
O PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIAS, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

Dra. Ana Cecilia Gonçalves ☎ 0000-0003-4262-4578
Dra. Jeize de Fátima Batista ☎ 0000-0003-1301-050X
Rafaela Oppermann Miranda ☎ 0000-0002-7864-1313
Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir acerca das experiências teórico-práticas vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Letras, durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Essa análise pauta-se nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os quais abordam a relação existente entre linguagem e atividade docente. Nesse ínterim, propôs-se para os pibidianos uma prática baseada na teoria sociointeracionista de linguagem, que pressupõe conceber o texto como ponto de partida do trabalho educativo. Para tanto, desenvolveram-se propostas de material didático para aplicação em sala de aula, contemplando os processos de leitura, interpretação e compreensão, atividades de análise linguística e de produção textual (e reescrita). Diante disso, buscou-se refletir sobre essas vivências a partir da análise dos relatos apresentados por um pibidiano ao final de sua prática, focalizando-se a formação inicial, a constituição do profissional docente e o papel do PIBID nesse processo. Os resultados da pesquisa apontam para o PIBID enquanto importante instrumento de formação docente e de constituição do sujeito professor, o qual contribui para levar profissionais mais autônomos, confiantes, seguros e preparados para as escolas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Formação inicial; Constituição docente.

PIBID IN THE TEACHING TRAINING PROCESS: THEORIES, REFLECTIONS AND EXPERIENCES

ABSTRACT: This work aims to reflect on the theoretical-practical experiences lived in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), in the area of Letters, during the period from August 2018 to January 2020. This analysis is based on the theoretical and methodological contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), which address the existing relationship between language and teaching work (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 2009; MACHADO, BRONCKART, 2004; MACHADO, BRONCKART, 2009; MACHADO et al, 2009). Like this, it was proposed to the pibidians a practice based on the sociointeractionist theory of language, which presupposes to conceive the text as a starting point of educational work. For this, didactic material proposals were developed for application in the classroom, covering the processes of reading, interpretation and understanding, linguistic activities and textual production. Given this, we sought to reflect on these experiences from the reports presented by the pibidian at the end of his practice, focusing the formation, the constitution of the teaching professional and the PIBID's role in this process. The research results point to PIBID as an important instrument for teacher training and the constitution of the subject teacher, which contributes to bringing more autonomous, confident, safe and prepared professionals to Brazilian schools.

KEYWORDS: Teaching Portuguese Language; Formation; Teaching Constitution.



1 INTRODUÇÃO

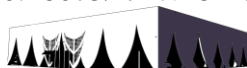
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, é uma oportunidade para a qualificação da formação e constituição docente dos alunos que cursam uma licenciatura. Nesse caminho, os pibidianos do curso de Letras da UFFS – *Campus Cerro Largo* têm desenvolvido estudos e reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica. Nessa aproximação entre teoria e prática, os licenciandos experienciam situações de ensino e de aprendizagem que ampliam suas percepções sobre as intervenções metodológicas possíveis, referentes ao papel do professor.

Pensar sobre a concepção sociointeracionista de linguagem e considerá-la como base para encaminhamentos metodológicos que considerem o ensino da língua de forma contextualizada, relacionando-o às práticas sociais de uso, significa compreender as interações aluno-texto-mundo como fundamentais para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano.

A proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca que

no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p. 134).

Sendo assim, nesse processo de construção de saberes, os pibidianos vão explorando conceitos, relacionando teorias e práticas a fim de desvendar o novo e, a partir disso, elaborar propostas didático-metodológicas que pensem o ensino de Língua Portuguesa além das regras e concepções gramaticais que envolvem a língua, mas também como fonte de formação de opiniões e de sujeitos críticos,



autônomos e transformadores. Nesse sentido, a BNCC destaca como objetivo da área de Língua Portuguesa

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

Desse modo, busca-se priorizar uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento da capacidade que o sujeito/aluno tem de analisar, questionar e refletir sobre diversos temas, através da socialização, interpretação e compreensão de diferentes gêneros textuais, bem como um ensino de gramática de forma contextualizada. Antunes (2003, p. 31), ao tratar da questão do ensino de gramática, afirma que

uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício faz com que os alunos acabem sendo meros receptores de algo que está fora de seus cotidianos, algo que não faz muito sentido para eles.

Além disso, conforme os PCNs, “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p. 26). Pensando nesse aspecto, percebe-se que o trabalho com texto tem seu valor e deve ser realizado em sala de aula. Também, de acordo com os Parâmetros,

o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/ linguagem, consideradas em um processo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular (BRASIL, 2000, p. 18).



Diante disso, os pibidianos do curso de Letras da UFFS – *Campus Cerro Largo*, vinculados ao edital 2018, desenvolveram estudos teóricos e produziram, sob orientação das professoras coordenadoras de área e das supervisoras escolares, unidades didáticas voltadas a um ensino de Língua Portuguesa baseado no uso de gêneros textuais, enfatizando o trabalho com leitura, interpretação e compreensão textuais, estudos linguísticos e extralinguísticos e produção de texto. A partir da aplicação prática das aulas nas turmas de Educação Básica, os pibidianos redigiram relatos, apresentando suas experiências e vivências enquanto professores em formação.

Com base nisso, este trabalho buscou apresentar fragmentos de relatos elaborados por um pibidiano, a fim de refletir sobre o papel do PIBID nesse processo de formação docente e sobre as relações entre teorias e práticas propostas durante o curso de graduação em Letras. Essa análise pauta-se nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os quais abordam a relação existente entre linguagem e atividade docente (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009; MACHADO *et al.*, 2009). Nesse sentido, volta-se para os textos produzidos pelo professor em formação inicial – o pibidiano – a fim de se observarem as experiências teórico-práticas vivenciadas no PIBID. Assim sendo, o estudo se constitui das seguintes etapas: na primeira seção, é realizada uma breve apresentação do PIBID; na seção posterior, aborda-se o processo de formação docente e a constituição do sujeito professor, salientando aspectos relacionados à teoria e à prática docente; em seguida, analisam-se relatos produzidos por um pibidiano do curso de Letras da UFFS – *Campus Cerro Largo*, a partir das vivências experienciadas nas práticas de docência; por fim, apresentam-se as considerações finais, como forma de reflexão sobre o processo de constituição docente e sobre o papel do PIBID na vida acadêmica do licenciando em formação.



2 BREVE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação de incentivo e de valorização da formação docente, visando promover espaços de diálogos e aprendizagens entre licenciandos, escola e alunos, como também aproximação entre universidades e escolas. Nesse sentido, o PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, bem como para promover reflexões a partir das experiências vivenciadas.

Sendo assim, para participar do PIBID, as instituições de ensino superior enviam à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) projetos de iniciação à docência, em consoante com os editais de seleção publicados pelo órgão. Os projetos podem abranger vários núcleos de iniciação à docência. Os núcleos são compostos pelos discentes do curso de licenciatura – professores em formação inicial; docentes da Escola Básica – supervisores; e um professor da Instituição de Ensino Superior (IES) – coordenador de área. Além disso, os cursos de licenciatura ofertados precisam atender aos requisitos do edital de seleção.

Após isso, as instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas recebem uma cota de bolsas. Os bolsistas participantes de cada projeto são escolhidos mediante a realização, por parte das IES, de processos seletivos. Em específico, o edital 2018, ao qual se refere este trabalho, apresentou como instrumento de avaliação entrevista e carta de intenções.

Segundo a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

o Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na



primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (FUNDAÇÃO CAPES, 2018, s/p).

A CAPES destaca, ainda, como objetivos fundamentais do programa:

- ✓O incentivo à formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- ✓A contribuição para a valorização do magistério;
- ✓A elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- ✓A inserção dos discentes no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓O incentivo às escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- ✓A contribuição para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Cerro Largo*, cumprindo com sua responsabilidade no que tange à formação de novos profissionais do ensino, possui alunos PIBIDIANOS, discentes do curso de Letras, que participaram do programa. Os alunos foram orientados por coordenadores de área (docentes da instituição) e por supervisores (docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades).



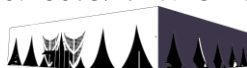
A partir do processo de inserção no PIBID, percebe-se um nível de desenvolvimento intelectual, reflexivo, crítico e analítico por parte dos discentes envolvidos, além disso, uma participação intensa e efetiva das escolas inscritas. Sem dúvida, o PIBID é um dos maiores programas de apoio à formação docente, além de ser um promotor de interação de saberes entre universidade e escola.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR: DA TEORIA À PRÁTICA

De acordo com Machado e Bronckart (2004), o contexto de trabalho docente configura-se a partir de uma série de discursos que o constituem: discursos sobre a atividade docente, discursos na atividade docente. Desse modo, refletir sobre o processo de formação docente e sobre a constituição do professor pressupõe analisar toda uma rede de discursos existentes, que fazem alusão às relações entre linguagem e trabalho. Nessa perspectiva, Machado (2009, p. 18), em consonância com Bronckart (2006), afirma que

as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/ interpretações/ avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

Assim, para compreender a atividade do professor, propõe-se que se analisem não as condutas que podem ser observadas, isto é, suas aulas, suas práticas, mas “os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional”, no caso específico, textos produzidos pelos pibidianos durante o



processo de formação e de participação no programa (MACHADO et al, 2009, p. 18).

Machado *et al.* (2009) dividem esses textos sobre a atividade educacional em três tipos: textos produzidos na situação de trabalho pelo próprio trabalhador, textos anteriores ao agir que funcionam como prefigurativos, e que determinam o modo de agir do ser humano; textos descritivos/interpretativos/avaliativos, produzidos por observadores externos ou pelo próprio trabalhador.

Neste trabalho, debruça-se sobre esse terceiro tipo, uma vez que se analisa o processo de constituição do professor a partir de relatos de experiência produzidos pelos próprios pibidianos, após cada inserção em sala de aula. Acredita-se que esses textos trazem julgamentos, avaliações, observações sobre suas ações enquanto professores, no período em que se dá a construção gradativa da docência. Trata-se, portanto, de textos que são produzidos pelo professor em formação inicial acerca do que é previsto e de sua atividade de fato, atendendo, portanto, a uma perspectiva processual. Para isso, o *corpus* de análise configura-se em quatro relatos de experiência produzidos por um mesmo pibidiano¹ depois de cada entrada em sala de aula. Assim, depois de passar pelas diferentes dimensões que constituem a atividade docente: a formação, a observação, o planejamento, a regência e a avaliação das produções dos alunos, essas práticas representariam sua primeira experiência enquanto professor.

Sob esse viés, considera-se uma metodologia de análise “descendente da atividade linguageira desenvolvida em discurso dialógico”, ou seja, a análise volta-se, *a priori*, para as condições e para os processos de interação social; em seguida, deve abordar a estrutura global dos discursos os quais são responsáveis por semiotizar as interações; por último, volta-se para “os níveis encaixados de

¹Por uma questão de espaço e tempo, não será possível analisar os relatos de todos os pibidianos. Em vista disso, precisou-se delimitar o *corpus* o qual contará com quatro textos, os quais permitam visualizar a perspectiva de processo de um professor em formação inicial. O critério para a escolha do sujeito levou em consideração a assiduidade e o envolvimento com as atividades, além do fato de o estudante não ter tido nenhuma experiência docente anterior à participação no programa.



organização dos signos nesses discursos”, o que engloba partes textuais, estruturas semântico-sintáticas, unidades mínimas ou palavras (BRONCKART, 2008, p. 76). Com isso, relacionam-se as condições de produção de um texto e sua organização material. Levando em conta este modelo, a análise realizada neste trabalho aderiu aos seguintes procedimentos:

a) em primeiro lugar, uma análise pré-textual que prevê a análise do contexto de produção de linguagem;

b) em segundo lugar, uma análise textual que focaliza as avaliações e os julgamentos feitos pelo sujeito acerca de sua experiência enquanto professor, depois de entrar em sala de aula. Para isso, será observado o gerenciamento dos mecanismos enunciativos, em especial, o posicionamento enunciativo e as modalizações.

Quanto ao contexto de produção, conforme Bronckart (1999, p. 93), é entendido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Bronckart (1999) destaca, sobretudo, os fatores que podem exercer uma influência necessária sobre a organização dos textos, dividindo-os em dois grupos: o primeiro referente ao mundo físico e o segundo relacionado aos mundos social e subjetivo. Com relação ao primeiro plano, é preciso considerar que todo texto é resultado de um ato que se realiza em um contexto físico, definido por quatro parâmetros especificamente: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor (ou produtor do texto) e o receptor (pessoas que podem receber concretamente o texto). Já no que diz respeito ao segundo plano, o autor explica que a produção de um texto inscreve-se “no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa” (BRONCKART, 1999, p. 94). Isso implica tanto as normas, os valores e as regras do mundo social, quanto à imagem que o produtor do texto tem de si e de seu agir, ou seja, as referências de seu mundo subjetivo. Esse plano também pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social (formação



social ou instituição a partir da qual o texto é produzido), a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação.

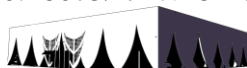
Nessa perspectiva, de uma maneira geral, Machado e Bronckart (2009, p. 46-47) propõem que se considerem cinco aspectos para identificar o contexto de produção dos textos analisados:

- ✓ o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- ✓ o suporte em que o texto é veiculado;
- ✓ o contexto linguageiro imediato, isto é, o(s) texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- ✓ o intertexto, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- ✓ a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

Por sua vez, os mecanismos enunciativos são responsáveis pela manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto. Esses mecanismos contribuem para marcar os posicionamentos enunciativos (vozes) e as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) referentes a alguns aspectos do conteúdo temático e têm como finalidade maior orientar a interpretação do texto pelos destinatários.

O posicionamento enunciativo pode ser caracterizado pelas diferentes “instâncias que assumem o que é enunciado no texto”, pelas “vozes que aí se expressam”: a voz do autor empírico (voz do agente-produtor do texto), as vozes sociais (caracterizam-se pelas vozes de outros indivíduos ou de outras instituições que se apresentam exteriores ao conteúdo temático do texto em questão), as vozes de personagens (são as vozes de indivíduos ou de instituições que são marcadas de forma direta no texto e que são implicadas no conteúdo temático) (BRONCKART, 1999, p. 130).

Conforme Bronckart (1999), essas vozes podem se apresentar no texto de modo implícito, sem a referência de marcas linguísticas específicas, perceptíveis,



portanto, através de inferências, ou de modo explícito, através principalmente de formas pronominais. Machado e Bronckart (2009, p. 59) observam que a alternância de pronomes pessoais (eu, nós, a gente etc.), por exemplo, pode auxiliar a perceber o “estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir”, o que contribui para observar a responsabilização enunciativa que é constituída no texto.

No que se refere às modalizações, correspondem às avaliações realizadas acerca de alguns aspectos do conteúdo temático. De acordo com Bronckart (1999), podem ser divididas em quatro subconjuntos, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Modalizações

MODALIZAÇÕES	CONCEITUAÇÕES
Modalizações lógicas	Julgamentos relativos ao valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis etc.;
Modalizações deônticas	Avaliações do enunciado em decorrência de valores sociais: permitido, proibido, necessário etc.;
Modalizações apreciativas	Julgamento mais subjetivo; os fatos enunciados são apresentados como bons, maus, estranhos etc., sob o ponto de vista da instância avaliadora;
Modalizações pragmáticas	Julgamento relativo a uma faceta da responsabilidade de uma personagem com relação ao seu papel de agente em um processo: capacidade de ação, intenção e as razões.

Fonte: Bronckart (1999).

Ainda segundo Bronckart (1999), as modalizações podem aparecer através do uso de tempos verbais no futuro do pretérito, de auxiliares de modalização (como, por exemplo, verbos poder, dever etc.), de advérbios (certamente, sem dúvida etc.), de frases impessoais (é evidente que...etc.). Levando em consideração



o que foi apresentado, passa-se, a seguir, para a análise dos textos do professor em formação inicial.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A fim de observar o processo de formação docente de um estudante participante do PIBID, analisam-se quatro textos² produzidos em momentos distintos, após cada inserção em sala de aula. Os textos foram elaborados após um processo pelo qual o acadêmico passou, a saber: inicialmente, a formação, a qual se deu a partir da leitura de textos teóricos sobre ensino de língua e por meio da escrita de ensaios acadêmico; logo, a observação das aulas na turma em que o pibidiano atuaria; concomitante a isso, o processo de planejamento das aulas, tendo como foco o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto³; em seguida, a regência⁴, a qual contou com um total de oito horas, divididas em duas aulas semanais⁵; e, por fim, a avaliação das produções dos alunos elaboradas durante a regência⁶. Seguem, agora, as análises.

2 Tendo em vista o aspecto organizacional, o primeiro texto tem um total de 30 linhas; o segundo, 42 linhas; o terceiro e o quarto, quatorze linhas.

3No planejamento, tendo por base um tema social que pudesse desenvolver o senso crítico e a formação cidadã dos alunos, os pibidianos precisaram prever atividades de leitura e de interpretação, de produção textual e de reescrita, e de análise linguística.

4Trata-se da primeira experiência de regência dos pibidianos. Entre agosto de 2018 e fevereiro de 2019, os acadêmicos passaram por um momento de formação, em que leram e analisaram textos teóricos sobre o ensino de língua; e, no período de março a junho, entraram em sala de aula pela primeira vez.

5Soma-se um total de quatro aulas de duas horas; para cada uma, é elaborado o *relato de experiência*.

6As produções dos alunos foram avaliadas pelos pibidianos por meio de uma perspectiva interativa, com uso de bilhetes orientadores para a reescrita (RUIZ, 2001; FUZER, WEBER, 2012).



4.1 Contexto de produção

No que diz respeito ao contexto de produção, os relatos foram produzidos depois de cada aula dada pelo pibidiano. O Sujeito A⁷ teve contato com a escola desde agosto de 2018, quando iniciou o processo de observação e de inserção no ambiente escolar. Na época, observava as aulas da supervisora⁸ do PIBID. Em março de 2019, iniciou a observação da turma específica em que atuaria enquanto docente. Nessa mesma época, deu-se início ao processo de planejamento das aulas. A regência em si ocorreu durante o mês de abril de 2019.

O produtor do texto é um aluno do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul que, na ocasião, cursava o terceiro semestre. O estudante esteve vinculado ao PIBID durante o período de agosto de 2018 a julho de 2019. O texto é produzido para as coordenadoras do pibidiano, em um acerto que foi estabelecido no início das atividades. Desse modo, é possível perceber, em determinados momentos, a preocupação do sujeito em informar que as atividades atribuídas ao professor de Língua Portuguesa são cumpridas. Esse fato vincula-se ao caráter avaliativo que o texto pressupõe. Observam-se alguns exemplos:

... pensamos que **o objetivo geral** inicialmente estipulado para a aula **foi alcançado**, já que os estudantes (re)conheceram o gênero dissertação de modo a produzir o mesmo (R2).

A aplicação do plano de aula 4 ocorreu dentro do esperado [...] os estudantes desenvolveram [...] o senso crítico-leitor... (R4).

O contexto em que se deram as práticas que resultam nos relatos é uma turma de 9º ano de uma escola pertencente a uma pequena cidade do interior do Rio

⁷Usa-se essa forma para fazer referência ao produtor dos textos.

⁸Professora regente em uma das escolas em que se dão as atividades do PIBID.



Grande do Sul. O enunciador do texto, acadêmico de Letras, assume, a princípio, o papel social de aluno em formação, todavia, em alguns momentos, identifica-se com o papel de regente da turma. Algumas passagens demonstram isso:

Esquecemos de pedir à turma para fazer um círculo [...] Eu não soube registrar a presença dos alunos na chamada [...] Desestabilizei-me com um aluno que estava rindo continuamente... (R1).

... **apontamos à turma aspectos observados nas dissertações**, reiterando considerações assinaladas nos bilhetes orientadores. Com efeito, **pontuamos questões relativas à proposta de produção textual e a aspectos linguísticos**. No segundo momento, os estudantes tiveram a oportunidade de reescrita, atividade na qual **estivemos orientando individualmente a fim de auxiliar cada um** em suas respectivas necessidades (R4).

Tanto a preocupação do Sujeito A em apresentar uma prática condizente com um perfil idealizado de professor, como a alternância entre o aluno de Letras e o professor, perceptíveis nos segmentos antes citados, remontam a momentos de autoavaliação. Esse fato está relacionado diretamente ao objetivo da produção do relato de experiência, o qual é proporcionar uma reflexão sobre a prática docente. Nesse caso, o relato é um instrumento que proporciona o diálogo entre o pibidiano e o coordenador do programa. Isso não só promove um espaço de (re)configuração da atividade educacional, mas também serve como ferramenta para (re)pensar seu trabalho.

Adiante, analisam-se os mecanismos de enunciação.

4.2 Mecanismos enunciativos

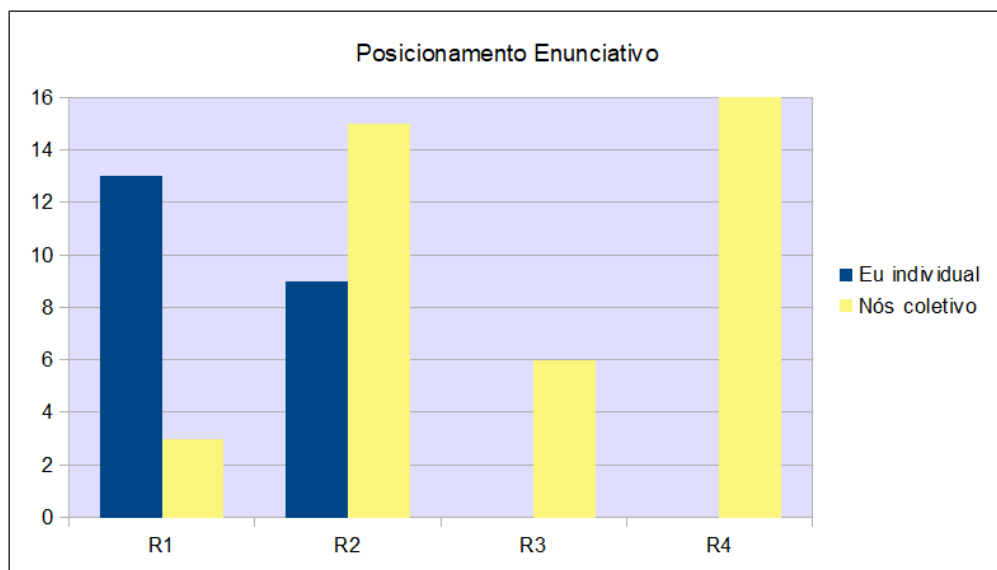
Cumprir informar, inicialmente, que a regência se deu coletivamente, ou seja, as aulas eram ministradas por duplas (ou trios), visto que, por se tratar de estudantes que estavam no começo do curso, pensou-se que seria uma forma de amenizar suas inseguranças. Com isso, identifica-se, nos relatos, a alternância de



instâncias que assumem o que é enunciado no texto: ora o sujeito individual, ora o nós coletivo (fato observado pelo uso de pronomes e verbos em primeira pessoa do singular e em primeira pessoa do plural, respectivamente).

Uma questão interessante diz respeito ao uso do eu individual. Nos dois primeiros relatos⁹, R1 e R2, há uma ocorrência considerável desse posicionamento enunciativo, sobretudo, no R1, em que se tem um total de 13 ocorrências; o *nós coletivo*, por sua vez, no R1, aparece apenas 3 vezes. Essa situação começa a mudar, no entanto, já no R2, em que se observa uma maior utilização do *nós*, 15 aparições, com relação ao *eu*, 9 ocorrências. No R3 e R4, não há mais utilização do eu individual; o posicionamento ganha, de fato, um caráter coletivo, com 6 ocorrências do *nós*, no R3, e 16, no R4. A Figura 01, abaixo, demonstra essas utilizações.

Figura 01: Gráfico com os resultados sobre o posicionamento enunciativo do Sujeito A



Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

⁹Faz-se referência aos relatos respeitando-se a ordem cronológica: primeiro – R1; segundo – R2; terceiro – R3; quarto – R4.



O uso do eu está relacionado, geralmente, à autoavaliação que o Sujeito A realiza. No R1, percebem-se críticas negativas com relação a sua performance docente e se enfatiza o que precisa ser melhorado:

Eu não soube registrar a presença dos alunos na chamada... (R1).
Desestabilizei-me com um aluno que estava rindo continuamente... (R1).
... **observo** que, enquanto professora, **preciso** impor-me mais... (R1).

No R2, a primeira pessoa do singular continua sendo usada como modo de autoavaliação por parte do sujeito, contudo, observa-se que as críticas passam a ter um caráter positivo, o que demonstra um crescimento da autonomia do sujeito, que se apresenta, gradativamente, mais confiante e seguro:

Em relação a **minha** performance, **sinto** que **realizei** colocações claras, nas quais **busquei** alcançar precisão e o público como um todo. Nessa aula, **senti** menos insegurança e **consegui** despertar **meu** senso de autoridade, solicitando colaborações e silêncio quando os **julguei** necessários (R2).

Ao passo que se ganha autonomia, focalizam-se as ações realizadas pelo Sujeito A e pelo colega. Com isso, no R3 e R4, o caráter coletivo ganha força, intensificado, possivelmente, pelo entrosamento com o colega e pela mudança no foco das ações, as quais deixam de ter como centro de referência o *eu* e passam a ser atribuídas à dupla:

... **nossa** performance desenvolveu-se de forma satisfatória, já que **desenvolvemos** diálogos produtivos [...] **apresentamos** domínio dos conteúdos abordados, **construímos** colocações precisas e **despertamos** o caráter de autoridade docente (R3).

... **retomamos** atividades da semana anterior [...] **pontuamos** questões relativas à proposta de produção textual... (R4).

Esse fato chama atenção para uma mudança no estatuto individual que passa a ser coletivo durante o processo de regência, isto é, embora, inicialmente, o foco



das ações seja o eu individual, e, vinculado a isso, as autocríticas negativas, à medida que o tempo passa, e que as aulas ocorrem, altera-se a instância que assume o que é enunciado no texto. É como se o sujeito ganhasse autonomia docente a partir do compartilhamento de suas responsabilidades com o colega.

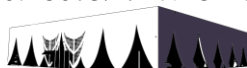
No tocante às avaliações que são feitas pelo Sujeito A durante o processo de docência, pode-se perceber uma progressão temática padrão, a qual é percebida em todos os quatro relatos. Desse modo, alguns tópicos são recorrentes: primeiramente, apresentam-se situações iniciais da aula e se faz um levantamento de aspectos caracterizadores da turma; além disso, fala-se do envolvimento da turma nas atividades, destacando-se o desempenho dos estudantes (habilidades desenvolvidas e dificuldades identificadas); também, focaliza-se a performance docente por meio da apresentação de ações vinculadas à figura do professor. O Quadro 2 sintetiza essas informações.

Quadro 2: Progressão temática das avaliações

PROGRESSÃO TEMÁTICA
1. Apresentação de situações iniciais da aula e levantamento de aspectos caracterizadores da turma;
2. Explicação sobre o envolvimento da turma nas atividades (ênfase no desempenho dos estudantes);
3. Exposição da performance docente (apresentação de ações vinculadas à figura do professor).

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

É possível perceber um foco maior nas ações dos estudantes, nos primeiros três relatos, e um destaque para as ações desempenhadas pelos professores (no caso, os pibidianos) no último relato.



Ao passo que as aulas são dadas, pode-se notar um aumento da autonomia do pibidiano, uma vez que, no primeiro relato, há avaliações negativas com relação à performance docente; aos poucos, no entanto, os julgamentos tornam-se positivos.

No que diz respeito às avaliações do Sujeito A, no R1, R2 e R4, é possível listar a ocorrência de avaliações deônticas – um total de 7 aparições – por meio das quais as opiniões e julgamentos são feitos com base em valores sociais, a partir do que, convencionalmente, espera-se de determinada personagem ou contexto. Pode-se citar passagens em que se notam avaliações a respeito do que se espera socialmente da figura do professor, do perfil que é idealizado, o qual é de alguém com domínio de turma e autoridade; também, projeções construídas pelo Sujeito A sobre a atividade educacional:

É preciso, para tanto, dominar o espaço da sala de aula, atuando como autoridade nesse ambiente (R1).

... **é imprescindível** confessar que brotam expectativas em mim com relação à produção textual que iremos receber na próxima semana... (R2).

Ainda, observam-se, no R1, R2 e R4, o uso de modalizações apreciativas – 6 ocorrências –, as quais marcam julgamentos subjetivos de fatos observados ou vivenciados. Geralmente, estão ligadas a aspectos da aula dada:

... as **discussões foram superficiais**... (R1).
... a **experiência foi interessante** ... (R1).

Além disso, tem-se, no R1 e R2, a utilização de modalizações lógicas – 3 ocorrências –, que se vinculam ao valor de verdade do que é enunciado. Aqui, projeta-se o que é possível, provável, com relação à prática docente:

Assim sendo, a turma precisou de maior tempo para pensar, o que **impossibilitou** a discussão de todas as questões da atividade (R1).

... apontamos dicas para a produção textual concernentes a esta e a outras (**possíveis**) dificuldades (R2).



Em todos os relatos, porém, identificam-se avaliações pragmáticas – um total de 74 ocorrências –, em que são feitos julgamentos acerca da responsabilidade de determinados personagens, no caso, alunos e pibidianos. Nessas situações, que são maioria, observam-se capacidades de ação, intenções e/ou razões que são atribuídas aos sujeitos em foco.

Levando em conta o eixo de progressão temática mencionado anteriormente, pode-se perceber que o Sujeito A usa modalizações pragmáticas para avaliar situações iniciais da aula e aspectos caracterizadores da turma:

Desestabilizei-me com um aluno que estava rindo continuamente, porém **não a ponto de perder o controle**, apenas chamei sua atenção (R1).

A turma encontrava-se bastante agitada na ocasião, o que impactou no desenvolvimento das atividades [...] **os estudantes mostraram-se desmotivados e com dificuldades em interpretação** (R2).

Há uso de modalizações pragmáticas, também, para julgar o envolvimento da turma nas atividades propostas, como é possível notar:

...as discussões foram superficiais em função de que **os estudantes se dispersavam facilmente** (R1).

Isso foi expresso nas atividades 1 e 2, as quais foram marcadas pela **pequena aderência à leitura dos textos**, bem como pela **pouca socialização de respostas às atividades** [...] contamos com **pouca participação oral da turma**. Já nos momentos de explicação da estrutura do gênero dissertativo, **observamos interesse da maioria**, contudo, quando contestada se havia entendimento, **não obtivemos qualquer resposta** (R2).

As atividades de leitura, compreensão e interpretação exigiram **autonomia e senso crítico dos estudantes, além de responsividade**. Para tanto, contamos com **participação significativa da turma**, o que **contribuiu para a maior dinamicidade da aula** (R3).

...os estudantes desenvolveram, ainda que incipientemente, o senso crítico-leitor quanto às suas próprias produções textuais. Outrossim, **a aplicação tornou-se efetiva já que expandiram-se, em alguma medida, habilidades de escrita** (R4).



Por meio da leitura das passagens dos relatos, nota-se que há uma melhoria no que diz respeito ao envolvimento e à participação da turma. Se, no início, a maioria das avaliações apresenta um tom negativo, em que se ressaltam ações questionáveis no que diz respeito à atitude dos alunos (falta de interesse, pouca interação, indiferença), a partir do R3, são destacadas habilidades desenvolvidas e participação significativa, aspectos que contribuem para oportunizar dinamicidade à prática docente.

No que se refere a esse ponto, as modalidades pragmáticas ajudam a expor o sentimento do Sujeito A com relação a sua performance (e com relação à performance do outro professor em formação, envolvido na atividade):

Em relação a minha performance, **sinto que apresentei domínio das atividades propostas e que contemplei as dúvidas levantadas por estudantes.** Todavia, diante disso, **observo que, enquanto professora, preciso impor-me mais, sabendo solicitar silêncio e participação.** É preciso, para tanto, **dominar o espaço da sala de aula, atuando como autoridade** nesse ambiente (R1).

Em relação a minha performance, sinto que **realizei colocações claras,** nas quais busquei alcançar precisão e o público como um todo. Nessa aula, **senti menos insegurança e consegui despertar meu senso de autoridade, solicitando colaborações e silêncio quando os julguei necessários.** Parte do **êxito dessa atuação deve-se ao produtivo diálogo estabelecido com minha dupla,** já que articulamos e complementamos perspectivas, tornando as colocações mais efetivas (R2).

... **nossa performance desenvolveu-se de forma satisfatória,** já que desenvolvemos diálogos produtivos na medida em que as perspectivas complementaram-se. Outrossim, **apresentamos domínio dos conteúdos abordados, construímos colocações precisas e despertamos o caráter de autoridade docente** (R3).

Pensando nossa performance docente, acreditamos que **a mesma seguiu seu desenvolvimento,** já que **o espaço da sala de aula esteve proporcionando experiências singulares, as quais compõem o papel docente** (R4).



As passagens demonstram um progresso no que diz respeito à performance docente do Sujeito A. A insegurança, bastante presente no R1, dá lugar a uma gradativa construção da autonomia, a qual gera confiança e segurança ao professor em formação inicial. Pode-se perceber que a falta de participação e envolvimento dos alunos, listados anteriormente, gera insegurança e autocríticas negativas no Sujeito A. Nesse momento, a necessidade de se impor mais enquanto docente é uma preocupação e parece algo distante. Essa preocupação com o senso de autoridade parece ter como consequência uma autocobrança por parte do Sujeito A, que foca essa necessidade no eu individual.

Vale destacar que o R2 parece ser um divisor de águas com relação à performance docente. É interessante salientar a parceria que se estabelece com a dupla, fato crucial para o início da construção da autonomia. A partir daí, o centro de referência deixa de ser o Sujeito A e passa a ser a dupla. Por isso, nos relatos posteriores, não se identifica mais o uso da primeira pessoa do singular; é ao coletivo que são atribuídas as ações. Com isso, no R3, pode-se observar o alcance do tão idealizado caráter de autoridade. Por meio desse processo, parece haver uma certa tranquilidade quando o Sujeito A faz avaliações sobre sua capacidade de ação (e de sua dupla) no R4, o que ratifica o fato de que houve crescimento da autonomia docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscou-se entender e (re)pensar sobre o processo de constituição e formação docente, a partir da análise dos relatos apresentados por um pibidiano ao final de sua prática. Por meio desta análise, é possível refletir sobre os objetivos e as ações do subprojeto de Língua Portuguesa, enquanto um caminho na/para formação e construção dos saberes docentes necessários à prática educativa.



Ainda, é possível evidenciar que, ao analisar os relatos do pibidiano, pôde-se perceber um avanço de consciência de grupo, de interação e de construção de autonomia frente as responsabilidades que integram a carreira docente. Dessa forma, os efeitos positivos do PIBID foram confirmados, mesmo com as dificuldades enfrentadas pela falta de experiência e insegurança, pois, por meio dos relatos, foi possível identificar um desenvolvimento gradativo da maturidade do pibidiano em relação à postura docente e às propostas de atividades. Outro fator importante e positivo, que cabe destacar, é a interação entre bolsistas, supervisores e coordenadores que, na troca de experiências e vivências, aperfeiçoam seus conhecimentos e crescem enquanto sujeitos que estão em constante processo de constituição e formação.

A partir das reflexões realizadas, é essencial salientar o PIBID enquanto espaço de formação e constituição docente. Por meio da participação no programa, professores em formação inicial vão aprimorando sua prática e refletindo acerca das experiências vivenciadas, e isso se dá desde o início do curso, fato crucial para o desenvolvimento e amadurecimento do profissional.

Sendo assim, por meio das ações do PIBID, é possível buscar metodologias e estratégias que possam auxiliar o licenciando na superação dos problemas que vão sendo apresentados no decorrer do processo da sua formação docente. Por meio da integração e cooperação entre universidade-escola, os futuros professores podem entender e refletir sobre a profissão docente e sobre a realidade escolar.

Nesse contexto, observa-se que há uma construção da autonomia do pibidiano de modo processual. Cumpre destacar que essa constituição docente se deve à interação teoria e prática, que esteve presente nas diferentes dimensões do processo: formação, planejamento, regência e avaliação. Somado à formação normal que os acadêmicos têm, o PIBID representa um instrumento de formação docente e de constituição do sujeito professor e, certamente, contribui para levar profissionais mais confiantes, seguros e preparados para as escolas brasileiras.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Desktop/TLM/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FUNDAÇÃO CAPES. **Edital Pibid N° 073/2018 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 12/06/2019.

FUZER, C.; WEBER, T. Um Passo de cada vez. A (Re)Escrita em resposta a Feedbacks no Processo Ensinoaprendizagem de Produção Textual. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 13, n. 02, p. 36-60, nov. 2012.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, Jean-Paul. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (ORG.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p.131-163, 2004.



MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (ORG.).

Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.

Campinas: Mercado de Letras, p. 43-70, 2009.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: MACHADO, A. R. *et al.* (ORG.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 15-30.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. *In*: MACHADO, A. R. *et al.* (ORG.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

Recebido em 30-10-2020

Aprovado em 30-11-2021

