essa discussão em relação a contexto social”, posicionando-se entre ambas as referências, tal como pontua o filósofo.

Para uma melhor compreensão dos enunciados dos acadêmicos, de acordo com os postulados do Círculo de Bakhtin, é necessário fazermos o cotejamento por meio da trajetória da formação desse sujeito dentro do curso de Pedagogia. Segundo a matriz do curso, o acadêmico inicia sua prática pedagógica a partir do 2º semestre por meio das disciplinas intituladas “Prática Pedagógica” que vai das numerações de I a VII. Mesmo que haja essa prática, o contexto do enunciado de IB aponta para a ideia de que tal realidade apresentada pelo curso não condiz com a realidade prática dentro do PIBID, o que confronta o apresentado pela matriz a partir da ementa dessa disciplina I de prática pedagógica:

Quadro 20 – Ementa da disciplina de Prática Pedagógica I, do curso de Pedagogia

| |
|---|
| <p>PRÁTICA PEDAGÓGICA I</p> <p>EMENTA: Atividades orientadas e supervisionadas de iniciação profissional dos discentes nas unidades educacionais. Pesquisa e análise do contexto educativo e da prática docente.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>AZEVEDO, J. G; ALVES, N.G. Formação de Professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.</p> <p>CANDAU, V. M. Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.</p> <p>VASCONCELOS, Celso dos S. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2002.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto alegre: Artmed, 2001.</p> |
|---|

Fonte: matriz 2009 do curso de Pedagogia da UEAP

Por meio desta ementa, notamos um contexto de proposta associado a vivências que provavelmente o acadêmico de Pedagogia teria em ambientes escolares. No entanto, o enunciado da acadêmica do excerto 21 aponta para a não realização dessas atividades por meio de convívio escolar. Ao dizer que “e é essa realidade que a gente vai conhecer e vai pregar uma outra pedagogia...” (Excerto 21, IB, 2021), notamos uma construção identitária que é influenciada pelo fator externo, fora dos muros da universidade. De acordo com IB, será necessário “pregar outra pedagogia”, já que a realidade escolar não está inserida no discurso acadêmico. Neste cenário, há o confronto com os ideais universitários de formação do licenciando (que IB chama de “coisa bonita”) e a prática apresentada pelo PIBID na execução de seu projeto.

Já no excerto 22, a visão que se tem da formação é distinta. Reiterando o trecho de enunciação de AK “eu não aprendia tanto de uma forma tão romantizada né... eu imaginava que seria difícil, porque nas nossas aulas nós tínhamos muito essa discussão em relação a contexto social, à dificuldade dos alunos, então já tinha uma base do que esperar da prática...” (Excerto 22, AK, 2021), notamos que a bolsista aponta para uma experiência distinta com a matriz do curso. Para AK, a realidade escolar é “comentada” nas disciplinas do curso, portanto, não foi algo alheio ao que foi feito nas aulas da graduação. Ela aponta também que a realidade escolar é complexa, mas já esperada. Neste ponto, podemos evidenciar que o discurso acadêmico, para AK, esteve de certa forma em diálogo com o contexto escolar vivenciado a partir do PIBID, de acordo com sua visão.

Ao responder à pergunta do tópico em questão, o acadêmico de Letras JP afirma que

Excerto 23 (Entrevistado JP) – Escola EM

na minha opinião, eu acho que difere um pouco a teoria da prática, porque a gente vê certas coisas na universidade e aí, quando a gente chega em campo, acaba que se torna um pouco irrelevante né... se torna um pouco é... fora da realidade tipo... plano de aula né, a gente bate muito em cima da tecla do plano de aula... tem que ter tudo muito bem planejado pra gente ir pra sala de aula e aí acontece que a gente se dá todo aquele trabalho de planejar a aula e às vezes a gente chega lá e a realidade da escola é outra... e a gente acaba que não consegue exercer aquilo que a gente planejou e aí a gente tem sempre que ter um plano b né pra que a gente não fique ali perdido no tempo parado e perca o nosso horário... então, eu senti dificuldade nesse quesito aí né...

Nesse excerto 23, o acadêmico apresenta, assim como no excerto 21, o posicionamento de que existe um distanciamento de sua formação universitária denominada realidade escolar apresentada pelo PIBID. JP utiliza-se da expressão “um pouco irrelevante”, fazendo, assim como IB, a suavização da crítica à formação, o que também pode ser compreendido a partir do confronto do bolsista comigo, que sou professora da universidade e fiz parte de sua formação de forma direta. Ao realizar esta comparação, JP coteja sua experiência passada na universidade com o momento presente vivido no PIBID do qual resulta sua análise da relação formação vs. realidade escolar. Tal situação nos leva a considerar que esse choque de realidade é uma realidade comum entre acadêmicos que ingressam em uma experiência docente na escola pública.

Essa experiência que se apresenta como histórica e social reconhece na linguagem a sua forma de expressão por meio da palavra do acadêmico que apresenta as diferentes vozes reconhecidas neste ato dialógico. Reconhecendo a importância dos enunciados dos acadêmicos em um contexto social e histórico, Ribeiro (2013, p. 276) afirma que “ao tratarmos de discursos dos alunos, é preciso situar a linguagem destes sujeitos no tecido social a que pertencem, recuperando o vínculo entre linguagem, sujeito e forças históricas que oferecem as bases materiais para a interpretação de sentidos veiculados”. Diante disso, a fala de JP apresenta este tecido social reconhecido por uma visão de mundo que se afasta daquilo programado e planejado no momento da ida à escola.

Na construção de seu enunciado acerca da mesma pergunta, SY, acadêmica de Pedagogia, dialoga com JP, afirmando que a realidade dentro dos muros da escola pública é bem diferente daquela vivenciada na Universidade:

Excerto 24 (Entrevistada SY) – Escola EFAF

eu concordo com o JP, professora, porque realmente... essa questão... eu tive muito isso também... tem que chegar na sala de aula adaptar o plano de aula é... eu acho que isso acontece porque os professores que estão com a gente já estão acostumados com certa comodidade da universidade... a universidade, graças a Deus, por si, tem alguma estabilidade que dê para proporcionar é... algo melhor pra eles... onde eles possam fazer plano de aula... e seguir com o padrão sem ter aquele risco de ter adaptação e a gente como é de pedagogia, a gente trabalha em escolas públicas e muitas vezes elas não estão muito bem estruturadas e acaba que atrapalha um pouco nosso plano de aula e era uma tecla que a gente batia muito dentro de sala de aula que a minha turma, maioria, acabou no pibid... então a gente sempre discutia esse ponto dentro da sala de aula, mostrando aqui dentro que, através do pibid, a gente tinha uma visão de uma escola que mostrava o que a gente não tinha... que a gente não poderia entrar em sala de aula e fazer tudo o que a gente planejou, sem ter um plano b, sem ter uma adaptação para fazer em sala...

A fala de SY aponta para a realidade física dos ambientes nos quais os bolsistas interagem. Fazendo o cotejo entre realidade escolar e realidade universitária, SY apresenta a questão física e estrutural como fator determinante na execução do plano de aula de forma eficiente. Segundo a bolsista, ao dizer que “a gente sempre discutia esse ponto dentro da sala de aula, mostrando aqui dentro que, através do PIBID, a gente tinha uma visão de uma escola que mostrava o que a gente não tinha”, ela traz a discussão da chamada realidade escolar para dentro da universidade como forma de “apresentar” aos colegas a realidade encontrada no PIBID. As relações dialógicas ocorridas dentro do ambiente acadêmico tinham contribuições dos relatos escolares das bolsistas. Isso demonstra como a vivência no PIBID/UEAP também contribui para a universidade por meio de um retorno que a iniciação à docência experienciada no programa devolve para a comunidade acadêmica, demonstrando um caminho inverso da pergunta que havia sido feita à bolsista apresentada neste tópico.

Tardif (2002) destaca quatro formas de saberes relacionados à atividade docente: saberes da formação profissional, compreendidos como os saberes das ciências transmitidos aos professores em sua formação; saberes disciplinares, oferecidos pelas institucionais

educacionais e produzidos pela sociedade ao longo da história da humanidade e administrados pela comunidade científica; saberes curriculares, correspondentes à organização e gestão dos saberes pelas instituições, são os programas escolares; e, por fim, os saberes experienciais, resultantes do próprio exercício da profissão docente, por meio das experiências com alunos e colegas de profissão. Este último saber se aplica ao exemplo de SY quando ela afirma que discute com os colegas o que ela trouxe do PIBID como uma forma de contribuir com a formação daqueles que não tiveram a mesma experiência que ela. Ou seja, os saberes experienciais produzidos por SY são levados à universidade e contribuem para a formação de outros por meio do diálogo sobre essas experiências.

Considerando os postulados acerca do enunciado concreto na teoria do Círculo, noto aqui o fator de interação social na realidade escolar de fundamental importância para a construção dos chamados “planos de aula”, apontados tanto por JP quanto por SY. Os bolsistas foram orientados a construir o plano de aula após observação do ambiente escolar. No entanto, esta interação do ambiente escolar pode ter sido mínima e por isso o plano de aula não pôde ser executado da forma como fora planejado ou até mesmo ainda pela falta de experiência suficiente da dinâmica de sala de aula, o que também corresponde aos saberes experienciais adquiridos por ambos que compreenderam como funciona uma sala de aula e quando o planejamento não é executado da forma como planejaram.

Mesmo que houvesse o planejamento, tem-se aqui a ausência do reconhecimento do outro no processo de interação. Segundo Volochínov (2013), “Tanto a linguagem interior quanto a exterior se encontra orientadas para o ‘outro’, para o ‘ouvinte’. Tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento da enunciação e ocupam nele posição interdependentes” (p. 156). Ou seja, os enunciados de JP e SY demonstram uma certa falha na comunicação ao realizar o planejamento do plano de aula, uma vez que não o realizaram pensando em uma execução de aula a partir do outro que estaria ali em sala de aula. Embora a orientação fosse de observação antes da execução das aulas, algum ponto foi deixado de fora no processo de interação no momento da aula, daí a frustração dos bolsistas na aplicação das aulas que não ocorreram conforme o planejamento. Este fato pode também ser justificado pela pouca experiência de convívio do ambiente escolar e da interação com os alunos da escola pública.

Acerca da relação teoria e prática, Pimenta e Lima (2006) discutem sobre a crítica à formação universitária como fala comum de acadêmicos em situação de estágio, tal como ocorre nos 4 relatos aqui apresentados. Segundo as autoras,

os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? (Pimenta e Lima, 2006, p.6)

Partindo-se desse pressuposto, os relatos de IB, JP e SY apresentam-se em diálogo quando defendem que o discurso universitário não condiz com o discurso da realidade escolar, tal como apontam as autoras. No relato de AK, apesar de discordar de IB, também é apontado que a realidade é mais “complexa” que o discurso acadêmico apresenta. Os enunciados dos 4 bolsistas aqui apresentamos configuram-se numa “ativa posição responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 271) sobre a qual Bakhtin (2011) afirma que toda compreensão do enunciado vivo tem por característica sua natureza responsiva. Os excertos 21 a 24 aqui apresentados podem ser considerados como uma resposta à experiência universitária que, segundo eles, apresenta-se de forma diversa ao que lhes foi apresentado no PIBID. Tais enunciados também se posicionam em meio ao que foi vivenciado no PIBID e nos discursos escolares dentro da realidade da escola pública.

Pimenta e Lima (2006) tecem críticas em relação à estrutura dos currículos de formação, os quais se mantêm num conjunto de disciplinas que se desvinculam da atuação profissional futura que estes acadêmicos irão exercer pós-formados.

Na matriz do projeto pedagógico de Letras, apresentada no 2º capítulo desta tese, nota-se um aglomerado de disciplinas de cunho teórico em seus semestres iniciais. Ao falar sobre a dificuldade na condução das aulas e na adaptação do planejamento em sala de aula, eu, enquanto entrevistadora, conduzo a seguinte pergunta: “não existem muitas disciplinas que te indicam realmente o que tens que fazer?” e em resposta a esta matriz do curso de Letras, JP afirma que

Excerto 25 (Entrevistado JP) – Escola EM

é mais ou menos isso é... falta um pouco de realismo do professor [universitário] chegar e falar “ olha... muitas vezes, vai ter esse problema aqui né e aí tu tem que ser um cara rápido pra te adaptar naquele momento se não o teu horário vai por água abaixo e aí tu vai ficar

atrasado porque tu vai ter que correr contra o tempo para recuperar e conseguir passar o conteúdo que tu desejais [para] seus alunos...” (JP, 2021)

Segundo o excerto 25, a falta de orientação específica para a realidade escolar foi um problema enfrentado pelo acadêmico em sua atuação no PIBID. Em termos metodológicos e considerando meu papel de pesquisadora, esta fala de JP me afeta de alguma maneira enquanto professora universitária que participou de sua formação. Num movimento em que o enunciado marca um sujeito em formação em confronto a um sujeito formador (no caso, eu), como desprender-me desse papel de formadora e apontar caminhos como pesquisadora? Amorim (2004) já apontava para a proposta de que o pesquisador “pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.” (p. 26). Por meio do acolhimento e da hospitalidade com o outro é que encontro meu papel de pesquisadora sem esquecer meu papel de formadora.

Neste ponto, noto nos enunciados de JP que ele reconhece o papel que o outro – a universidade, incluindo a mim mesma – deveria exercer em sua formação. Ao cotejarmos o excerto de JP com a apresentação da matriz do curso de Letras, notamos um contexto que se delimita ao preparo teórico e pouco condizente com a realidade escolar enfrentada por ele no PIBID nos semestres iniciais, de acordo com a apresentação das disciplinas desses respectivos semestres.

O excerto 26 a seguir apresenta um diálogo entre os bolsistas TB, MW e CD, respondendo ao meu questionamento sobre a relação entre a teoria da matriz curricular do curso de Letras com a prática exercida no PIBID para o qual foi acrescentado, em diálogo comigo, a pergunta: “é como se a universidade não preparasse de fato para a escola?” Os acadêmicos apresentam os seguintes enunciados (expressos na sequência como foram produzidos na entrevista):

Excerto 26 (Entrevistados TB, MW e CD) – Escola EM

TB - prepara só que é... como eu posso dizer... é uma parte teórica que às vezes não chega tão perto assim, mas chegam a comentar, dizer que é difícil é... a realidade de certas escolas... é de todos... mas chega sim perto mas, não diria totalmente...

MW - é só complementando aí pelo que elas estavam falando.... entendi é... eu acho que a realidade do que tá na academia pra o que tá dentro da escola ela é sim pra mim um pouco distante... porque... não só é pela questão de recurso, até porque também na academia, na universidade, nós não contamos com todos os recursos disponíveis que nós podemos ter pelo menos é... referente ao nosso curso... E se tratando da escola pública a que eu conheci no ensino médio, onde foi a nossa atuação no programa, eu vi que a realidade sim é mais distante ainda é... daquilo que a gente tem na universidade, ou seja, a gente tem um pouquinho mais de recursos e tentar aplicar o que a gente conheceu é... de conteúdo teórico, de conhecimento teórico, é pra explicar na sala de aula... às vezes ... alguns impasses como a KF tava falando tendem a dificultar nossa vida e isso aí acaba é... pra mim, sendo um pouco distante da realidade daquilo que é pregado dentro da universidade para o que é a realidade na escola pública...

CD - eu concordo com o MW, a questão é totalmente diferente... assim uns 70% diferente da prática, porque a gente lidar com esses impasses lidar com contextos diferentes... com os problemas não é...com todas as adversidades e... infelizmente ou felizmente, porque querendo ou não a gente acaba sabendo lidar com isso, então... a gente tem a preparação entendeu? e essa preparação ela não chega a ser na hora que vamos atuar, não chega a ser uma preparação totalmente completa...

Reiterando um discurso de que a universidade não “prepara totalmente” os acadêmicos para a realidade escolar, os três bolsistas concordam com a mesma questão acerca desta preparação. A concordância discursiva dos bolsistas aponta para uma realidade na matriz de Letras que não dialoga com a escola. Os anos iniciais do curso, tal como visto no capítulo 2, demonstram que existe um apanhado de disciplinas cuja finalidade é a base teórica de fundamentos pedagógicos que muitas vezes não se realizam na prática. O excerto 26 demonstra como essa base excessivamente teórica do curso de Letras compromete sua própria compreensão das práticas que eles deveriam exercer durante e após o PIBID.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que visava ao desenvolvimento de competências profissionais para a atuação desses professores da educação. Segundo o documento, a organização curricular dos cursos de licenciatura deveria garantir o preparo dos novos professores quanto ao “I - ensino voltado à aprendizagem do aluno” (Brasil, 2002).

Diante disso, apesar de a matriz de Letras da UEAP ser de 2010, assim como a de Pedagogia de 2009, à época do PIBID, nota-se ainda uma carência de disciplinas de cunho teórico-prático que responderiam à necessidade de bases voltadas à aprendizagem do aluno da escola nessa formação. A relação teoria e prática é apresentada pelo CNE/CP (2002) a partir dos artigos 12 e 13:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Brasil, 2002)

Cabe ressaltar que os cursos de licenciatura, tanto de Pedagogia quanto de Letras, na UEAP têm uma carga horária distribuída em 8 semestres. O PIBID, à época, era um programa ofertado a acadêmicos de 1º ao 4º semestre e isso leva à compreensão de que eles ainda estavam em passos iniciais de formação universitária e que tal formação ainda era muito incipiente para um trabalho em sala de aula. No entanto, com base nas diretrizes acima, os cursos de licenciatura deveriam atuar, desde os semestres iniciais, com carga horária prática, na tentativa de levar os acadêmicos a se envolver em situações-problema que envolvessem o ambiente da escola e que os fizessem exercer práticas que gerariam conhecimento em sua formação.

Diante desse contexto, notamos que a ausência dessas práticas no ambiente, corroborada por meio dos discursos apresentados pelos bolsistas, dificultou a atuação desses bolsistas cujas matrizes de formação deveriam estar alinhadas com as diretrizes nacionais. Assim, notamos

que é esse o impacto que difere o PIBID como programa de iniciação à docência por colocar o acadêmico desde o início em contato com a escola.

Esta experiência incipiente do PIBID poderia levar à própria universidade resultados que dialogariam com sua organização curricular e, quem sabe, permitir alterações condizentes ao preparo para a sala de aula. Neste ponto, reflito acerca do papel da formação docente inicial e o diálogo que se deve ter com a escola na apresentação desse espaço e com as diretrizes para o ensino que servem de formação para futuros docentes. O diálogo destes excertos aqui enumerados de 21 a 26 podem trazer reflexões às organizações desses cursos da UEAP e de outras IES locais e nacionais e, quem sabe, levar a possíveis alterações futuras dessas matrizes, uma vez que a prática pedagógica, enquanto prática efetiva nas matrizes curriculares, deve ser vista como algo que também gere conhecimento, não somente uma aplicação de teoria, como é compreendida em muitas formações.

Os discursos dos bolsistas aqui apresentados apontam para a necessidade de uma prática efetiva nos cursos de Letras e Pedagogia da UEAP que levem o acadêmico a gerar esse conhecimento em contato com o chão da escola.

5.2 ALTERIDADE E DIALOGISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO DOCENTE EM FORMAÇÃO

Em meio à interação verbal ocorrida durante as relações dialógicas entre bolsistas e sujeitos da comunidade escolar, surgem questionamentos acerca de como o bolsista pibidiano se identifica neste processo de construção identitária. Esta categoria visa a analisar a construção da identidade do sujeito docente em formação por meio da alteridade e do dialogismo presentes na interação dos bolsistas do PIBID com os sujeitos da escola no processo de construção dessa identidade.

Para tanto, os entrevistados responderam a seguinte questão: “Ao participar das atividades em sala de aula, durante o PIBID, qual o papel (bolsista, aprendiz, professor, aluno universitário etc.) você acredita ter assumido durante a experiência?”. Assim, esta categoria tem por finalidade atingir o objetivo geral da pesquisa além dos seguintes objetivos específicos: reconhecer como a alteridade se estabelece na constituição do sujeito docente em formação a partir das relações dialógicas entre o acadêmico e a comunidade escolar; identificar o papel assumido pelo bolsista durante sua experiência na escola pública por meio do PIBID/UEAP. Os excertos nesta subseção foram selecionados a fim de contemplá-los. Para esta categoria,

foram selecionados excertos dos bolsistas: JF, FA, IR, acadêmicos de Letras, e KM, acadêmica de Pedagogia.

Excerto 27 (Entrevistada JF) – Escola EM

Eu me enxergava como uma bolsista... é preciso dizer o porquê? tá...porque assim... é o professor, ele tá ali para tirar as dúvidas concretas né.. o que ele fala, ele sabe...já eu não... eu se eu tirava uma dúvida foi porque eu pesquisei, foi porque eu estudei e nem sempre eu conseguia tirar todas as dúvidas dos alunos, eu consegui auxiliar, mas a professora que estava com a gente acompanhando, ela sempre estava ali... ó... é isso, tentando esclarecer melhor do que os bolsistas já estavam falando, porque ela estava mais acostumada com os alunos, [conhecia] mais os métodos sabe? ela sabia qual era a cabeça de cada aluno... já eu não, então eu me encaro naquele momento como uma bolsista mesmo, não como uma professora...

A partir da questão lançada, no excerto 27, JF apresenta em seus enunciados como ela enxergava sua identidade no ato da experiência pibidiana. Aqui consigo enxergar o papel do outro, tanto a professora quanto os alunos da escola, na construção dessa identidade da bolsista. Segundo a acadêmica, o contato e a experiência que a professora de língua portuguesa tinha com os alunos permitiam que a docente pudesse ser “professora”, papel este que para a bolsista não foi concedido, segundo ela mesma, uma vez que esta “não tirava as dúvidas”.

Este movimento dialógico de JF representa como a posição responsivamente ativa atua na construção da identidade que a bolsista tem de si mesma durante o processo dialógico no ambiente de sala de aula. Fazendo o cotejo entre o papel exercido pela professora de sala e o papel exercido pela bolsista no programa, JF reconhece-se como bolsista e aprendiz, uma vez que não se sente ainda “segura” para atuar como professora em sala de aula, papel esse que é representado na fala da acadêmica como aquela que “tira as dúvidas” dos alunos.

Aqui noto o caráter dialógico na fala da bolsista que apresenta o domínio de conteúdo como critério de formação identitária do professor. Segundo ela, não ter domínio de conteúdo aplicado em sala de aula para os alunos remete ao não reconhecimento da identidade de professor por meio de sua fala. Isto demonstra um caráter discursivo da cultura escolar de que o professor é aquele que domina o conteúdo e “sabe as respostas”, “tira dúvidas”, discursos esses tão enraizados e defendidos no ambiente escolar.

Os enunciados de JF trazem exemplos daquilo que Geraldi (2013) discute acerca da ideia de cristalização do conhecimento científico e da geração de conteúdos de ensino. Ao

apresentar 3 identidades que o professor assume no decorrer da história, Geraldi (2013) reitera que uma delas se reconhece pela “transmissão de conhecimentos”, os quais são resultados de pesquisas científicas que se convertem em conteúdos de ensino a serem trabalhados com os alunos: o professor não produz, mas transmite e didatiza esses conhecimentos em conteúdos de ensino:

Como se trata de achar um modo de transmitir, com certa facilidade, as informações colhidas no estudo dos resultados da pesquisa, o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva (Geraldi, 2013, p. 89-90)

Em outras palavras, a definição de conteúdo de ensino na escola aponta para conhecimentos que parecem ser únicos e universais como se a ciência não apresentasse outros resultados por meio de outras pesquisas. Isso gera uma cristalização do conhecimento como se fossem definitivos e acabados, daí a ideia de que o professor é detentor do conhecimento e que tira todas as dúvidas dos alunos, tal como enunciado por JF.

Apresentando uma linha acerca da constituição histórica da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) considera que desde o início do século XIX, mais especificamente com a promulgação da lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, é que o país começa a moldar “métodos de treinamento” para professores atuarem nas escolas que começaram a ser construídas. A consequência disso foi um preparo em massa de professores a partir de seu caráter didático-pedagógico; no entanto, segundo o autor: “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.” (Saviani, 2009, p. 144)

Voltando ao século XXI, mais especificamente na fala de JF, que não se considera professora devido à falta de domínio de conteúdo, notamos que essa perspectiva histórica ainda se mantém no discurso escolar e de formação inicial. Para JF, que traz o discurso de outras vozes dessa cultura de domínio de conteúdo, ser professor significa ser aquele que domina o conteúdo que irá passar aos alunos e sabemos que o papel do docente vai muito além dessa perspectiva. Diante disso, noto como a escola, mesmo após dois séculos, ainda se desenvolve a passos lentos para desenvolver novas identidades que assumam um caráter mais dialógico com seus alunos e comunidade escolar.

Na fala de JF, estas expressões como “tirar dúvidas concretas”, que se referem a este pensamento ainda remanescente do século XIX, demonstram enunciados de natureza escolar, provenientes deste contato com o enunciado do outro no processo de interação durante a experiência do PIBID. Nesse caso, a acadêmica dialoga com essa rede discursiva da cultura

escolar que toma a formação docente como relacionada a conteúdos escolares e “acabada”, “cristalizada” nesse conteúdo “pronto”. Nessa rede discursiva, ela se identifica como ainda “não docente”, somente bolsista.

Questionada sobre como a professora de língua portuguesa se posicionava geograficamente na sala quando a acadêmica estava atuando com os alunos, JF responde que

Excerto 28 (Entrevistada JF) – Escola EM

ficava lá no fundo da sala, como aluno, a professora chegava falava assim “olha, agora eu sou aluna, quem é professor é vocês que estão aí na frente”, mas mesmo assim, quando a gente tinha dúvidas, quando o aluno tinha dúvidas, ela meio que se intrometia para ajudar a gente, então, nesse momento, eu me via como uma bolsista e não como professora... porque eu estava ali para aprender também...

O enunciado: “...quando a gente tinha dúvidas, quando o aluno tinha dúvidas, ela meio que se intrometia” remete a um papel da professora de maneira observadora e como figura de autoridade, reforçando o domínio de conteúdo como um papel de superioridade na escola, ou seja, aquele que possui o domínio de conteúdo é superior aos outros, o que pode levar a bolsista a se manter num papel de aprendiz. Esta alteridade que ocorre entre professora e bolsista parece impor para a acadêmica participante do PIBID um papel sempre de aprendiz quando está à frente da figura que exerce esse papel de “autoridade” em sala de aula que está ali para avaliar e, de certa forma, corrigir erros que virão da aprendiz e bolsista.

Esta postura da docente ilustra o ponto de vista de Bakhtin (2011) acerca da compreensão da fala viva na qual a professora, por meio de sua postura e intervenção, a partir do movimento de correção, leva a uma compreensão ativa da acadêmica de seu papel, de uma certa imposição identitária da bolsista como aprendiz. A relação de interação entre professora, bolsista, alunos da escola afeta os sujeitos no antes, durante e depois do processo de interação. Esta interação pode ser norteadada por esta alteridade, ou seja, por esta interação constante entre os sujeitos que se posicionam e se marcam durante todo o processo de interação verbal.

O excerto 29, a seguir, corresponde a FA em diálogo com JF dos excertos 27 e 28, que estavam na mesma entrevista. Ao responder a mesma questão, o bolsista afirma que

Excerto 29 (Entrevistado FA) – Escola EM

eu acho que, de início, eu me achava como bolsista... até porque, lá dentro da escola, já me rotulavam como bolsista, eles me chamavam de bolsista, estagiário, eu acho que depois que eu comecei a ganhar um pouco de autonomia na sala de aula, eu comecei a me ver como aprendiz, como a JM falou... em algum momento, o professor intervia nas nossas dúvidas, como aprendiz, então quando a gente tinha alguma dificuldade de lidar com a turma ou na hora de né... passar o conteúdo... se a gente não soubesse, a gente falava com ela, ela tirava nossa dúvida que tinha passado pra mim...mas fora isso, logo depois da metade do PIBID, eu comecei a me ver como aprendiz, de início não, era bolsista...

Assim como JF, FA também se sentia no papel de bolsista durante a execução do projeto do PIBID. Aqui a alteridade se faz presente na relação entre o acadêmico e os sujeitos da escola que o consideravam como bolsista. Assumindo o enunciado do outro ao dizer “lá dentro da escola já me rotulavam como bolsista, eles me chamavam de bolsista, estagiário”, FA reafirma o papel do outro na sua constituição identitária. O sujeito designado como bolsista se constitui a partir daquilo que o outro define. Em termos bakhtinianos, o “eu” realiza-se no “nós”, uma vez que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (Bakhtin, 2011, p. 348). FA concorda com o papel que ele exercia nas atividades do PIBID identificado por esse outro sujeito no ambiente escolar.

Na fala de FA, é possível notar que os papéis assumidos por ele durante sua experiência parecem ser apresentados por níveis gradativos: o papel de bolsista ou estagiário é o primeiro deles, o qual é representado pela falta de segurança e autonomia por estar num ambiente ainda pouco conhecido. O segundo nível apresentado é o papel de aprendiz ao afirmar “eu acho que depois que eu comecei a ganhar um pouco de autonomia na sala de aula, eu comecei a me ver como aprendiz...”. Este papel de aprendiz ocupa um espaço não ocupado pelo papel de bolsista, uma vez que a autonomia deu a possibilidade de mudar do primeiro para o segundo nível.

Esta representação dos níveis é reiterada no excerto 30 abaixo quando FA aponta a construção de sua autonomia associada à ausência da professora em sala de aula. Quando ela “deixava a sala de aula”, FA se sentia no papel de professor por conseguir interagir com os alunos:

Excerto 30 (Entrevistado FA) – Escola EM

eu acho... eu me sentia um pouco inseguro, porque... já basta que eu já usava né... o uniforme né... com a identificação do curso... aí só pelo uniforme já dava pra identificar que eu não era um professor, era um estagiário, era bolsista... eu acho que quando a gente começou a ter um pouco mais de autonomia em sala de aula... comecei a perder essa insegurança, comecei a interagir mais com a turma, até porque a professora... ela deixava... inclusive a JM falou um ponto que era importante... quando a professora deixava a sala de aula... eu me sentia mais seguro de me comunicar com os alunos, porque aí eu tinha medo de ser avaliado por ela... acho que esse medo de avaliação ainda era forte...

Outro ponto a observar no excerto 30 é a referência que o acadêmico faz ao uniforme utilizado durante as atividades do PIBID. De acordo com ele, a identificação do curso por meio do uniforme reitera a identidade de bolsista ou estagiário. No entanto, é reposicionada a ideia de que ele, ao interagir com os alunos da escola, adotava um papel protagonista que lhe permitia perder a insegurança que o papel de bolsista parecia lhe impor. Neste momento, considero que há uma reconstituição de sua identidade a partir dessa interação.

Nesse sentido, na fala de FA, é possível notar a atribuição de sentidos que certos elementos linguísticos/discursivos utilizados pelo “outro” determinam para o “eu”. Ao ser chamado de “bolsista, estagiário” por outros, reconhece-se como esses elementos linguísticos marcam a identidade que o acadêmico tem de si mesmo. Além disso, essa demarcação de identidade também pode ser reconhecida por meio do uniforme que funciona como um signo ideológico (Volóchinov, 2021), o qual também faz parte da cadeia discursiva utilizada pelo “outro” na atribuição de identidade ao acadêmico.

Ao se referir ao papel no qual ela se vê dentro das práticas desenvolvidas no PIBID na escola, KM aponta como sua estatura “atrapalha” na forma como os alunos da escola a veem:

Excerto 31 (Entrevistada KM) – Escola EFAF

é o que o FA colocou... bem importante falar da questão do respeito né... eu não sou uma pessoa alta né... eu sou uma pessoa baixa, então... quando eu entrei na turma, era aluno do sexto ano só que os alunos eram muito grandes e eu perto deles parecia uma aluna, parecia ser uma deles... a CC que era a minha dupla passava ali uma figura já de professora, eles criaram um vínculo mais próximo com ela, porque ela falava com eles assim... eles já meio que obedeciam né... e comigo já é diferente, eles tinham assim não muito aquela questão do

respeito, eu tive uma dificuldade... demorou um tempo para eles confiarem em mim... no primeiro momento eles me chamavam de tia né... assim como ela eu estava procurando ser o mais próximo naquele momento de chegar perto ali da figura que ela representava para eles... eles tinham todo um carinho com ela, todo um respeito, então eu procurava chegar próximo né do que ela estava representando pra eles...

No excerto 31, é possível ver a alteridade na formação da imagem que KM, a partir do excedente de visão, tem de si mesma. Segundo a bolsista, o respeito que os alunos pareciam não ter com ela pode estar relacionado à sua estatura, que dificultava no estabelecimento dessa relação. Ao mencionar sua colega de atividades CC, a bolsista apresenta um olhar de instância de alteridade do outro-para-mim numa concepção de papel secundário em relação à colega; para KM, sua colega era mais “próxima” dos alunos, que a “obedeciam” mais. Neste ponto, observo que KM possui uma compreensão de si mesma como uma figura secundária em relação à colega, que parece exercer a figura de professora da sala e, portanto, a figura de autoridade. Apesar de os alunos chamarem ambas de “tia”, KM parece não se ver na mesma hierarquia de sua colega CC.

Volóchinov (2019), ao discutir sobre a constituição do enunciado em uma situação comunicativa (situação extraverbal), afirma que tal situação não é uma simples causa externa ou que age sobre ele, mas sim que “a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica” (p. 120) e que esse enunciado se constitui de parte verbal e subentendida. No entanto, avaliações subentendidas não podem ser reconhecidas como aquilo que somente o enunciadador entende, mas sim como atos socialmente lógicos e necessários reconhecidos por todos os participantes da situação de comunicação.

Volóchinov (2021) contribui com a reflexão acerca da constituição do signo no processo de representação ideológica de objetos e fenômenos da natureza: um objeto material por si só não possui significação ideológica, é necessário que um juízo de valor – que parte de contextos sócio-históricos – seja agregado a ele por um grupo de indivíduos organizados socialmente. Assim, “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (p. 93). Ou seja, os signos ideológicos compreendem a realidade nos diferentes contextos em que surgem e nos quais são representados.

Dito isto, as avaliações subentendidas do enunciado de KM, ao relacionar a falta de respeito dos alunos à sua estatura e ao fato de a colega ter mais protagonismo nas aulas, segundo KM, podem levar-nos a compreender que, na situação de comunicação ocorrida durante o

PIBID em sala de aula, a bolsista KM deixava-se em segundo plano, por timidez ou falta de confiança em si mesma. Isso se dava pelo signo ideológico “baixa estatura” que remete a uma expectativa contrária ao que se espera da estatura de um professor cujo corpo deveria remeter a signos ideológicos que impusessem figuras de autoridade e respeito.

O signo ideológico “baixa estatura” constitui a construção identitária de KM a partir da produção de sentido do enunciado com um todo de sentido. Reiterando a compreensão do Círculo de Bakhtin acerca do caráter dialógico, responsivo e ideológico do enunciado, Mendonça (2022) corrobora essa noção de enunciado como totalidade de sentido “em que as partes só podem ser entendidas na relação com o todo, em seu conjunto” (p. 36). Isto é, docência, respeito e estatura estão subentendidos de forma associada no enunciado de KM.

Em outro momento de sua atuação, KM relata um fato referente ao dia em que sua colega e a professora faltaram à escola e, por isso, ela teve de conduzir as atividades sozinha³⁵:

Excerto 32 (Entrevistada KM) – Escola EFAF

teve um momento que foi muito foi crucial... ela [a professora] passou mal e não conseguiu ir para a escola... e aí aconteceu um problema lá com a CC e eu fui sozinha para a escola... eu fiquei com eles né... então naquele momento eu vi que realmente eu já tinha conquistado o respeito deles, eles já não me viam como bolsista, eles tinham entendido isso, mas eles já me viram como uma professora ali, já tinham aquele respeito,[...] quando elas não estavam lá, nem a professora nem a minha dupla, eu tive que assumir a turma e foi assim, foi muito tranquilo porque eles já tinham depositado aquela confiança em mim, naquele momento eu me senti na sala de aula como professora porque eu tive que assumir a turma e ali eu vi que o programa [PIBID] de fato tinha chegado, pelo menos para mim, no objetivo de se ver ali na sala de aula e se realmente era aquilo que que eu queria...

No excerto 32, KM demonstra a constituição de sua identidade docente a partir da prática de sala de aula de forma autônoma e sem a presença da colega e da professora regente. O papel assumido como bolsista por KM se estabelece diante da relação dialógica entre ela, a professora regente e a colega CC, em um primeiro momento. Aqui noto um movimento de autoconsciência de si mesma: Zoppi-Fontana (2005), valendo-se das palavras de Bakhtin

³⁵ Cabe ressaltar uma observação sobre este ponto do enunciado de KM: a coordenação institucional do PIBID/UEAP representada por mim e os documentos de orientação das atribuições do PIBID não orientavam a permanência de bolsistas sozinhos nas salas de aula. Portanto, este fato deveu-se a uma condução contextual das atividades realizadas pela escola, sobre o qual não tive responsabilidade, somente tive ciência deste fato no ato da entrevista.

(2011), afirma que o contato com o outro gera um retorno do eu para si mesmo e que este contato altera o eu que não coincide consigo mesmo. Aqui, o contato de KM com a professora e a colega gera uma consciência diferente de quando elas estão ausentes, como se estas exercessem uma figura de autoridade que não permitisse a KM o seu desenvolvimento para o papel de docente.

No entanto, com a ausência de ambas e em contato com os alunos, KM muda sua constituição identitária, reconhecendo-se como professora que possui autonomia e confiança. Ao se deparar na situação em que se encontra sozinha em sala de aula, apenas com os alunos, a identidade de professora surge para KM que vê naquela situação o objetivo do PIBID se validando.

Levanto aqui a relevância da situação pibidiana para a constituição dessa identidade. Ao ganhar confiança em si mesma, no momento de atuação de protagonismo em sala de aula, sem a colega e sem a professora, a bolsista vê no PIBID um sentido que até então parecia não ter vivenciado, apesar de a condução sozinha em sala não ser uma política do programa. Reiterando para o papel assumido num momento de autonomia, a bolsista KM também assume a função do PIBID nessa formação de sua identidade docente. Formação esta que não se relaciona a alguém formando-a – professor universitário, professor supervisor, coordenadora do PIBID –, mas uma formação no sentido reflexivo: o formar-se a si mesma como professora por meio do processo de associação entre teoria e a prática enquanto produção de conhecimento, neste movimento que o PIBID lhe proporciona de retorno, retorno à universidade, retorno aos colegas, retorno a si mesma, professora.

O excerto 33, a seguir, demonstra como a relação com o outro determina o reconhecimento do papel docente na bolsista IR:

Excerto 33 (Entrevistada IR) – Escola EM

Eu era uma bolsista...que estava estudando para aplicar um projeto. Na escola, me imaginava como estagiária. A ideia de professor ainda era distante. O professor regular era o professor e eu estava visitando, aplicando o projeto. Depois que o aluno passa a nos chamar de professor, eu conseguia me encaixar por alguns momentos como professora. O aluno, com o passar das aulas, me fez me sentir professora. Ainda não sou formada, mas quando começamos a ministrar a aula, nos apossamos do termo professor...

A bolsista reconhece em sua fala dois interlocutores: o professor da escola, apontado como professor regente, e o aluno da escola. Noto aqui que em um primeiro momento, a bolsista se vê como aquela que está “de passagem” e que, por não estar em um lugar de pertencimento, se via como estagiária. Aqui podemos recorrer ao cotejo entre palavra minha e palavra outra. IR apropria-se da palavra outra para reconhecer-se como docente: ao ser chamada pelo aluno de professora, ela se apropria do termo, tal como afirma “nos apossamos do termo professor”, e legitima sua identidade a partir dessa alteridade com o aluno da escola. Aqui temos novamente uma relação, tal como em outros excertos de outros bolsistas, com os signos ideológicos que a escola apresenta na constituição desse docente: o que configura alguém ser chamado de professor? De acordo com o excerto de IR, para a sua autoidentificação como professora, houve a designação por parte do aluno ao chamá-la como tal. Podemos notar então que a escola possui signos ideológicos que trazem na linguagem verbal, representada por “professor”, o signo que a identifica neste ambiente escolar.

Considerando os excertos apresentados nessa categoria, podemos reiterar que a designação dos sujeitos em interação no ambiente escolar com os bolsistas é elemento constitutivo da identidade do sujeito docente que está em formação. A linguagem verbal desses sujeitos, por meio das designações “professora”, “bolsista”, “estagiária”, apresenta signos ideológicos carregados de significações próprias do ambiente escolar e que conseguem auxiliar na construção dessa identidade do professor que se constitui, se forma e se constrói no ambiente cujas relações são dialógicas por natureza.

5.3 DISCURSOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO: AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM O *OUTRO* NA ESCOLA

Esta categoria corresponde à apresentação e à discussão de excertos dos pibidianos que apresentam discursos sobre as práticas de ensino desenvolvidas durante a participação no programa e como essas práticas se estabeleceram durante as relações dialógicas nas interações das atividades. Para tanto, esta seção versará sobre os excertos os quais contemplam, além do objetivo geral desta pesquisa, os seguintes objetivos específicos: reconhecer nos discursos dos acadêmicos concepções científicas sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica; refletir sobre como a experiência dos acadêmicos no PIBID/UEAP exerce influência na relação entre teoria e prática dos professores em formação em Letras/Língua Portuguesa e em Pedagogia a partir de suas ações didáticas no programa.

Como critério de seleção, fiz a escolha de excertos que responderam às questões referentes a práticas de ensino (de escrita, no entanto, outras práticas transpareceram durante a entrevista), as quais estão distribuídas nas perguntas de 6 a 11 (em anexo) do roteiro de entrevistas, e que atendem aos objetivos citados. Nas entrevistas, o foco foi investigar as práticas de ensino que eles desenvolveram e a relação teoria e prática em seus discursos, atendendo assim aos objetivos citados acima. Para esta categoria, foram selecionados excertos dos bolsistas: MW, KF, AM, LV acadêmicos de Letras, e RC e KM, acadêmicas de Pedagogia.

No corpus, me deparei com discursos de bolsistas que apresentam certas concepções sobre o ensino de escrita e de leitura. Além disso, eles também tentam de certa forma apresentar como suas práticas no PIBID ocorreram a partir da experiência que eles tinham à época, considerando o fator de formação incipiente que contribuiu para a escolha de metodologias utilizadas para a condução das atividades.

Para que a análise dos excertos possa ser desenvolvida, visando nossa escolha metodológica, recorro aqui a alguns teóricos que discutem concepções que embasam o ensino de língua portuguesa e as discussões vigentes sobre essas práticas, as quais vão ao encontro dos enunciados dos bolsistas que apresentam certas relações entre teoria e prática apresentadas no decorrer das entrevistas. Além disso, situo o leitor no contexto dos documentos oficiais vigentes sobre o ensino de português à época do PIBID/UEAP de 2018 para que possamos compreender alguns discursos acerca de sua formação no período de aplicação do projeto.

Atualmente, o ensino de língua portuguesa e para a educação básica como um todo está organizado por meio das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada, nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental, no final do ano de 2017, e no segmento do ensino médio, no final do ano de 2018. Como o projeto do PIBID/UEAP iniciou em 2018, as ações da escola e da formação de professores envolvendo a BNCC ainda não se encontravam vigentes, uma vez que estávamos passando por adaptações das novas diretrizes. Diante disso, os bolsistas do PIBID/UEAP do projeto 2018/2020 ainda apresentavam concepções com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997, e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, ainda vigentes desde o ano de 2013. No estado do Amapá, as diretrizes curriculares estaduais seguiam orientações do Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá do ano de 2009. Atualmente as orientações curriculares para o ensino da educação básica no estado são seguidas a partir do Referencial Curricular Amapaense (RCA), construído em 2019 a partir das orientações da BNCC.

O Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá (2009) é um documento de 266 páginas que descreve orientações básicas para as disciplinas que compõem o ensino na

rede pública estadual. Segundo o texto, o documento “foi elaborado pelos docentes da Rede Estadual de Ensino, tendo como base legal as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), Orientações do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares e a Sistemática de Avaliação do Estado do Amapá, uma série de recursos didáticos e experiências inovadoras” (p. 8/9). Portanto, em meio a este contexto e a estas orientações, os pibidianos obtiveram sua experiência no PIBID e sua formação acadêmica.

Tomando como ponto de partida as concepções sobre ensino de português, é de fundamental importância reconhecermos que a forma como o professor de português compreende a linguagem irá conduzir sua prática e suas escolhas metodológicas em sala de aula. Partindo desse pressuposto, Geraldi (2011) apresenta três concepções de linguagem apontadas como o elemento condutor das escolhas metodológicas no processo de ensino, fundamentando-se na linguagem como interação e criticando as outras duas:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011, p. 34)

Não é de hoje que existem discussões acerca do combate ao tradicionalismo no ensino de português e que a escola ainda caminha a passos lentos de sair da concepção de linguagem como expressão de pensamento. Além disso, apesar de trazer uma ideia de ensino de português ligado à comunicação, a segunda concepção ainda não dá conta de um ensino voltado ao real sentido da comunicação com seus reais sujeitos que fazem uso da linguagem, uma vez que ainda se concentra no estudo do código e não garante assim uma aprendizagem que prevê o desenvolvimento de habilidades de linguagem.

Em relação à terceira concepção defendida por Geraldi (2011), temos aí uma revisitação das noções enunciativas e discursivas da linguagem ao nos depararmos com a ideia da interação como fator determinante para que a comunicação se realize. Os professores de português que

realizam ações pedagógicas centradas nesta concepção compreendem que a interação entre interlocutores é fator determinante para que consigamos compreender que a linguagem não se produz sozinha, mas sempre por meio dos efeitos de sentido entre esses sujeitos que agem e vivem em sociedade e em constante interação. Travaglia (2008), ao falar desta 3ª concepção, acrescenta ainda que “a linguagem é um lugar [...] de interação comunicativa pela produção dos efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (Travaglia, 2008, p. 23). Ou seja, reconhecer esse papel da linguagem nas aulas de português é reconhecer que a situação comunicativa e, portanto, o ensino de língua, vai muito além do que decodificar ou instrumentalizar a língua.

Apresentando em seu discurso um ensino de língua portuguesa baseado em uma concepção de linguagem enquanto interação, os PCN's de língua portuguesa, lançados para o Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos (hoje equivalente às séries finais do ensino fundamental) no ano de 1998, apresentam como foco uma proposta de ensino na qual o texto é tomado como objeto, considerando-se uma variedade de gêneros orais e escritos para os quais se deve priorizar o uso e a reflexão desse uso. Segundo o documento: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (Brasil, 1997, p. 23) na qual o aluno deve desenvolver competências linguísticas e estilísticas que lhe permitam comunicar-se de forma efetiva. Os PCN's concebem o gênero discursivo como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo em sociedade.

O surgimento dos PCN's pode ser considerado um reflexo de discussões e pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa que vinham ocorrendo desde a década de 80. Tais pesquisas preconizavam o ensino a partir das reais situações de uso da língua, trazendo discussões e propostas de estratégias para a mudança no cenário de um ensino de língua portuguesa ainda voltado ao tradicionalismo centrado na gramática normativa e estruturas da língua.

Em outras palavras, os PCN's foram de fundamental importância para uma mudança dos paradigmas de ensino de língua portuguesa, mas outros fatores devem ser levados em consideração quando se trata de produzir texto para desenvolver habilidades. Dentre estes fatores, está a subjetividade do aluno que produz texto com uma finalidade discursiva específica e condizente com a situação de comunicação na qual ele irá se encontrar. Diante disso, corrobora-se a vertente de que o ensino de português deve ser pensado com a finalidade de desenvolver no aluno as competências de linguagens por meio das práticas de leitura e produção de textos orais e escritos.

Já a BNCC ampliou as orientações para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, considerando 4 eixos para os quais os alunos desenvolverão competências e habilidades condizentes com as práticas de linguagem que serão desenvolvidas nos campos de atuação de suas vidas dentro e fora de sala de aula. Ao apresentar o texto como unidade de trabalho do componente de língua portuguesa, a BNCC afirma em seu discurso uma concordância com os PCNs:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (Brasil, 2018b, p. 67)

Os PCNs foram fundamentais para repensar um ensino de língua portuguesa que há anos se estruturava por meio de um ensino tradicional normativo, no entanto não era um documento obrigatório, ou seja, eram parâmetros de como a educação poderia ser realizada para garantir um ensino de qualidade nas escolas. Já a BNCC, com seu caráter normativo e obrigatório, garante os direitos de aprendizagem dos alunos por meio das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dessas competências e habilidades.

No que se refere à produção de textos na esfera escolar, Mendonça (2018) apresenta quatro propostas de ensino e aprendizagem da produção textual nas quais destaca o ensino de escrita por meio dos gêneros do discurso. Segundo a autora, é fundamental que o ensino de português, que considere os gêneros do discurso, leve em consideração também a noção de sujeito e autoria. Não basta pedir aos alunos que produzam textos de acordo com o estilo, o tema e a estrutura composicional de um determinado gênero, é preciso considerar que as produções textuais desenvolvidas em sala de aula devem ser trabalhadas considerando que eles as utilizarão nas suas práticas de linguagem cotidianas.

Partindo-se dessa perspectiva, entro na relação, que será apontada pelos bolsistas em seus excertos, entre teoria e prática. O conhecimento prático precisa se fundamentar em princípios teóricos objetivos que apresentem caminhos para que docentes em formação consigam construir estratégias de ensino voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades com os textos. Antunes (2003) corrobora esta relação ao afirmar: “Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana.” (p. 40).

O conhecimento prático necessita do teórico para fundamentar-se e o conhecimento teórico precisa do prático para ser aplicado e comprovar sua validade científica. Em nosso caso, precisamos compreender que, enquanto professores de português, o ensino com a linguagem

precisa de teoria e prática para que possamos compreender o funcionamento dessa linguagem em meio à sociedade que muda e se reorganiza constantemente. Outro ponto fundamental é a compreensão de que aqui compreendo a prática além da teoria aplicada e que produz conhecimento para a formação de futuros docentes.

Assumindo a concepção de que a escrita é uma atividade tão interativa quanto a fala, Antunes (2003) defende que as práticas de escrita levam em consideração o papel do outro nesse processo, visto que quem escreve, escreve para alguém. Diante disso, o professor, ao promover atividades de escrita, deve possibilitar ao aluno uma ampliação em seu repertório de informações as quais permitam manifestações de sensações e ideias que o auxiliam na produção do texto a seu interlocutor, tendo em vista uma situação de comunicação na qual esse texto irá circular.

Nesse sentido, Garcia (2010) pondera que para aprender a escrever, devemos aprender a pensar e a encontrar ideias e organizá-las. Considerando que temos que ensinar o aluno a desenvolver habilidades de linguagem, entre elas a de escrita, precisamos muni-lo de ferramentas para que consiga desenvolver tais habilidades e competências. Tratar de produção de textos apresentando um tema-frase ao aluno sem qualquer contexto ou organização ou discussão é jogar o aluno num campo minado sem qualquer proteção para se defender.

É muito comum no discurso escolar a ideia de que escrever é um “dom”. Porém, se levarmos para a sala de aula esse pensamento, vamos defender a ideia de que a escrita não é para todos. Por isso é importante a concepção de que a produção escrita ocorre por meio do desenvolvimento de habilidades, uma vez que assim podemos trabalhar nos alunos competências e habilidades para que eles possam se comunicar em sociedade assumindo diferentes contextos de uso da língua. São esses e outros paradigmas que devem ser quebrados na formação de professores e durante programas de iniciação à docência nos quais mostramos aos acadêmicos que o ensino de português há muitos anos foi alterado e precisa de ações que possam ser condizentes com as novas diretrizes para o ensino e que podem dialogar com autores que discutem o ensino de língua portuguesa além da possibilidade de seguir com as orientações oficiais e com as perspectivas para o ensino vigentes.

Assim, que tipos de práticas pedagógicas para o ensino de escrita são esperadas do professor de língua portuguesa? Segundo Antunes (2016), com a crescente demanda de práticas sociais voltadas ao uso da modalidade escrita, espera-se que as aulas de português desenvolvam competências em escrita nos alunos para que eles atendam a esses usos em sociedade cada vez mais constantes. Isso demonstra que está mais do que superada a ideia de que a gramática normativa deve ser o carro chefe do ensino de português, visto que hoje compreendemos a

análise linguística como um dos eixos do ensino de língua portuguesa que pode ser trabalhado como suporte para práticas de leitura e produção de textos orais e/ou escritos. Portanto, a gramática (em suas diversas acepções: normativa, descritiva, internalizada) hoje é apresentada por estudiosos acerca do ensino de português como base para essas práticas, tal como podemos ver em Antunes (2003), Geraldi (2013), entre outros.

Com o advento de novas tecnologias digitais, novas práticas de linguagem surgem diariamente por meio de usos e recursos cada vez mais digitais. Redes sociais, comentários de internet, formas de expressão digitais têm sido uma realidade na nossa sociedade, a qual a escola deveria atender.

Presencialmente ou digitalmente, os alunos da escola precisam desenvolver competências que estejam ligadas, segundo Antunes (2016), à autoria, à interação, à escrita de textos como atividade social, à funcionalidade comunicativa, à adequação contextual, à escrita como atividade multimodal, à escrita do mundo virtual e à escrita como atividade representativa das sociedades com maior grau de letramento. Em outras palavras, as produções de texto escolares devem atender às demandas sociais vigentes que façam do aluno um produtor de textos reflexivo com competências e habilidades comunicativas eficientes para interagir em sociedade.

Diante de tais reflexões, apresento alguns excertos das entrevistas que irão se relacionar aos meus objetivos traçados:

Na escola EM, de ensino médio, os bolsistas desenvolveram atividades voltadas à recriação de finais de contos de Lygia Fagundes Telles. Segundo eles, o grupo foi dividido em 3 subgrupos e cada um ficou com uma turma de 2º ano para que esta atividade fosse realizada. Durante a execução do subprojeto, eles tinham que trabalhar os conteúdos de coesão e coerência, estrutura e característica de conto e escolher um conto específico para que os alunos da escola pudessem refazer o final, atividade esta que os bolsistas denominam de “retextualização³⁶”. Aqui apresento excertos das entrevistas dos bolsistas MW, KF e AM, todos acadêmicos de Letras, que participaram desse grupo com essas atividades.

Ao ser perguntado qual a concepção de ensino (de escrita)³⁷ reconhece a partir da experiência do PIBID, o bolsista MW responde que seu projeto na escola EM visava a uma

³⁶ De acordo com Marcuschi (2007), o termo *retextualização* foi empregado na tese de doutorado de Neusa Travaglia, em 1993, com a finalidade de indicar a tradução de textos de uma língua para outra. No texto de Marcuschi, L.A (2007), o termo é empregado no sentido de “traduzir” textos da fala para a escrita, respeitando características de ambas as modalidades. No caso dos bolsistas, o termo é utilizado no sentido de produção escrita de finais de contos de Ligia Fagundes Telles: os alunos da escola recebiam um texto e alterava seu final, mantendo as características narrativas do conto.

³⁷ Pergunta 8 do roteiro de entrevistas (em anexo)

“concepção de linguagem mais voltada para o escritor”, isso se justifica, segundo ele, ao recriarem os finais dos textos, os alunos externalizavam o pensamento:

Excerto 34 (Entrevistado MW) – Escola EM

O projeto que nós iniciamos... foi a base de estrutura do conto, eu acho que foi uma concepção de linguagem mais voltada mais para o escritor, por quê? Porque nós visamos que ele fosse fazer a recriação do final, então quando ele fizesse a recriação do final, ele estaria transpondo as ideias dele para o texto, ou seja... nessa concepção... a gente busca elaborar o que ele pensava, se ele conseguia externalizar o pensamento dele e colocar no texto né... e a partir disso, ver se ele conseguia repassar pra gente aquilo que ele pôs no texto, entendeu? Então foi uma concepção voltada basicamente para o escritor, mais ou menos isso...

Michelle: Para o aluno, né!?

MW: Isso, para o aluno, voltada para o aluno por quê? Porque foram eles que passaram as ideias deles em forma de texto, ou seja, ele materializou as ideias dele para o texto, na intenção de tentar repassar, né, tentar repassar aquilo que seria os leitores, ou seja, para nós, vocês que estavam lá na frente.

Michelle: Você poderia dizer que uma das concepções que você tem de escrita, você entende que o aluno é um escritor. Seria isso?

MW: Sim, ele é o escritor, o autor. Por quê? Porque, querendo ou não, o texto é a materialização do nosso pensamento, da ideia que nós temos, então, diante da recriação e da estrutura que nós explicamos pra eles, foi o que eles fizeram, eles materializaram e reconstruíram o final de um texto, no caso de um conto, com as ideias deles, e só pra puxar o gancho do que o CD falou, não deixando de lado também claro, tem que ter a estrutura, não posso só focar no escritor e deixar de lado a estrutura da língua, a gramática da língua...

MW apresenta a concepção de linguagem como “expressão de pensamento”, “externalização do pensamento”, criticada por Geraldi (2011). No excerto, é possível considerarmos que MW, assim como os demais bolsistas atuantes nessa escola, reconhece o texto e a produção textual, mas não situam essa produção por meio de um determinado gênero do discurso, apesar de falar em conto e estrutura de conto.

Os termos “externalizar”, “materializar” reforçam essa concepção de que, para MW, a produção de texto tem como princípio a externalização de um pensamento sem a consideração

de elementos contextuais que auxiliam na construção dos efeitos de sentido e a situação de uso em que aquela produção é criada. Diante disso, mesmo que ele compreenda que o texto pertence ao gênero conto, ele não relaciona a produção deste gênero à intenção comunicativa ou ao interlocutor presente na situação comunicativa. Ao afirmar que *“na intenção de tentar repassar, né, tentar repassar aquilo que seria os leitores, ou seja, para nós, vocês que estavam lá na frente.”*, MW faz uma leve referência a um interlocutor desta produção, mas em seguida volta a corroborar a linguagem e, conseqüentemente, a produção de texto como expressão do pensamento.

Ao dizer *“não deixando de lado também claro, tem que ter a estrutura, não posso só focar no escritor e deixar de lado a estrutura da língua, a gramática da língua...”*, MW recupera uma defesa do ensino de língua portuguesa acerca de um discurso que foi muito presente quando surgiram os PCN’s em 1997. Como o documento de 1997 *“deixou de lado”* a gramática e enfatizou o ensino de português a partir de uma concepção de estudo de texto e gênero, muitas foram as críticas alegando que *“hoje em dia, tudo é possível para o português”*. MW afirma que não pode deixar de lado a gramática *“claro”*, apontando que o ensino de língua é inerente ao ensino de gramática. Isso pode estar associado a esses discursos críticos de que o professor de português precisa ser professor de gramática.

Respondendo ao mesmo questionamento acerca da concepção de escrita, eu pergunto a KF como ela compreende que deve ser a condução de atividades para o ensino de escrita em suas futuras aulas:

Excerto 35 (Entrevistada KF) – Escola EM

...como nós sabemos, nós não pegamos uma turma onde todos os alunos aprendem bem e rápido, né, a gente tem uma turma onde uns aprendem mais rápido, outros não, outros têm uma facilidade e outros não, e assim por diante, [...] ele vem de uma realidade, ele tem uma bagagem antes de ele entrar no contexto escolar, então, por exemplo, se eu vou ensinar é... redação e ele tá tendo dificuldade na ortografia, ou ele tá tendo dificuldade com o uso dos conectivos, por que que eu não posso voltar? Eu posso retomar alguns conceitos pra que ele consiga prosseguir é... [...] a sociolinguística ensina isso que... diferentemente de uma abordagem mais tradicionalista que destacava realmente: “Olha, isso aqui está errado... olha... não é assim” né... a sociolinguística vem dizer pra gente que não.. que a gente tem que mudar essas concepções de certo e errado em alguns momentos e a gente pode adotar uma concepção de adequado e inadequado pra aquele contexto, então... por exemplo, em

uma redação do ENEM que geralmente é o foco do ensino médio, [...] ele utiliza de palavras que não são tão formais, é importante que o professor deixe claro pra ele que aquilo não é adequado pra aquele tipo de escrita, principalmente formal, então é...conversando, com base na abordagem humanística, [...] com princípios da sociolinguística pra destacar realmente isso, até porque... alguns alunos se sentem constrangidos né.. eu reparei durante a execução do projeto PIBID... que alguns alunos tinham uma certa dificuldade pra pedir ajuda porque por mais que a gente oferecesse, eles se sentiam acuados, se sentiam envergonhados com medo da gente destacar apenas o erro... com a abordagem humanística não, a gente destaca os pontos positivos e digo: Olha, não é por esse caminho, isso aqui é inadequado... é assim que eu penso na concepção de escrita... por mais que seja obrigatório o professor ensinar a gramática, a língua formal, não precisa ser um ensino muito impositivo, né... em que o foco está no professor, não... com a abordagem humanística a gente transfere um pouco né... a gente deixa um pouco o aluno como protagonista que é o centro das produções escritas.

KF se posiciona afirmando que o ensino de escrita deve ser feito por meio de uma abordagem humanista e sociolinguística. A abordagem humanista é considerada uma teoria pedagógica aplicada à educação: apresentada, inicialmente, por Carl R. Rogers – a partir de uma vertente da psicologia – e desenvolvida por Paulo Freire, esta abordagem tem como foco uma crítica ao método de ensino tradicional em que o professor é o protagonista. Segundo esta abordagem: “O professor [...] assume a função de facilitador da aprendizagem [...] o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão em sua existência.” (Mizukami, 1986, p. 52). No excerto 35, é possível reconhecer essa concepção da abordagem quando KF apresenta o papel do professor como mediador e do aluno como protagonista: “*com a abordagem humanística a gente transfere um pouco né... a gente deixa um pouco o aluno como protagonista que é o centro das produções escritas*”.

A bolsista apresenta ainda aspectos interessantes sobre o ensino de escrita, afirmando que sua abordagem deve recorrer à concepção que prioriza a variação linguística, retirando o foco na correção de erros dos alunos, considerando assim a abordagem sociolinguística. Aqui notamos discussões e concepções teóricas em diálogo com a universidade e que se apresentam de forma clara no discurso de KF. Segundo Bortoni-Ricardo (2004),

é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como oportunidade para humilhá-lo. A pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles

representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (p. 38)

Ao apresentar o enunciado “*eles se sentiam acuados, se sentiam envergonhados com medo da gente destacar apenas o erro*”, KF, reconhecendo que este foi um conhecimento adquirido na experiência do PIBID, recorre à pertinente crítica da sociolinguística na postura do professor que corrige erros dos alunos de forma a humilhá-los, tal como prega Bortoni-Ricardo (2004). Dessa forma, a bolsista apresenta um olhar embasado em conhecimentos científicos quando reconhece práticas que podem ser desenvolvidas com foco na sociolinguística e ao trazer teorias pedagógicas em seu enunciado.

A bolsista não chega a mencionar que o ensino de língua portuguesa deve ser realizado por meio da leitura e produção, partindo da diversidade dos gêneros do discurso, tal como as discussões e as orientações para o ensino de português empregam desde a década de 80. Ela cita como exemplo apenas a redação do ENEM que é proveniente de sua experiência no ensino médio durante o PIBID. No entanto, por meio de diálogo com o discurso científico, ela apresenta um indício de ensino a partir de desenvolvimento de habilidades, tal como é previsto na BNCC a partir do momento em que compreende a inadequação da linguagem em situações de comunicação além de reconhecer a escrita por meio de um processo de interação entre ela – no papel de professora – e do aluno, concepção essa defendida por Antunes (2003).

Excerto 36 (Entrevistada AM) – Escola EM

Depois que eu saí do PIBID, minha concepção mudou. Então a gente consegue enxergar outras maneiras de ensinar a escrever. E ver aqui dentro da escola a prática de escrita de maior visibilidade é a redação é um problema né, então poder mostrar pra eles outras escritas e outros textos é necessário... essa prática de releitura e retextualização, uma releitura do texto que ele leu, propor um novo fim, colocar novos personagens, mudar o contexto da história, mantendo determinados aspectos, e aí depois dessa leitura e fazendo com o aluno essa retextualização né... ele entrega pro professor o texto, o professor faz algumas correções e ele escreve e vai acompanhando o texto e vendo como ele desenvolve... o que a gente vê na redação, e isso vem da minha experiência enquanto aluna do ensino médio, é que o professor lê, dá a nota e tu refaz se tu quiser, se não quiser dá no mesmo... e aí não tem correção, não tem acompanhamento, o aluno não sabe o que o professor quer e ele não entende o que tu tá fazendo, a comunicação se perde né...

Assim como no excerto 35, o excerto 36 aponta um posicionamento de AM no qual enxerga a prática de escrita da redação como um problema. Segundo a bolsista, dar “maior visibilidade” para a redação é um problema na escola, uma vez que é necessário “mostrar para eles outras escritas e outros textos”. O discurso de AM parece compreender que a redação, em seu caráter dissertativo-argumentativo, não é um texto e que ela precisa dar espaço a outros textos que devem ser trabalhados a partir de releituras e reescritas, tal como pondera em “*ele entrega pro professor o texto, o professor faz algumas correções e ele escreve e vai acompanhando o texto e vendo como ele desenvolve*”.

Ao criticar o ensino de produção escrita por meio da redação, AM sugere que esse processo de escrita e reescrita não ocorre regularmente na escola e que não há acompanhamento por parte do professor. Apesar de assumir tal posicionamento quanto à redação, AM, assim como KF no excerto 35, não apresenta discursos voltados ao ensino por meio dos gêneros, mencionando que é necessário que outros textos cheguem a ser trabalhados na escola, mas não faz referência à diversidade dos gêneros, nem os menciona.

Neste sentido, ao explicar o processo metodológico após a retextualização, notamos no discurso de AM um indício da concepção de escrita como reescrita, no sentido de refacção, tal como aparece nos PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (Brasil, 1998, p. 77)

AM aponta esse movimento de refacção em sua metodologia ao apresentar esse movimento de entrega do texto por parte do aluno e devolução “das correções” por parte do professor. As correções dos textos também são apresentadas nos PCNs de Língua Portuguesa como “refacção de textos na análise linguística” na qual

Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (Brasil, 1998, p. 80)

Fiad (2009), ao analisar os procedimentos de orientação dos PCN's acerca da reescrita, afirma que “Poderíamos concluir dessa leitura que, nos documentos oficiais, o trabalho de retomada da escrita privilegia mudanças que adequem o texto às exigências da modalidade escrita, tanto nos aspectos gramaticais, como nos aspectos textuais” (p. 153). Diante disso, notamos que, no discurso de AM, os preceitos da escrita como refacção estão aos moldes das orientações dos PCN's e considera que, após a “retextualização”, ou seja, a escrita de um novo final para o conto escolhido, os alunos iniciam um processo de escrita e acompanhamento com o professor que “*vai acompanhando o texto e vendo como ele desenvolve...*”. Sendo assim, o processo de produção textual, segundo AM, deve considerar a escrita e a reescrita como parte desse processo por meio do acompanhamento do professor.

Portanto, notamos que as orientações do PCN de Língua Portuguesa dialogam com o discurso de AM que chega a considerar um sujeito na interação com o aluno para a produção de textos. No entanto, quando menciona o acompanhamento do professor com o aluno, remete-se à escrita do aluno por meio do processo de correção e reescrita, mantendo-se nas orientações sobre refacção de textos.

Quanto à redação escolar, a acadêmica não a considera como prática de escrita pela ausência de orientação e acompanhamento do professor que corrige e devolve, sem que haja a reescrita como critério, de acordo com sua experiência como aluna da escola pública. Aqui visualizamos que a bolsista segue duas concepções sobre produção de textos: a primeira referente aos textos produzidos e acompanhados pelo professor por meio desse processo de reescrita e a segunda referente à redação escolar em que não há o acompanhamento e correção que, portanto, para ela, é um problema.

A seguir, apresento excertos de LV, acadêmica de Letras e RC, acadêmica de Pedagogia, as quais atuaram na escola EFAI, de ensino fundamental anos iniciais. Nesta escola, foram desenvolvidas atividades de leitura cuja finalidade era a alfabetização e as bolsistas apresentaram um projeto voltado ao trabalho com práticas de letramento a partir de diferentes gêneros como fator pedagógico para o incentivo à leitura com alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental.

No excerto 37, LV apresenta enunciados acerca de um projeto trabalhado intitulado maleta viajante. Neste, a professora era responsável por uma bolsa onde guardava os livros distribuídos aos alunos do 2º ano do ensino fundamental para que pudessem levar para casa. Ao ser perguntada acerca da concepção de ensino de leitura e escrita, LV afirma que ela achou muito interessante o projeto:

Excerto 37 (Entrevistada LV) – Escola EFAI

na escola era tudo muito lúdico... os textos assim... visuais... e também é... era algo muito chave da escola que... oferecia, por meio da biblioteca, a maleta viajante que iam alguns livros de história e muitos eram organizados pelos próprios professores para entreter é... e o aluno levava aquele livro pra casa dele e lia com o pai dele... e escrevia um texto sobre aquilo é...sobre a história que ele tava lendo e ele tinha um prazo pra entregar... ele passava uma semana...a cada semana, um novo aluno levava um livro pra casa... consegui enxergar esse projeto dentro da escola por parte de todo corpo técnico da biblioteca e docente da escola.

um aluno veio até mim... e aí ele mostrou... “olha, professora, vou levar pra minha casa”... como era em 3d, era um livro diferente desses habituais... já me chamava atenção... olha...vou levar p minha casa... vou levar p minha mãe...

Então... de alguma forma aquele livro diferenciado, naquele projeto q a escola estava realizando...tava instigando a leitura dele de alguma forma... e saindo do ambiente escola, indo pra casa...pro domínio da família...

Michelle: Qual seria a classificação pra isso? Bom? Excelente?

Eu coloco muito bom... porque se eles conseguiram ter essa...não consegui ter acesso aos textos...o q eles estavam escrevendo, mas a ação em si... mas é... a ação em si... ela é muito boa... existir uma leitura pros alunos e não era só os alunos de onde eu tava estagiando... isso era da escola toda... outras histórias pra cada turma e elas trocavam né pra não ficar repetitivo... então eu daria muito bom...

Segundo LV, as práticas de leitura na escola eram evidentes no projeto “maleta viajante” no qual, a cada semana, um aluno da sala levava a maleta que continha histórias que deveriam ser lidas entre o aluno e os pais. Para a bolsista, o contato que esse aluno tinha com o livro era um sinal bastante positivo para o desenvolvimento da leitura do aluno, uma vez que “instigava” a leitura desse aluno. Ainda segundo LV, ao retornar com o livro para a sala de aula, o aluno traz consigo uma produção escrita correspondente à “compreensão” da leitura que o aluno fez, mesmo sem ter acesso aos textos escritos pelos alunos, LV apresenta esse projeto de forma produtiva.

De acordo com Antunes (2003), é muito comum vermos nas escolas práticas de ensino de leitura, entre outras, voltadas à mecanização, interpretações limitadas a aspectos literais, que corresponde a uma escola “sem tempo para a leitura” (p. 28). Se voltarmos à discussão acerca da relação teoria e prática, observando a prática relatada por LV, notamos um estímulo à prática

de leitura por meio de projetos na escola cujo principal fator seria envolver o aluno em práticas de leitura reais com o princípio da linguagem como interação, tal como defende Geraldi (2011), Travaglia (2008), Antunes (2003), entre outros.

Diante disso, reconhecemos que a concepção de prática de leitura de LV pode ter sido constituída por meio de sua experiência no PIBID e da experiência com o projeto que a bolsista vê como algo positivo e estimulador da leitura do aluno na escola. Nas atividades exercidas neste projeto, notamos o início de um processo de leitura que parece ser interrompido com o retorno da produção escrita sem sua contextualização ou exploração de outros aspectos relacionados à interação.

No excerto 38 a seguir, RC relata acerca do mesmo projeto que LV:

Excerto 38 (Entrevistada RC) – Escola EFAI

na escola... eu pude observar essa bolsa itinerante né... e onde o aluno levava aquela bolsa pra casa e retornar com o que ele tinha entendido né, da história, ali já é um estímulo de leitura e escrita, a segunda era a biblioteca deles ... onde os alunos... sempre estavam visitando a biblioteca é... tavam emprestando livros né... que mais chamasse a atenção deles pra ter esse estímulo mesmo... da leitura né...

... a gente conseguiu estimular bem em relação à leitura e à escrita, primeiro porque é... os alunos se interessavam muito quando vinham os livros... eles esperavam, sabe? o momento da entrega dessas bolsas, às vezes quando ‘pulava’ um aluno né... que a professora tinha o controle por onde passava bolsa.... eles já perguntavam “mas por que, professora, que pulou a minha vez?” parece assim que eles esperavam a vez deles e também quando eles iam fazer essas visitas na biblioteca...dava né pra sentir, aquilo ali despertava o interesse deles... eu pelo menos das vezes que eu fui, que eu fiz parte desse nesse momento da biblioteca, eu achei muito interessante... alunos naquela idade [6 a 8 anos] já ter um interesse assim pela literatura...

O estímulo à leitura é pontuado por RC por meio do contato do aluno com o livro tanto no projeto quanto na biblioteca. Ao relatar que “eles já perguntavam ‘mas porque a professora pulou minha vez?’”, RC mostra a expectativa na espera do livro pelos alunos quando um deles não era atendido pelo livro naquela semana e isso, segundo ela, é motivo de grande interesse e um incentivo à leitura. Assim como no enunciado de LV, RC também considera que o contato com os livros pelos alunos é positivo por meio do projeto maleta viajante.

O que podemos observar tanto no discurso de LV quanto no de RC é que as bolsistas adotam uma perspectiva observadora dessas atividades do projeto. No entanto, no excerto de RC, podemos notar o impacto que aquela interação aluno, livro e bolsista causa na acadêmica por meio da interação na situação comunicativa do projeto em questão. Ao afirmar “dava pra sentir, aquilo despertava o interesse deles...”, notamos uma perspectiva interativa em que RC consegue notar a relação entre o aluno e a leitura esperada por eles.

Em termos gerais, nos excertos 37 e 38, LV e RC demonstram que a participação dos alunos neste projeto de leitura repercute nelas e na sua concepção de ensino de leitura. Apesar de não detalharem como a atividade de fato foi realizada e quais suas participações nessas atividades, as bolsistas demonstram que existe um olhar para o aluno e para a expectativa que este aluno tem com os textos ofertados.

Diante disso, podemos recuperar a concepção de signo ideológico na figura do livro como representação de leitura feita tanto por LV quanto por RC. Em seus discursos, é possível notar que o livro é o elemento representativo da leitura na escola e o fato de a escola fazer “rodízio” desses livros se configura em sua materialização naquela sala de aula, representando o estímulo à leitura. Volóchinov (2021) afirma que “o signo irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites de sua existência particular” (p. 93); ao associar o estímulo à leitura diretamente aos livros do projeto, as bolsistas ultrapassam os limites da existência particular deste objeto, ampliando sua significação e correspondendo aos signos escolares em associação às práticas de leitura.

A seguir, apresento o último excerto deste item 4.3 da bolsista KM, do curso de Pedagogia, que exerceu atividades na escola EFAF, ensino fundamental séries finais. Nesta, a acadêmica, juntamente com seu grupo, desenvolveu um projeto voltado ao trabalho com os temas transversais e para os quais desenvolveram atividades de leitura e produção escrita de língua portuguesa com a finalidade de relacionar a estes temas.

Questionada sobre as atividades de leitura e escrita realizadas por ela durante o PIBID, KM relata o que segue:

Excerto 39 (Entrevistada KM) – Escola EFAF

por exemplo a gente trabalha com que atrai né... o que chama a atenção do aluno... a turma que a gente tava, gostava muito de.... histórias em quadrinhos, eles gostavam de leituras que fossem rápidas que não fossem demoradas, então a gente procurou trazer leituras é... que não fossem tão longas, a gente trabalhou, por exemplo, eu e a CC, trouxe leitura de imagem,

trouxe histórias em quadrinhos, trouxe a produção de texto, por exemplo é... a gente trazia a dinâmica em relação ao conteúdo da professora, mas as dinâmicas revelam mais ali uma... reflexão né... sobre o que a gente estava trazendo com relação aos temas transversais[...] o que a gente queria com todas as atividades, a maioria tinha produção de texto e tinha leitura, teve uma dinâmica que a gente trouxe a questão da diversidade... Junto com o conteúdo que a professora estava passando em sala de aula... ali a dinâmica é... por exemplo a questão das diferenças... eles fizeram um desenho... a gente deu as mesmas instruções... na verdade essa dinâmica era dinâmica do monstrinho, a gente dava todas as instruções no final é... cada um deles tinha que dar um nome pro monstrinho e tinha que criar uma história... essa história tinha que ser de acordo com o conteúdo da professora porque eles tavam aprendendo ali no dia a dia e tinha que ser relacionado também ao que a gente queria... que era como que eles percebiam a questão da inclusão, então a gente envolvia a questão da inclusão, levando o texto e as figuras e também a gente trabalhava com muita imagem, então eu acho que a gente teve um pouco de tudo, tanto de escrita como de leitura...

Sem apresentar muitos detalhes sobre quais produções textuais KM desenvolveu durante o projeto, a bolsista relata a relação que suas atividades exerceram na disciplina de língua portuguesa. No excerto 39, podemos perceber um discurso que reconhece outras formas de apresentação de texto além da linguagem verbal. KM relata que os alunos não gostam de textos longos e, diante disso, ela e sua colega de projeto, resolveram adaptar as atividades para que esteja de acordo com o alunado. Diante desse contexto, notamos no discurso de KM um reconhecimento do outro na elaboração e confecção de atividades de língua portuguesa nas quais o aluno era ouvido e atendido de acordo com suas necessidades, segundo a bolsista. Notamos também, no discurso de KM, um diálogo com os PCN's ao relatar que as atividades estavam relacionadas aos temas transversais.

Apesar de reconhecer que exerciam atividades de leitura e produção de textos, KM reitera em seu discurso que práticas exercidas em seu projeto eram para uma “reflexão” e não para desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa ou linguagem, visto que ela reitera várias vezes que as práticas exercidas estão de acordo com “os conteúdos da professora”.

Os excertos presentes no item 4.3 levantam questões acerca do ensino de leitura e produção textual pertinentes e que, desde a década de 80 vem sendo debatidas entre os autores da área de língua portuguesa. No que se refere ao ensino de leitura, autoras como Lajolo,

Zilberman e Kleiman discutem sobre a importância do livro, da biblioteca e de projetos voltados ao incentivo à leitura de crianças no ambiente escolar.

Kleiman (2013) faz uma reflexão sobre a ausência de leitores nas escolas e pondera que isso pode ser um reflexo do funcionamento da sala de aula, do lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, da ausência de contato com os materiais de letramento e da formação de docentes para essas práticas. Quanto a este último quesito, Kleiman (2013) afirma que é necessária uma paixão pela leitura para que haja uma formação de leitores na escola e a ausência dessa “paixão” leva a práticas de leitura nas quais o aluno não vê sentido, uma vez que se convertem em atividades metalinguísticas que se sobrepõem às atividades de leitura e a descoberta do prazer nessas leituras. Nesse sentido, ao tentar formar um leitor e utilizando-se de estratégias de análises de estruturas nas quais o texto é apenas um “pretexto”, o aluno fica desapontado com este contato com o texto e passa a se distanciar cada vez mais do livro: “Muitas das práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não leitor em formação.” (Kleiman, 2013, p. 23).

As bolsistas LV e RC, quando mencionam o projeto “maleta viajante”, retomam o discurso universitário de formação do leitor no qual se discute acerca de práticas de leitura na escola que sejam eficientes para o incentivo e à formação desses leitores. RC relata o fato de que a “bolsa” era motivo de grande expectativa por parte dos alunos que a esperavam ansiosamente. Mesmo que a expectativa seja na bolsa em si e na novidade de levar o livro para casa, o projeto demonstra que existe uma prática de leitura na escola EFAI que tenta formar esse pelo prazer no livro, o qual é objeto de desejo por parte dos alunos e que, de certa forma, pode contribuir para o despertar de uma paixão pela leitura, tal como defende Kleiman (2013).

O fato de as bolsistas concordarem de forma positiva com essa iniciativa demonstra que o discurso universitário sobre a valorização do livro, da biblioteca e de projetos de leitura estão presentes nos discursos das bolsistas. Já a bolsista KM também apresenta esse discurso, ao relatar o trabalho com o texto que deveria “chamar a atenção do aluno” e que, portanto, gera tentativas de atrair um leitor para o texto em sala de aula.

Quanto ao ensino de produção textual, o diálogo com o discurso sobre a “correção” é bastante expressivo pelos bolsistas MW, KF e AM. Aqui evidenciamos o discurso universitário ao apresentar aspectos da sociolinguística que tenta empregar enunciados acerca da variação linguística e os critérios de adequação e inadequação. No entanto, os bolsistas ainda retomam as noções de certo e errado ao pontuarem a reescrita de textos por meio de processos de correção de textos escolares. O discurso acadêmico voltado à sociolinguística surge nos excertos dos

bolsistas – em especial no excerto de KF – quando há a preocupação em não humilhar ou expor os erros dos alunos, o que demonstra também a preocupação com esse sujeito aluno, por meio de um processo de interação.

Cabe ressaltarmos que, embora apareçam indícios de concepção de texto nos bolsistas de aspectos interativos, ainda não há uma preocupação do ensino de língua portuguesa por meio da concepção de gênero discursivo. Isso pode ser compreendido devido à formação desses bolsistas ainda voltada aos PCN's que, embora apresentassem um ensino voltado ao gênero, ainda mantinham concepções de trabalho com o texto em sala de aula de forma procedimental por meio de refacção de textos e o retorno de correções por parte do professor.

A contribuição do PIBID na formação desses bolsistas ficou expressa ao fazerem comparações entre a experiência vivida no ambiente escolar e os discursos da universidade os quais foram relatados de forma comparativa. A maioria dos bolsistas relatou um choque de realidade a qual eles compreenderam que certos discursos acadêmicos não se aplicam na escola que apresenta uma realidade bem mais complexa do que o esperado por eles antes de ingressarem no projeto. Isso demonstra a relevância de ações práticas desde o início do curso de licenciatura e o PIBID se configura, como demonstram esses resultados, como um agente facilitador de aprendizagem prática fundamental para a formação desses docentes e para a produção de conhecimento da complexa realidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiterando o objetivo geral desta pesquisa: *Investigar, nos enunciados de acadêmicos de Letras e Pedagogia da UEAP, como a experiência no PIBID contribuiu na construção do sujeito docente em formação e como se desenvolveram as práticas para o ensino de Língua Portuguesa nessas relações de alteridade que se estabeleceram em suas vivências*, a estrutura desta tese se organiza para uma forma de apresentar como os discursos são produzidos nos textos escritos, por meio dos relatórios, e no discurso oral, por meio das entrevistas.

Cada análise desses discursos leva em consideração o gênero do qual a situação comunicativa faz parte. Nos relatórios, os sujeitos na escola são vistos como aqueles que contribuem com a experiência vivida pelo bolsista e na formação de sua constituição enquanto docente. Esses sujeitos – consideramos aqui alunos, professores e gestores – são reconhecidos pelo bolsista do PIBID como aqueles que corroboram com sua aprendizagem e sua formação por meio das relações dialógicas ocorridas nesta experiência; já o relato escrito direcionado ao interlocutor CAPES (mesmo que de forma indireta) e a mim é levado em consideração durante as análises que versam por reconhecer que o bolsista tem em mente este outro que irá analisar a relevância do projeto em sua formação.

Diante disso, os resultados apresentados no 3º capítulo apontam para um diálogo de formação entre acadêmicos pibidianos e a escola que forma estes futuros docentes e constituem esse sujeito de forma a representar nele expectativas da futura carreira. Apresentam também que as relações dialógicas entre os bolsistas e os alunos da escola determinam escolhas metodológicas dos bolsistas que se preocupam em contribuir de alguma forma com a formação daquele aluno. Estes resultados corroboram o objetivo de pesquisa específico: reconhecer como a alteridade se estabelece na constituição do sujeito docente em formação a partir das relações dialógicas entre o acadêmico e comunidade escolar; visto que os discursos apontam para uma experiência no ambiente escolar produzindo conhecimento acerca do sujeito escolar – aluno, professores e gestores – e levando o pibidiano a reconhecer-se nesse espaço escolar como um sujeito que produz para ele e recebe dele conhecimento teórico e prático.

Quanto ao diálogo comigo e a CAPES, os relatórios apontam para uma interação dos bolsistas que vise a uma perspectiva de prestação de contas dos pibidianos com a agência e com a coordenação do programa, representada por mim: são produzidos discursos de supervalorização do programa que tendem a exaltar suas qualidades e mostrar como o PIBID é relevante para a formação desses acadêmicos; notamos também um discurso de proteção e

credibilidade para o PIBID que enfrentava, naquele contexto histórico, uma crise política e econômica que comprometia sua continuidade.

Os discursos de valorização do programa são evidentes e demonstram uma necessidade de o pibidiano mostrar que o PIBID vale a pena para uma formação docente e vale sua continuidade. Por isso, reconhecendo que os relatórios iriam para a CAPES, esse discurso de supervalorização é bastante recorrente. Os resultados do capítulo 3 reiteram, também, o objetivo geral desta pesquisa, visto que os excertos revelam um sujeito docente se constituindo nessas práticas de ensino, tanto como professor da disciplina de língua portuguesa como docente da escola pública com suas especificidades e complexidades.

Quanto às entrevistas, ao analisar os discursos orais a partir do gênero, pude confirmar, além dos objetivos já citados, os objetivos específicos: reconhecer nos discursos dos acadêmicos concepções científicas sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica; refletir como a experiência dos acadêmicos no PIBID/UEAP exerce influência na relação entre teoria e prática dos professores em formação em Letras/Língua Portuguesa e em Pedagogia a partir de suas ações didáticas no programa; identificar o papel assumido pelo bolsista durante sua experiência na escola pública por meio do PIBID/UEAP.

Nos discursos apresentados na categoria 4.1, do capítulo 4, ficam evidentes a relação que os bolsistas fazem da experiência e formação teórica em seus cursos de graduação e a formação vivida no PIBID. Aqui, os bolsistas tecem críticas quanto à ausência de diálogo entre a universidade, que se mantém num patamar estritamente teórico, e a escola, que desenvolve as práticas de ensino na realidade do dia a dia docente. Ao apontarem tal ausência, os acadêmicos se sentem surpresos com a experiência que o PIBID pôde lhes oferecer no processo de desenvolvimento do projeto. Aqui pontuo aquilo que Tardif (2002) fala sobre a produção de conhecimento prático no ambiente escolar que é apresentada como ausente no discurso dos pibidianos.

Na tese, defendo que o PIBID/UEAP deve ser concebido enquanto prática como conhecimento na formação desses futuros docentes além de auxiliar na constituição de sua subjetividade por meio da alteridade entre bolsistas e agentes escolares. Discursos como “a universidade não prepara” “prega um discurso bonito” são comuns nos excertos aqui analisados. Isso demonstra uma reflexão dos bolsistas quanto a esse preparo e a essa relação teoria e prática que, segundo eles, deveria ser melhor conduzida pelas matrizes dos cursos de Pedagogia e Letras.

No item 4.2, conseguimos investigar como a alteridade e o dialogismo constituíram a identidade do sujeito professor em formação. Os discursos presentes nesta categoria

reconhecem como a alteridade estabelece esta constituição de sujeitos docentes em formação e como a relação que os bolsistas tiveram com a comunidade escolar os fez compreender seu papel assumido nesta experiência. Os resultados apontaram que o papel assumido pelos bolsistas está relacionado a alguns pontos: à relação que o bolsista teve com o professor em sala de aula, que concedia ou não a ele o papel de docente, estagiário ou bolsista; à relação que o bolsista teve com os alunos que o viam como professor ou o designavam como tal por meio de palavras próprias da carreira docente; ao domínio de conteúdo que o bolsista acreditava ser ponto fundamental para que seu papel docente seja definido. Desta forma, os resultados demonstram que o papel assumido pelos bolsistas se reconhece por meio dessa alteridade com os sujeitos da comunidade escolar e com os estigmas associados à carreira docente, tal como o domínio de conteúdo, que é visto como item obrigatório para a constituição identitária de um docente.

Já no item 4.3, o qual apresenta discursos sobre práticas de ensino, é possível reconhecermos discursos que associam as práticas vivenciadas à relação teoria e prática que os bolsistas fazem, tendo como referência sua formação na graduação de curso. Além dos resultados com os mesmos objetivos apresentados na categoria 4.1, neste item, podemos observar concepções científicas presentes nos discursos dos acadêmicos que apresentam posturas, opiniões e concepções acerca de como as atividades de ensino de língua portuguesa devem ser exercidas a partir de sua formação teórica – na universidade – e prática – no PIBID.

Os resultados apontam para concepções acerca do ensino de leitura e escrita nos discursos dos acadêmicos. Quanto à leitura, notamos discursos voltados ao incentivo da leitura em sala de aula por meio dos livros ofertados pela escola em projetos de leitura e à oferta de uma diversidade de textos para os alunos. Isso demonstra que os acadêmicos assumem uma postura de defesa em relação à leitura na escola por meio do incentivo de projetos específicos para essas práticas. Não há referência ao gênero em si, mas sim a um discurso voltado à leitura do contato com o livro que representa um signo ideológico da prática de leitura na escola.

Considerando a relação livro e leitura, as bolsistas empregam um discurso de valorização da leitura incentivada pelo interesse do aluno na “maleta” que carrega os livros que representam esse incentivo. Aqui reforço a importância de Políticas Públicas voltadas ao incentivo à leitura representada por meio de projetos escolares que têm no livro o acesso a esse incentivo. As bolsistas que relatam o projeto de leitura visam a um discurso acadêmico de valorização do livro e da biblioteca, pontos positivos na formação dessas bolsistas, que viram, na experiência do PIBID, como o projeto se configura e se realiza, conhecimento esse contemplado pela experiência no programa.

Quanto ao ensino de escrita, os resultados apontam para algumas concepções. A primeira faz referência à interação com o sujeito aluno e a preocupação com esse aluno no ambiente escolar. Nesta concepção, notamos que a relação dialógica se estabelece e os bolsistas reconhecem a importância da não identificação de erros a fim de não humilhar ou constranger esses alunos, trazendo, assim, uma vertente discursiva da sociolinguística em diálogo com essa prática pibidiana. A segunda concepção de ensino de escrita refere-se ao diálogo com os PCN's de Língua Portuguesa que preveem o trabalho com textos em sala de aula a partir de um processo de reescrita/refacção e correção desses textos por parte do professor.

Apesar de apresentarem um caráter interativo para o ensino de escrita, considerando o aluno como sujeito desse processo, os bolsistas não relatam concepções acerca do gênero discursivo em sala de aula. Mesmo que eles apresentem o gênero conto como produção de textos, eles não se aprofundam na questão do gênero, o que nos leva a concluir que sua formação baseada nas orientações dos PCN's são determinantes nas conduções dessas atividades, visto que os parâmetros não se aprofundam na concepção de gênero enquanto produto de práticas sociais tal como é visto na BNCC.

Outro resultado que é relevante citar nestas considerações é o fato de que alguns bolsistas não compreendem exatamente como se dão as práticas de ensino de língua portuguesa e parecem crer que o trabalho com a leitura deve ser feito por meio de projetos extraclasse, não necessariamente ligado ao cotidiano da disciplina de português.

Quanto ao papel do PIBID nestes resultados, consideramos que ele tem uma fundamental importância quando traz retorno à universidade, na formação docente inicial desses bolsistas e nas futuras relações dialógicas que eles terão com seus colegas de sala e futuramente de trabalho. O conhecimento prático adquirido por esses bolsistas no programa contribui para uma reflexão de uma prática no ambiente que o fará realizar escolhas em sua carreira docente relacionadas a esses conhecimentos produzidos durante o programa.

Além disso, a própria universidade se beneficia com este retorno, uma vez que poderá visualizar nesses resultados uma forma de organização de sua estrutura curricular condizente com a realidade da carreira docente em forma de diálogo com os discursos desses bolsistas. No mais, esta pesquisa se encerra, apontando como a formação de professores necessita de diálogo entre a instituição formadora (universidade) e seu público de atuação (escola), fato este já consagrado em pesquisas anteriores; mas sobretudo como nossos acadêmicos, em especial os da UEAP, por ser uma instituição ainda incipiente, precisam de base teórica constituída de base prática que condiz com a realidade da escola pública local e regional.

O retorno de minha pesquisa, e do PIBID, também pode chegar na escola. Partindo dos resultados, podemos iniciar um diálogo mais estreito entre a escola e a universidade, sem hierarquias ou envios de bolsistas no ambiente escolar apenas para cumprir uma carga horária obrigatória, mas sim com a finalidade de reconhecer as necessidades das instituições de ensino de Macapá no que concerne ao ensino de língua portuguesa e contribuir de alguma forma na relação teoria e prática.

O censo³⁸ de 2022 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou uma queda no desempenho³⁹ dos cursos de licenciatura e um aumento no índice de evasão desses cursos. Esses dados apontam a necessidade de um olhar mais atento para a formação de professores que, segundo apontam estudos recentes, sofre o risco de deixar carência nas escolas públicas⁴⁰ nos próximos anos. O censo de 2022 apontou ainda que o Amapá está entre os piores índices de desempenho da educação superior. Na UEAP, nos últimos 5 anos (2019-2023), o índice de egressos⁴² foi bem aquém do esperado, visto que houve 25 egressos no curso de Letras e 28 no curso de Pedagogia, de um total de 150 ingressos, em cada curso, nos referidos anos.

Diante disso, no Amapá, a educação superior está precisando de fôlego para se manter atuante e combater os índices de evasão da carreira docente. Analisando os resultados aqui apresentados, podemos afirmar que a expectativa para um futuro trabalho na carreira docente é grande quando estes professores em formação entram na escola nos anos iniciais de seu curso de graduação, visto que se deparam com uma realidade a partir do olhar docente inicial. Isso corrobora o papel fundamental de programas como o PIBID nesta formação, o qual cumpre, em sua maioria seus objetivos em fomentar e incentivar a formação docente inicial.

Por fim, corroborando os objetivos aqui traçados, esta pesquisa apresenta resultados que mostram como a realidade escolar e a alteridade entre os sujeitos da escola modifica e constitui o sujeito docente em formação e o auxilia na formação da identidade desse futuro professor de futuras práticas de língua portuguesa. Práticas essa que provêm da formação acadêmica na universidade e da formação prática também na universidade, mesmo que parcamente como apresentado aqui, mas também da experiência no PIBID que mostrou ao bolsista e futuro

³⁸ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

³⁹ Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/03/desempenho-em-cursos-de-licenciatura-no-pais-e-insatisfatorio-e-evasao-chega-a-60percent-aponta-inep.ghtml>

⁴⁰ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>

⁴¹ Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo>

⁴² Dados disponíveis internamente no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UEAP.

professor como a educação funciona na prática e como ela produz conhecimento. O sujeito professor em formação no PIBID se constitui, portanto, desses diferentes sujeitos e desse ambiente escolar que lhe trouxe o papel de professor, de bolsista, de aprendiz tal como as relações se estabelecem. Afinal...estamos sempre em diálogo...

REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. 2009. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/214778863/Plano-Curricular-da-Educacao-Basica-do-Estado-do-Amapa>. Acesso em 15 de jan. 2024, às 14h30.
- AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin**: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange & KRAMER, Sonia (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita**. In: COELHO, F.A. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **O discurso em Dostoiévski**. In: BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. **Metodologia das Ciências Humanas**. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **A forma espacial da personagem**. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRAIT, B; MELO, R. de. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL (2001). **Lei 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece as metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos e dá outras providências no que se refere as atribuições dos entes federados para tal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 10 de dez. 2023, às 8h50.
- BRASIL (2002). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 03 de janeiro de 2024, às 22h13.

BRASIL (2007). **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm , acesso em 15 de nov. 2023, às 15h18.

BRASIL (2010). **Portaria n 72, de 09 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União de 12 de abril de 2010. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria72-pibid-090410-pdf>. Acesso em 29 de out. de 2023, às 11h50.

BRASIL (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em 30 de novembro de 2023.

BRASIL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> . Acesso às 10 de jan. 2024, às 20h30.

BRASIL (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf . Acesso em 20 de jan. 2024, às 16h30.

BRASIL (2018a). **Portaria n 219, de 27 de setembro de 2018**. Institui e regulamenta o Programa de Fomento à formação de professores da Educação Básica (Prof. Licenciatura). Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28092018_PORTARIA_219_PROGRAMA_PROF_LICENCIATURA.pdf . Acesso em 20 de out. 2023, às 23h30.

BRASIL (2018b). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Maria Inês B. **A questão da arquitetônica em Bakhtin um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa**. Filologia e Linguística Portuguesa (Online), v. 14, p. 247, 2012.

CAMPELO, T. da S; CRUZ, G. B. da. (2021). **O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores: A trajetória do programa entre 2007 e 2018**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5854>

CEREJA, W. **Significação e Tema**. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

DESTRI, A; MARCHEZAN, R C. (2021). **Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa**. Revista Abralín, V. 20, n 2, p. 1-25, 2021.

FAIRCHILD, T. M. **A constituição do dado em escritos sobre a prática de ensino de língua: análise discursiva de relatórios e artigos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 55, n. 3, p. 757-776, 2017.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. **Escrita na formação docente: relatos de estágio**. Acta Scientiarum: Language and Culture, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FIAD, R.S. **Reescrita de Textos: uma prática social e escolar**. Revista Organon, n 46, janeiro-junho, p. 147-159, 2009.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHETTI, P. **Ensinar literatura para quê?** *Desenredos*. 1, n. 3, nov.-dez. 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2010.

GERALDI, J.W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (Org.) *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J.W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João, 2019.

GERALDI, J.W. **Concepção de Linguagem e Ensino de Português**. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J.W. **Escrita, uso da escrita e avaliação** In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GRILLO, S. Ensaio Introdutório. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo*. São Paulo: Editora 34, 2021.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 33 – 39.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KRAMER, S. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: KRAMER, Sonia; FREITAS Maria Teresa. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.

LARROSA BONDIA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez, p. 4-27, 2011. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes.

LEITE, L.C.M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

LUFT, G. F. C. Literatura e ensino: os impactos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). In: FELIPPE, R. F.; MARTINI, M.; OLIVEIRA, R. T. **Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina**. Santa Maria – SP: PPGL, 2016, p.91-116

MARCHEZAN, R.C. Diálogo. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, M. C. O enunciado concreto como um todo de sentido: considerações sobre o conceito de enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin. In: CRISTÓVÃO, A; LUDOVICE, C. A. B; BORGES, M. C. **GEBGE em ação - olhares sobre textos e discursos na perspectiva bakhtiniana**. Franca/SP: Ribeirão Gráfica Editora, 2022.

MENDONÇA, M.C. **Práticas de escrita: diálogos entre ciências da linguagem e ensino/aprendizagem de língua**. Revista ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 47 (3): p. 758-768, 2018.

MENDONÇA, M. C. **O discurso sobre a produção textual de gêneros literários**. Letras & Letras, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25974>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MIOTELLO, V. **Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin**. In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (Org.) **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MIOTELLO, V. **O cotejo se dá na unidade de resposta**. In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (Org.) **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MIZUKAMI, M.da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M.A; MENDONÇA, M.C. **Subjetividade e alteridade em práticas de escrita: ensino de língua portuguesa a partir de enunciados de acadêmicos de Letras nos relatórios do PIBID/UEAP**. In: OLIVEIRA, M.A; SANCHES, R.D. **Práticas de Ensino de Línguas e suas literaturas na Amazônia: homenagem à Lilian Latties**. Curitiba: CRV, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis, Vol 3, N 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

RIBEIRO, N.B. **O discurso da formação entre teoria e prática na formação do professor de português**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, p. 271-292 dez,]. 2013.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, p. 142-155, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc. Campinas vol. 23, n.81, p.143-160, dez. 2002

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2002. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 jan. 2024.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZOPPI-FONTANA, M.G. **O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso**. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

1. Você considera que o PIBID traz para o acadêmico uma percepção de ensino diferente daquela discutida na Universidade? Comente.
2. O PIBID influenciou ou não na sua relação entre teoria, aprendida na Universidade, e prática, vivenciada durante a participação no programa? Comente.
3. O PIBID contribuiu para sua manutenção no curso de graduação? De que maneira?
4. Ao participar das atividades em sala de aula, durante o PIBID, qual o papel (bolsista, aprendiz, professor, aluno universitário etc.) você acredita ter assumido durante a experiência? Comente.
5. Como você descreveria o projeto PIBID na sua formação enquanto futuro docente

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

Sobre as práticas de ensino de escrita

6. Quais suas considerações sobre as práticas de ensino de escrita observadas durante sua participação no PIBID?
7. Quais destas concepções tiveram contribuição a partir do discurso científico na Universidade? Há coerência?
8. Quais concepções de escrita e de ensino de escrita você tem a partir de sua experiência no programa? Comente.
9. O fator experiência para você é relevante para o desenvolvimento de práticas de ensino de escrita? Comente.
10. Como você descreveria o desenvolvimento das práticas para o ensino de escrita durante o projeto do PIBID?
11. Como você descreveria o desenvolvimento das práticas de ensino de escrita realizadas por você durante o programa

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

ANEXO A – PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID/UEAP (2018-2020)

| |
|---|
| Informações do Subprojeto |
| Componentes Pedagogia, Letras |
| Qtd. Núcleos Cadastrados: 1 |
| Qtd. Coordenadores de Área Bolsistas Habilitados: 1 |
| Qtd. Discentes Bolsistas Habilitados: 28 |
| Objetivos do Subprojeto |
| <p>Geral</p> <p>Aplicar metodologias para o ensino-aprendizagem de leitura, escrita e oralidade voltadas para o ensino fundamental, anos iniciais e finais, por meio de um plano de ação construído conjuntamente pelos acadêmicos de Letras e Pedagogia da UEAP, supervisores e coordenador a fim de desenvolver práticas de ensino para a docência desses acadêmicos.</p> <p>Específicos</p> <p>Apresentar um plano de ação em 2 escolas públicas de Macapá, identificando as necessidades metodológicas específicas da realidade escolar</p> <p>Incentivar metodologias de ensino próprias para leitura, escrita e oralidade nos acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia da UEAP para que possam desenvolver suas práticas pedagógicas</p> <p>Contribuir para a comunidade escolar por meio de atividades que desenvolvam habilidades de leitura, escrita e oralidade</p> <p>Relacionar a teoria discutida na universidade com a prática desenvolvida na escola pública</p> <p>Compreender a realidade escolar por meio da observação e interação com os agentes da educação básica</p> <p>Proporcionar experiências docentes aos acadêmicos de Letras e Pedagogia da UEAP</p> |
| Caracterização da realidade educacional na qual os subprojetos estão inseridos |
| <p>Para a realização do Subprojeto aqui pensado, serão selecionadas, no mês de agosto, 2 escolas públicas da cidade de Macapá: ambas de ensino fundamental, sendo uma dos anos iniciais e outra dos anos finais. Para a elaboração do Plano de Ação que será construído pelos acadêmicos, serão realizadas, pelos acadêmicos e coordenador de área além da presença dos supervisores, visitas ao espaço escolar. Estas possuem um caráter diagnóstico que servirá para a elaboração deste plano de ação de caráter específico e efetivo. Ou seja, a realidade educacional das escolas selecionadas servirá de base para as atividades metodológicas que serão aplicadas posteriormente. Portanto, a caracterização poderá ser feita em um outro momento, já que ainda não foram selecionadas estas escolas.</p> <p>Em termos gerais, a realidade educacional da cidade de Macapá apresenta um agravante: temperaturas elevadas das escolas sem centrais de ar em uma cidade cuja temperatura média gira em torno dos 37 graus. Além deste, outros fatores como a carência de professores, infraestrutura precária têm gerado um baixo índice no aprendizado dos alunos no que consiste ao ensino de português. De acordo com dados do Ideb 2015, cuja pontuação alcançou a média de 4,4 nos anos iniciais e 3,5 nos anos finais do ensino fundamental, os estudantes atingiram níveis muito baixos de</p> |

proficiência em Língua Portuguesa - nível 3 nos anos iniciais e nível 5 nos anos finais, conforme interpretação da escala Saeb utilizada pelo MEC.

Desta forma, nota-se a necessidade do trabalho com leitura, escrita e oralidade nas séries do ensino fundamental, comprovados pelos dados da Prova Brasil. Atividades que envolvam estas habilidades da língua são necessárias tanto para a realidade escolar quanto para a formação de novos professores que trabalharão nesta realidade escolar. Sendo assim, o subprojeto multidisciplinar envolvendo as áreas de Língua Portuguesa e Pedagogia servirá como fator de contribuição para a realidade destas escolas com baixos índices de leitura e compreensão. Além disso, este subprojeto contribuirá para o bolsista de iniciação à docência, uma vez que este trabalhará com práticas voltadas ao ensino de leitura, escrita e compreensão de texto que poderão servir nas suas práticas futuras.

Forma de registro das atividades pelo discente bem como avaliação e socialização dos resultados

Os discentes participarão das atividades de iniciação à docência por meio de um plano de ação desenvolvido e planejado conforme realidade escolar. Para efeito de registro das atividades realizadas, os discentes deverão fazer algumas filmagens, fotografar e anotar, em um diário individual, as ações realizadas durante sua ida à escola campo. Além destes relatórios individuais, haverá a elaboração dos relatórios das atividades desenvolvidas em conjunto pelos supervisores, acadêmicos- bolsistas e coordenador do subprojeto, mensalmente, para averiguar as atividades desenvolvidas e avaliar sua execução, segundo os seguintes critérios: frequência, cumprimento das atividades nos prazos estabelecidos, composição de relatório teórico-prático. Estes registros servirão para formalização dos relatórios parciais e final que deverão ser entregues a cada 6 meses ao coordenador de área/institucional para efeito de registro junto à CAPES.

Para avaliação das atividades do plano de ação, será destinado um período após o seu término ou o prazo definido para mensurar os resultados obtidos, os impactos positivos e melhorias alcançadas no contexto escolar em curto e em médio prazo. Além disso, haverá um processo de avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas pelos acadêmicos-bolsistas, através de visitas e observação de professores, corpo-técnico e professores-orientadores e aplicação de instrumento para identificar ganhos tangíveis e intangíveis da realização dos projetos de intervenção nas escolas.

Os resultados obtidos nas intervenções serão socializados em forma de seminário integrador e diagnóstico em cada escola pelos acadêmicos bolsistas para o coordenador do subprojeto, supervisores e a comunidade escolar (professores, gestores, pais e famílias), com vistas à identificação dos pontos fortes e a melhorar na realização das ações e também o seu redirecionamento com devidas contribuições a serem levantadas ao longo do evento. Após o evento, as contribuições relevantes serão consideradas para a revisão e nova aplicação do plano de ação.

Sendo assim, após esta revisão e reaplicação final do plano de ação, haverá a socialização final do subprojeto que será realizada em forma de seminário organizado pela Universidade e a Escola-Campo com a apresentação de práticas que obtiveram êxito e relatos de experiência pelos acadêmicos-bolsistas, professores supervisores e coordenadores de subprojeto, com base no relatório final composto das informações mais relevantes contidas nos relatórios individuais e do grupo, para a comunidade escolar e acadêmica e os demais interessados, bem como os impactos atingidos pelo projeto executado, esta atividade também será realizada nas escolas campo.

Por fim, será realizado um seminário na Universidade do Estado do Amapá cuja finalidade é a socialização dos resultados do plano de ação para a comunidade universitária. Para esta etapa, serão convidados os professores participantes do PIBID na escola-campo além de todos os bolsistas e não bolsistas.

Descrição do Plano de Atividades do Discente *

Descrever a dinâmica do acompanhamento pelo Coordenador de Área e pelo Supervisor e, compreender minimamente, a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo Discente, bem como avaliação e a socialização dos resultados

1ª ETAPA: APRESENTAÇÃO: Serão realizadas: orientações alusivas ao detalhamento das ações para o grupo de bolsistas, na universidade e para os supervisores, na escola-campo, pelo coordenador do subprojeto, e os objetivos a serem alcançados ao longo do programa;

2ª ETAPA: MÓDULO I DE CAPACITAÇÃO PARA OS ACADÊMICOS: Nesta etapa, serão ministradas 3 oficinas: Língua Portuguesa Instrumental (08h); Didática e formação docente (08h); Planejamento e Metodologia de Projetos Educacionais (14h). Ao longo do módulo, os acadêmicos bolsistas e não bolsistas serão avaliados pela frequência, participação, e aspectos somativos, com nota mínima para aprovação de 6 pontos.

3ª ETAPA: RECONHECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR: Com o plano de atividade composto com base no subprojeto, os acadêmicos-bolsistas e não-bolsistas farão o reconhecimento do espaço escolar através de levantamento in lócus das condições físicas, estruturais e pedagógicas da escola, sempre acompanhados dos Supervisores de cada área que os auxiliarão nesta fase de reconhecimento. Tal atividade busca averiguar a situação atual da escola, as dificuldades e necessidades existentes no cotidiano escolar, por meio de análise documental, aplicação de questionário, entrevista com o corpo docente e corpo técnico-pedagógico da escola e a comunidade escolar e participação em reuniões. As ações da presente etapa serão supervisionadas e acompanhadas por meio de frequência por parte do professor supervisor;

4ª ETAPA: ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO: No primeiro momento desta etapa, após as visitas de reconhecimento, será efetuada a sistematização dos dados levantados do diagnóstico realizado na 3ª etapa. No segundo momento, partindo do diagnóstico, será realizado o planejamento das atividades nas escolas pelos professores supervisores e acadêmicos-bolsistas e não-bolsistas, com o intuito de discutir com a comunidade escolar as possíveis intervenções na prática pedagógica do ensino e próprias do contexto escolar, ligado às áreas de conhecimento do subprojeto. No terceiro momento, serão construídos os planos de ação pelos acadêmicos-bolsistas das licenciaturas envolvidas, em conjunto com professores e corpo técnico das escolas participantes, atendendo às necessidades apontadas ao longo do diagnóstico e atividades desenvolvidas em conjunto com a comunidade escolar; as ações da presente etapa serão realizadas sob a supervisão e controle de frequência pelo professor supervisor; uma vez elaborado o plano de ação, este passará por análise e discussão entre coordenador institucional/área, supervisores e acadêmicos.

5ª ETAPA: EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO: Para avaliação das atividades do plano de ação, será destinado um período após o seu término para mensurar os resultados obtidos, os impactos positivos e melhorias alcançadas no contexto escolar, a curto e médio prazo.

6 ETAPA: SOCIALIZAÇÃO PARCIAL DOS RESULTADOS: Nesta etapa, serão apresentados, junto à comunidade escolar, a socialização dos resultados do plano de ação, em forma de seminário integrador, para que sejam avaliados e refeitos alguns ajustes do plano.

7 ETAPA: PLANO DE AÇÃO REFORMULADO PARA APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO: Realização do plano de ação reformulado e sua avaliação. Levantamento e organização através dos relatórios, as práticas que obtiveram êxito e relatos de experiência a serem socializados na próxima etapa;

8 ETAPA: SOCIALIZAÇÃO: Socialização, em forma de seminário organizado pela Universidade e a Escola-Campo, com a apresentação de práticas que obtiveram êxito e relatos de experiência pelos acadêmicos-bolsistas, professores supervisores e coordenadores de subprojeto. Nesta etapa, serão convidados 3 professores de outras IES que comporão um ciclo de palestras e mesas-redondas na finalidade de apresentarem contribuições teórico-metodológicas acerca das diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa e Pedagogia.

ANEXO B – SUBPROJETO DA ESCOLA EM, DE ENSINO MÉDIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PROGRAMA INSTITUCIONAL BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

ESCOLA ESTADUAL EM

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA: ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM DE
GENÊROS LITERÁRIOS E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DA ANÁLISE
DAS OBRAS DE ESCRITORES AMAPAENSES.

MACAPÁ-AP

2018

OBJETIVO GERAL: Intermediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Escola Estadual EM por meio das obras de escritores Amapaenses.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Valorizar a cultura amapaense através do contato com obras e autores regionais em sala de aula.
- ✓ Compreender sobre os gêneros textuais com ênfase no gênero poema explorando autores amapaenses.
- ✓ Discutir sobre os conceitos dos Gêneros textuais: conto e crônica por meio de aulas expositivas e dialogadas.
- ✓ Desenvolver a escrita dos alunos baseando nas características apresentadas em aula.

FORMAS DE MEDIAÇÃO

- ✓ Conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa

PLANO DE ENSINO PARA O 1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

I- Unidade: Escritores Amapaenses;

II- Unidade: Poema e Poesia;

- Conceitos: introdução à literatura e gêneros textuais
- Poema e poesia;
- Poesias de autores amapaenses;
- Figuras de linguagem;

III- Unidade: Crônicas e Contos;

- Conceito, características e diferenciação de crônica e conto.
- Autores:
 - 1- Carla Nobre; (conto) “Os enterros”
 - 2-Fernando Canto; (conto) Mama Guga-"O quarto das recordações"
 - 3- Luli Rojanski; (crônica) Lugar da chuva-"Os meninos de julho"
- Análise dos contos e crônicas dos autores propostos visando destacar os pontos relevantes para realização da atividade;
- Atividades sobre as características e conceitos expostos;

- Produção escrita sobre os gêneros estabelecidos.

METODOLOGIA

- ✓ Aulas expositivas;
- ✓ Debates;
- ✓ Leitura de obras específicas;
- ✓ Pesquisas sobre o assunto;
- ✓ Produção de textos;
- ✓ Elaboração e confecção de álbuns;
- ✓ Sarau;
- ✓ Oficinas;
- ✓ Dinâmicas de grupo;
- ✓ Dramatizações/apresentações;

RECURSOS

| MATERIAIS | HUMANOS |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| Data-show | Profissionais da área |
| Computador | Coordenação pedagógica |
| Caixas de som | Professores das salas ambiente |
| Livros literários e didáticos | Professores e alunos |
| Materiais para a confecção dos álbuns | Alunos |

AÇÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO EM CONJUNTO: A avaliação tem como função observar o grau de compreensão dos alunos sobre os assuntos trabalhados, proporcionando ao docente informações sobre a aprendizagem da classe a fim de auxiliar no nivelamento da classe.

As ferramentas que serão utilizadas para avaliar as turmas: dinâmica de grupo, oficinas, atividades, sarau, exposição de trabalhos (dos alunos) e debates.

AVALIAÇÃO DO CONJUNTO

ANÁLISE DO PROCESSO: No decorrer do projeto de intervenção será analisada a metodologia para que possa haver flexibilidade e argumentação acerca do projeto e que favoreça a conquista dos objetivos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada, literatura e leitura**. Editora UNESP, 2004.
- MENEZES, Adriana Guedes Da Silveira. **A EVASÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM: uma reflexão**. 2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-evasao-escolar-e-a-aprendizagem-uma-reflexao/34585/>> acesso em 21 dez 2018.
- MEC, Portal do professor. **Utilizando figuras de linguagem**. ISBN, 2012.
- NOBRE, Carla. **OS ENTERROS**, 3º Lugar no Concurso Nacional de Contos da Fundação Cultural de Canoas – RS (2007).
- OLIVEIRA, Augusto, PADILHA, Rosiléia, CAVALCANTE, Nayara. **Poetas do fim de tarde**. Macapá, IEPA, 2013.
- SOUSA, Danyelle Ravenna Lopes. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ATUA NAS SÉRIES INICIAIS: DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM**. Editora Realize, 2012.
- Disponível em <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/92bbd31f8e0e43a7da8a6295b251725f.pdf>>, acesso em 21 dez 2018.
- ROJANSKI, Luli. **LUGAR DA CHUVA: CRÔNICAS DP AMAPÁ**, capa e ilustrações Ronaldo Rony; fotos Val Fernandes, Mário Dias e Johnny Sena. – São Paulo: Escritura Editora, 2010.

**ANEXO C – SUBPROJETO DA ESCOLA EFAF, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
PROGRAMA INSTITUCIONAL BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

ESCOLA ESTADUAL EFAF

TEMAS TRANSVERSAIS NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR: RELAÇÕES
INTERPESSOAIS E INTRAPESOAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL, AUTOESTIMA,
EDUCAÇÃO DIGITAL, DIVERSIDADE, GÊNERO E SAÚDE

Macapá

2018

OBJETIVOS

GERAL:

- Proporcionar à comunidade escolar ações educativas, que estimulem o diálogo e a reflexão sobre as problemáticas que foram vistas na escola e que também estão diretamente relacionadas com a vida do aluno, por meio de aulas interdisciplinares e dinâmicas que despertem o interesse e participação do aluno nas atividades desenvolvidas.

ESPECÍFICOS

- Fortalecer o diálogo com os alunos da escola, através de discussões e ações sobre os temas transversais;
- Debater e refletir as problemáticas atuais, que interferem diretamente na socialização dos alunos da Escola Estadual
- Elaborar atividades dinâmicas e descontraídas estimulando o interesse e participação dos alunos durante as aulas.
- Favorecer o diálogo e a reflexão de forma dinâmica, com aulas diferenciadas e interativas.

PROBLEMÁTICA

No período de observação da escola notou-se que ela é contemplada com um bom espaço físico e de gestão pedagógica eficiente, contém projetos e ações que buscam resolver seus problemas, mas seu trabalho sozinho não dá conta de tudo, necessitando de ajuda externa. É o momento que o projeto de intervenção entra em ação, como auxiliar nesse trabalho de amenizar essas problemáticas que surgem no ambiente escolar.

Há a necessidade de se trabalhar temáticas de cunho social, que busquem conscientizar o aluno de seu lugar na sociedade, fazendo com que ele reflita criticamente sobre assuntos que raramente são debatidos na sala de aula.

METODOLOGIA

O projeto de intervenção será voltado para atender a Escola Estadual EFAF com os alunos do ensino fundamental II do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Com o objetivo de promover um amplo debate acerca de temas atuais e conflituosos, diretamente relacionados ao cotidiano dentro e fora da escola. Serão realizadas ações pedagógicas, com intuito de despertar no educando o interesse pelos conteúdos propostos em sala de aula, assim como a participação no

desenvolvimento desses, além de instigá-los a respeito dos temas abordados, possibilitando um ambiente de debate, diálogo e reflexão.

As atividades terão como alvo os Temas Transversais: educação especial, relações interpessoais, relações intrapessoais, autoestima, educação digital, diversidade, gênero e saúde. Cada Temática será ministrada em módulo/aula de forma interdisciplinar (2 aulas), com assuntos que favoreça o interesse, a motivação e participação ativa do educando, proporcionando uma aprendizagem significativa e concreta. A intervenção será realizada semanalmente, durante o primeiro semestre ano de 2019, sempre levando em consideração a disponibilidade da escola para desenvolver as atividades.

Primeiramente, foi feita a observação na escola campo e aplicação de questionário semiestruturado destinado aos discentes, o intuito deste era levantar dados para subsidiar na construção do referido projeto de intervenção. Posteriormente será feita a apresentação do referido projeto ao corpo docente e Serviço Técnico da escola com o objetivo de esclarecer os conteúdos, objetivos e metodologias durante a execução do projeto. No terceiro momento, serão elaborados os planos de ações a serem executados semanalmente com os educandos.

O projeto será executado no turno da tarde, com planos de ações planejados de acordo com a série/ano e faixa etária. Por fim, será proposto aos alunos uma avaliação do projeto com registro no Diário de Bordo e possíveis sugestões de temáticas. A avaliação terá com o intuito a averiguação do nível de satisfação dos mesmos a respeito dos temas e metodologias desenvolvidos

SUGESTÕES DE TEMAS A SEREM ABORDADOS

Educação especial: Inclusão social, alteridade e equidade, identidade e diferença, cidadania e socialização

Relações interpessoais: Empatia, diferenças, autoconhecimento, abordagem e comunicação.

Relações intrapessoais: Esforço e perseverança, iniciativa, integridade, cidadania e pensamento criativo e flexibilidade.

Autoestima: Autoconhecimento e autoaceitação, transtorno de ansiedade, depressão, fobia social, e estresse pós-traumático (luto, acidentes, violência etc.)

Educação digital: Internet, cyberbulling, fake News nas redes sociais, como dividir o tempo

Diversidade: Autoconhecimento; Consciência social; Identificação com grupo; Respeito pelas diferenças; pluralidade.

Gênero: Identidade de gênero e igualdade de gênero, sexualidade, feminismo
modelos de família, intolerância homofobia e preconceito.

Saúde: Drogas e seus malefícios, uso racional de medicamentos, Distúrbios alimentares,
higiene pessoal, doenças comuns na adolescência.

**ANEXO D – SUBPROJETO DA ESCOLA EFAI, DE ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
LICENCIATURA EM LETRAS
PROGRAMA INSTITUCIONAL BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

DINÂMIZAÇÃO DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA EFAI

**MACAPÁ
2018**

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

- Desempenhar de forma interativa e com ludicidade dando ênfase no letramento e a alfabetização numa perspectiva interdisciplinar para a promoção do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental I na Escola EFAI

3.2 Objetivos específicos

- Desenvolver o interesse pela leitura (e todo o código lingüístico) através da poesia
- Estimular a capacidade sensorial de textos poéticos
- Aumentar o vocabulário e as formas de compreender a realidade no qual está inserido
- Proporcionar a criatividade e sensibilidade ao educando

5 METODOLOGIA

A Escola EFAI possui seguimento do Ensino Fundamental I que está localizada no bairro central, mas também recebi alunos das demais periferias, possuindo um público diverso e com um quadro de professores em que alguns não atendi as expectativas da demanda pela falta de uma formação pedagógica mais contextualizada.

Para elaboração do projeto utilizamos a pesquisa de campo com base nas observações e anotações referente a entrevistas com todos os funcionários em cada setor foram tirados informações onde identificamos algumas necessidades que precisavam ser sanadas dentro da área de língua portuguesa e as metodologias para a realização das demais disciplinas.

Segundo Mattos e Castanha (2007), a pesquisa de campo é um processo de construção do conhecimento que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade, na qual esta se desenvolve e perpetua seus valores sociais.

Mediante a coleta das informações, o grupo estruturou uma série de temáticas a serem aplicadas dentro da sala de aula no decorrer do ano letivo de 2019 seguindo abaixo:

5.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Embasado neste eixos utilizaremos os autores como Monteiro Lobato, Mauricio de Souza e Clarisse Lispector de literatura infantil para dar suporte, contextualizando cada momento de acordo com o agir natural da criança.

5.2 POESIAS E RIMAS

As poesias e rima serão trabalhadas através de histórias com a utilização de diversos autores de cunho infantil como Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e Ruth Rocha, proporcionando ao aluno sua própria criação espontânea, ampliação do vocabulário com a incorporação de novas palavras e expressões.

5.3 TEATRO E MUSICALIZAÇÃO

Utilizando como base as histórias de literatura infantil os alunos farão uma releitura dos tema com música para dinamizar a metodologia.

5.4 CONFECÇÃO DO LIVRO MEUS PRIMEIROS PASSOS POÉTICOS

No final do ano letivo será confeccionado o livro de poesias, fabricado pelos próprios alunos, com suas experiências e vivencias com o decorrer do projeto.

5.5 SOCIALIZAÇÃO

Serão exposto no salão de recreio os livros confeccionados com toda a temática envolvida com a teatralização de cada tema colocado.

SUGESTÃO PARA DEIXAR AS COISAS BEM EXPLICADAS: Eu não entendi no texto de que forma vocês irão atuar para alcançar todos os objetivos.

| | |
|---|-------------------------------|
| Objetivo Geral: Desempenhar de forma interativa e com ludicidade dando ênfase no letramento e a alfabetização numa perspectiva interdisciplinar para a promoção do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental I na Escola EFAI. | |
| Objetivos Específicos | Ação ou ações para alcança-lo |
| Desenvolver o interesse pela leitura (e todo o código lingüístico) através da poesia. | |

