

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

ANTONIA SUELI DA SILVA GOMES TEMÓTEO

**OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR:
Articulações que se Constroem entre a Formação e a Ação Docente**

São Leopoldo

2019

ANTONIA SUELI DA SILVA GOMES TEMÓTEO

OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR:

Articulações que se Constroem entre a Formação e a Ação Docente

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2019

T278l Temóteo, Antonia Sueli da Silva Gomes.
Os letramentos do professor : articulações que se constroem
entre a formação e a ação docente / por Antonia Sueli da Silva
Gomes Temóteo. – 2019.
174 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São
Leopoldo, RS, 2019.
“Orientadora: Dra. Dorotea Frank Kersch”.

1. Letramentos do professor. 2. Formação continuada.
3. PIBID/Letras. I. Título.

CDU: 801:371.13

ANTONIA SUELI DA SILVA GOMES TEMÓTEO

**"OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR: ARTICULAÇÕES QUE SE
CONSTROEM ENTRE A FORMAÇÃO E A AÇÃO DOCENTE"**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

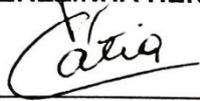
APROVADA EM 22 DE MARÇO DE 2019

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. GLICIA MARILI AZEVEDO DE MEDEIROS TINOCO - UFRN
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. ELÍ TEREZINHA HENN FABRIS - UNISINOS



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

Aos meus filhos,

Fernando Junior,
Suellinne
Sâmela,
Razão de tudo que faço,

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Alfa e o Ômega, o início e o fim de todo percurso. “Muitas são, Senhor meu Deus, as maravilhas que tens operado para conosco...” (Salmo 40.5a).

À família, minha base, cuja participação é inquestionável, nesse percurso. Mas necessário se faz citar textualmente os que sempre estiveram ao meu lado, apoiando, empurrando, levantando e, em alguns momentos, carregando-me literalmente no colo:

- meus pais, José e Neuman, pelo amor, pelo cuidado e zelo para com a minha educação e por acreditarem que eu poderia fazer o percurso que eles não puderam fazer;
- meus filhos, Fenando Junior, Suellinne e Sâmela, e, por extensão, aos seus cônjuges, os outros filhos maravilhosos que Deus me concedeu ganhar, Midiã, Anaxágoras e Bemielison, respectivamente, porque sempre acreditaram em mim e me apoiaram, desde quando o Doutorado era um sonho até o momento de sua conclusão;
- meus irmãos, Nicodemus e Celione, e seus cônjuges, Joan e Chagas, respectivamente; meus sobrinhos, Samuel, Juliana e Nicole, que não só torceram mas me apoiaram, até nos pequenos detalhes;
- Jorge Temóteo, acertos e erros, sorrisos, lágrimas e uma espera que ainda não terminou acompanharam-nos, nessa jornada de muitas renúncias. Muito obrigada!

À Prof^ª. Dr^ª. Dorotea Kersch, um exemplo de ser humano: mais que uma orientadora, uma amiga, com a palavra certa para cada momento, desse árduo percurso. Valeu, sim, atravessar o país para te encontrar! Para ti, toda a minha gratidão.

Às professoras que compõem a Banca Examinadora para defesa desta tese: Prof^ª. Dr^ª. Glícia Azevedo Tinoco, sempre inspiradora, com quem estabeleci diálogos, em momentos distintos, no percurso de construção deste trabalho; Prof^ª. Dr^ª. Cátia Fronza, que acolhe tão bem os alunos do PPGLA, para além do seu trabalho como Coordenadora; Prof^ª. Dr^ª. Eli Fabris, que trouxe significativas contribuições para este trabalho, no momento da qualificação. A elas, o meu muito obrigada pelo que já contribuíram e pela certeza de que a segunda leitura fortalecerá muito mais a constituição dos meus Letramentos como professora e como pesquisadora.

Aos professores do PPGLA, pelo acolhimento, pelo saber partilhado, pelo encantamento proporcionado, na nossa Unisinos... Existiria melhor lugar para estar?

Aos amigos do FORMLI, nossa comunidade de prática. Em busca do nosso melhor e do fortalecimento do Grupo, tentamos exercer as três dimensões proposta pelo Wenger (2001): compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

Aos companheiros da Casa Cardoner, uma família que nasceu do meu coração. São tantos momentos para guardar na memória e gente querida para ficar do lado esquerdo do peito...

Às amigas-irmãs, Claudia Tomé, Silvânia Lúcia, Edilma Aureliano e Jacicleide Melo, que sempre acreditaram em mim. Foram tantas palavras de incentivo!

À Lilian, que entrou na minha vida e se instalou no meu coração, a partir da dupla convivência, no FORMLI e na Casa Cardoner. Pelas leituras, risadas, desabafos e conselhos, enfim, pela amizade... Obrigada, “Bunita”!

À UERN, na pessoa do Reitor, o Prof. Dr. Pedro Fernandes, que acredita no potencial dessa instituição socialmente referenciada do sertão nordestino, cujo papel estratégico é transformar realidades e mudar histórias de vida. Considero a UERN o meu segundo lar, o lugar onde me tornei o que sou e onde posso contribuir para formar pessoas que seguirão, nessa “corrente do bem”, para que mais e mais pessoas se constituam e se percebam como são, a partir dos letramentos que constroem para si e possibilitam ao outro construir.

Aos colegas do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu que, solidariamente, se organizaram para tornar possível o meu afastamento para cursar o Doutorado tão longe de casa.

Ao Departamento de Capacitação Docente/UERN, na pessoa do servidor Almir Castro, pela atenção, cuidado e torcida, nos processos de afastamento e de concessão de bolsa para capacitação docente.

Aos colegas do Departamento de Letras, o mais jovem Departamento do Campus Avançado de Patu, o meu novo local de lotação, como docente da UERN, pela torcida recheada de expectativas, nessa fase final do trabalho.

Aos meus alunos, motivação para querer sempre aprender mais e buscar novos Letramentos.

Aos pibidianos, em especial, porque, na convivência do subprojeto, planejando atividades, levantando questionamentos, construindo saberes e reelaborando práticas, contribuíram para o nascimento da investigação que deu forma a este trabalho.

Aos meus queridos irmãos em Cristo, pelo cuidado espiritual, pelas palavras carinhosas, pelo interesse por meu bem-estar. Quero sempre encontrar a esperança, no sorriso com que cada um de vocês me acolhe.

Aos professores, participantes desta pesquisa que, propositalmente, quis que estivessem no final dos agradecimentos, não por serem os últimos, mas, exatamente por serem os que tornaram possível esta investigação. Como a semente da ideia, foram os primeiros em quem pensei para o projeto de pesquisa, por isso, quero que comigo fechem a porta dessa etapa, em que os resultados ainda circulam num contexto circunscrito, antes de se tornarem públicos. Os supervisores Lia Rocha, Pedro Dias, José Lins e Leda Ramos; as coordenadoras Maria Alves e Ana Costa, Muito Obrigada! Os nossos letramentos não se limitam ao local de trabalho, são para a vida...

O senhor... Mire veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.
(GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 24, 25)

RESUMO

O trabalho discute perspectivas de formação de professores, a partir da experiência com o subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, visando a compreender a constituição dos letramentos para e no local de trabalho, considerando novas construções possibilitadas pela perspectiva do formar letrando. A discussão é guiada pela questão: como os usos e os significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas do PIBID, se articulam nos contextos da universidade e da escola? Assim, definiu-se como objetivo geral analisar os processos pelos quais se articulam os usos e os significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas do PIBID, nos contextos da universidade e da escola, com base na compreensão de letramento como prática social. Nessa perspectiva, o trabalho tem como objetivos específicos: identificar as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores supervisores, bolsistas PIBID, nos contextos formativos da universidade e da escola, em função das atividades que desenvolvem; compreender os sentidos que são atribuídos pelos professores supervisores a essas práticas de letramento que se entrecruzam nas atividades pedagógicas, desenvolvidas nesses espaços; e caracterizar as relações que organizam e articulam as práticas de letramento dos professores supervisores, bolsistas PIBID, na parceria entre universidade e escola. A contribuição do Programa é discutida a partir dos conceitos de eventos de letramento (HEATH, 1983) e prática de letramento (STREET, 1988), comunidade de prática (WENGER, 2001) e de agência de letramento (KLEIMAN, 2006). Dessa forma, o tratamento dos dados ocorreu a partir de uma descrição analítica das atividades que se desenvolvem no contexto do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa. Na sequência, discutiu-se as categorias de análise: Identidade, formação, aprendizagem e intertextualidade/dialogicidade. A pesquisa mostra que o Programa proporciona, ao supervisor, a construção de letramentos em seu próprio local de trabalho, através das muitas atividades que desenvolve, as quais dizem respeito a diferentes ações que se efetivam no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores e que lhes possibilita construir saberes para além dos conteúdos inerentes à área do conhecimento e às especificidades didático-pedagógicas do fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos do Professor. Formação continuada. PIBID/Letras.

ABSTRACT

The present thesis discusses the perspectives of teacher education, based on the experience with PIBID / Language and Literature Course-Portuguese Language subproject, aiming to understand the constitution of the literacy FOR and IN the workplace, considering new constructions made possible by the perspective of literacy formation. The discussion is guided by the question: how do the uses and meanings of the PIBID supervising teachers' literacies, articulate in the contexts of the university and the school? Thus, it was defined as a general objective to analyze the processes by which the uses and meanings of supervising teachers' literacies of PIBID are articulated in the contexts of the university and the school, based on the understanding of literacy as a social practice. In this perspective, the specific objectives of the work are: to identify the literacy practices developed by the supervisors, PIBID scholarship holders, in the university and school contexts, according to the activities they develop; to understand the senses that are attributed by the supervising teachers to these literacy practices, which intersect in the pedagogical activities developed in these spaces; and characterize the relationships that organize and articulate the literacy practices of supervisors, PIBID grantees, in the partnership between university and school. The contribution of the Program is discussed from the concepts of literacy events (Heath, 1983) and literacy practices (STREET, 1988), community of practice (WENGER, 2001) and literacy agency (KLEIMAN, 2006). In this way, the data treatment took place from an analytical description of the activities that take place in PIBID's context / Language and Literature Course-Portuguese Language subproject. The following categories of analysis discussed: Identity, formation, learning and intertextuality / dialogicity. The research shows that the program provides the supervisor with the construction of literacy in his own workplace, through the many activities that he develops, which relate to different actions that take place in the daily practice of teachers' pedagogical practices and which enables them build knowledge beyond the inherent content of the area of knowledge and the didactic-pedagogical specificities of teaching.

KEY WORDS: Teacher's Literacy. Continuous training. PIBID/ Language and Literature Course-Portuguese Language.

RESUMEN

La thèse discute des perspectives dans la formation des enseignants dès l'expérience avec le sous-projet PIBID/Lettres-Langue Portugaise, au vue de comprendre la constitution de l'apprentissage pour et dans le milieu de travail, en tenant compte des nouvelles constructions liées à la formation professionnelle. La discussion est guidée par la question suivante: comment les usages et les sens de l'apprentissage des enseignants superviseus, boursiers du PIBID, s'articulent les uns avec les autres dans les contextes de l'université et de l'école ? Alors, on a défini pour but général analyser les processus par lesquels s'articulent les usages et les sens de l'apprentissage des enseignants superviseurs, boursiers du PIBID, dans le contextes de l'université et de l'école, sur la base d'une compréhension de l'apprentissage des enseignants comme une pratique social. À cet égard, le travail a comme objectives spécifiques : identifier les pratiques de apprentissage que sont développées par les enseignants superviseurs, boursiers PIBID, dans les contextes de formation de l'université et de l'école, en fonction des activités qui s'y déroulent ; comprendre les sens que sont attribués par les enseignants superviseurs à ses pratiques d'apprentissage qui s'entrecroisent dans les activités pédagogiques, développées dans ces spaces, et de caractériser les relations qui organisent et articulent les pratiques d'apprentissage des enseignants superviseurs, boursiers PIBID, au partenariat entre université et école. La contribution du programme est discutée selon les concepts des événements d'apprentissage (HEATH, 1983) et la pratique d'apprentissage (STREET, 1988), de comunnauté de pratique (WENGER, 2001) et d'agence d'apprentissage (KLEIMAN, 2006). Par conséquent, le traitement des données a eu lieu dans une description analytique des activités qui se développent dans le contexte du sous-projet PIBID/ Lettres-Langue Portugaise. À la suite, les catégories d'analyse qu'on a retiré des donnés : identité, formation, apprentissage et inter-textualité /dialoguisme, ont été soumis à discussion. La recherche a montrée que le programme offre au superviseur la construction de l'apprentissage dans son propre milieu de travail à travers le développement de maintes activités, lesquelles concernent les differentes actions qui s'effectivent ao jour le jour de la pratique pédagogique des enseignants et que leur possibilite construire des connaissances au-delà des contenus inhérents à la branche du connaissance spécifique didatico-pédagogique de la pratique de l'enseignement.

MOTS-CLÉS : Apprentissage de l'enseignant. Formation continuée. PIBID/ Lettres-Langue Portugaise.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho do Programa.....	51
Figura 2 - Componentes da Teoria Social da Aprendizagem.....	86
Figura 3 - O processamento dos dados da pesquisa.....	113
Figura 4 - Esquema de desenvolvimento da reunião de Avaliação.....	120
Figura 5 – A dinâmica das categorias de análise.....	147
Figura 6 – Eixos formativos do PIBID.....	149

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Reunião mensal de avaliação	118
Fotografia 2 - Texto problematizador	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Histórico de Bolsas concedidas.....	54
Gráfico 2- Distribuição de bolsas entre 2007 e 2018.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas com foco na formação do supervisor	33
Quadro 2 - Demonstrativo do PIBID na UERN.....	53
Quadro 3 - Histórico dos Editais – período 2007 a 2013.....	54
Quadro 4 - Distribuição do PIBID por região em 2014.....	55
Quadro 5 - Ações do Subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa	102
Quadro 6 - Modelo da descrição das atividades do PIBID	104
Quadro 7 - Formação do Grupo de Trabalho	105
Quadro 8 - Perfil dos Participantes.....	106
Quadro 9 - Dinâmica do Subprojeto	109
Quadro 10 - Período de construção dos dados.....	110
Quadro 11 - Construção dos dados empíricos.....	112
Quadro 12 - Comparativo da prática dos supervisores antes e depois do PIBID....	137

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Campus Avançado de Patu
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
EID	Estudante de Iniciação à Docência
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	<i>Programa for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação do Estudante)
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNBP	Programa Nacional Biblioteca do Professor
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROINFO	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Indígenas
RESPED	Programa Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO

?	frase interrogativa
(())	comentários da pesquisadora
()	termos incompreensíveis
(palavras)	dúvidas na compreensão da fala gravada
/	parada brusca / ausência de pausa entre as palavras
...	pausa longa
,	pausa breve
::	alongamento da vogal
MAIÚSCULA	Ênfase
[falas simultâneas
---	pronúncia pausada / palavra silabada
/.../	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação

Baseados em Marcuschi (1986) e Bizon (1994).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR	37
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	37
2.2 PROGRAMAS FORMATIVOS COMO INICIATIVA PARA O FORTALECIMENTO DA ESCOLA PÚBLICA.....	43
2.3 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	47
2.3.1 O PIBID: criação, estrutura e implantação	49
3 ENTRE LETRAMENTOS E PRÁTICAS: UMA APRENDIZAGEM AGENTIVA ...	59
3.1 LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	59
3.1.1 O Trabalho Docente: natureza e constituição.....	66
3.1.2 O Letramento do Professor no Local de Trabalho.....	69
3.1.3 As Práticas de Letramento no Processo de Formação de Professor	71
3.2 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COLETIVA: NA CONFLUÊNCIA DOS CONCEITOS DE COMUNIDADE DE PRÁTICA E AGÊNCIA DE LETRAMENTO	80
3.2.1 Comunidade de Prática: uma inspiração conceitual.....	80
3.2.1.1 Aprendizagem e Identidade: conceitos convergentes em uma comunidade de prática	84
3.2.2 Agências de Letramento – quantas Existem no Entorno do Professor?	87
4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	96
4.1 O PERFIL DO CAMPO DE PESQUISA	102
4.2 OS PARTICIPANTES	104
4.3 O DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	107
4.3.1 Instrumentos de Pesquisa	107
4.3.2 Os Dados – Construção e Processamento.....	108
4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE: A MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL DA TESE.....	114
5 FORMAR LETRANDO: UM PROCESSO FORMATIVO EM DISCUSSÃO	116
5.1 OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO QUE CONSTITUEM O SUBPROJETO PIBID/LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA	117
5.2 OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR EM SEU LOCAL DE TRABALHO: AS CONSTRUÇÕES DE UMA AÇÃO COLETIVA	121
5.2.1 A Identidade Docente como Definição do “Ser Professor”	122

5.2.2 A Formação que se Evidencia nas Atividades Pibidianas	126
5.2.3 Aprendizagem e Docência: os letramentos construídos no contexto do PIBID.....	132
5.2.4 Dialogicidade e Intertextualidade:	140
5.3 A PROPÓSITO DE UMA TEIA DE SIGNIFICAÇÕES	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	165
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA	167
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	168
ANEXO A – NOTA DO PORTAL UERN SOBRE O PIBID	169
ANEXO B – NOTAS DE REPUDIO Á PORTARIA 46/2016.....	171
ANEXO C – REVOGAÇÃO DA PORTARIA 46/2016	173
ANEXO D – FOTOGRAFIAS COM REGISTROS DO SUBPROJETO.....	174

1 INTRODUÇÃO

A discussão proposta nesta tese partiu das reflexões possibilitadas pelas aprendizagens que se consolidam nas relações entre a universidade e a escola pública, oriundas de um percurso profissional e formativo em que os fatos observados se mostraram relevantes para uma investigação mais aprofundada. Considero ser mister aludir aos diversos problemas que essas duas instâncias têm enfrentado e que requereram medidas decisivas para que mudanças comessem a ocorrer. Para tratar de problemas que envolvem a relação entre essas instituições, recorri à visão de Santos (2010), quando discutiu a temática e enfatizou que o saber pedagógico constitui-se o centro dos problemas ora referidos, bem como os seus desdobramentos, como a produção e difusão desses saberes, a pesquisa educacional e a formação de docentes da escola pública. Para ele,

É um tema de importância crescente, avidamente cobiçado pelo mercado educacional, onde a universidade já teve uma intervenção hegemônica que entretanto perdeu. Este facto é hoje responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola – um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de religitar socialmente a universidade. (SANTOS, 2010, p. 60).

Nessa discussão, o autor referenda a necessidade de vincular escola básica e universidade como saída para superação dos problemas que se acumulam com relação ao avanço do poder da globalização neoliberal sobre as universidades, em que organismos não governamentais e institutos privados assumem determinadas funções, antes pertencentes às universidades públicas, especialmente relativas ao campo da educação pública, no que diz respeito à pesquisa educacional aplicada. Partindo do pressuposto dessa necessidade de reaproximação, pergunto: o que tem sido feito para que isso aconteça?

Entre as ações do MEC para aproximar a escola da universidade, destacam-se programas de apoio e fortalecimento dos cursos de graduação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) que, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possibilita aos graduandos, já a partir do início do curso, ter um contato direto com a realidade das escolas de educação básica, o qual vem conferir elemento significativo a este estudo.

Sob a égide da CAPES/MEC, o PIBID surge como uma alternativa para o fortalecimento da formação de professores e para o estreitamento das relações entre a universidade e a escola. Destinado a estudantes dos cursos de licenciaturas, a experiência

objeto deste estudo se desenvolve no Curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu (doravante CAP/UERN).

Visando a otimizar a formação que oferece, o Curso de Letras/CAP/UERN, através das ações do PIBID, oportuniza aos seus alunos desenvolverem competências inerentes ao processo formativo, através de um trabalho cooperativo, em escolas de educação básica da cidade de Patu-RN. Na estrutura organizacional do PIBID, o estudante de iniciação à docência (EID) é tutelado, na escola, por um professor de seu quadro docente, denominado supervisor, que atua como co-formador. O papel coadjuvante que essa atuação permite e que resulta em um processo formativo também para o supervisor é notificado nos documentos da Diretoria de Educação Básica (DEB) como um movimento que provoca a ressignificação da prática didático-pedagógica, a partir de um novo cenário:

Esse movimento, tão caro ao Pibid, provoca, além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas - têm pautado o programa (BRASIL, 2013, p. 66).

A proposta de formação encadeada – inicial e continuada – tem possibilitado desenvolver investigações sobre o impacto que o PIBID provoca nas escolas da educação básica. Essas investigações abordam quesitos como a melhoria da relação universidade/escola e a implantação de propostas metodológicas inovadoras, que refletem diretamente na melhoria da aprendizagem dos alunos, especialmente no processo formativo do professor da escola, uma vez que

[...] percebe-se a eficácia do Programa da Universidade no momento em que os professores supervisores reconhecem que ele proporciona novos conhecimentos por meio dos estudos sobre práticas pedagógicas, contribuindo assim para a sua própria formação. O professor passa a analisar e refletir sobre a sua prática e também sobre a realidade que o cerca. Esse processo de análise e reflexão se dá por meio da discussão de textos e também pelos eventos ocorridos na Universidade. (JARDILINO; OLIVERI, 2013, p. 246).

A afirmação dos autores supramencionados avaliza a decisão pela investigação do tema, que chamava a minha atenção ao longo das reflexões feitas como coordenadora de área do PIBID. Atuar como coordenadora me permitiu não só observar como fazer parte desse processo formativo dos supervisores, que deu norte a essa investigação, pois vivenciava um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das atividades realizadas no contexto do

Programa. Essas atividades me possibilitavam participar das diferentes ações desenvolvidas, na escola, no que diz respeito às dúvidas, às aprendizagens, às trocas e também às necessidades que emergem desse contexto discursivo, relativas tanto à formação inicial do graduando quanto à formação continuada do professor da educação básica.

O caminho assumido nesta pesquisa doutoral visa a investigar as práticas de letramento que se constroem na vivência formativa e no interior da prática docente possibilitadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), porque quero identificar os elementos implicados nesse processo, assim como analisar as condições que possibilitam ou dificultam a mobilidade do professor frente às situações que o inserem no que Barton (1993) chamou de “mundos do letramento”.

A apresentação dos elementos constitutivos desta investigação inicia por um relato reflexivo sobre a minha trajetória formativa, no qual procuro estabelecer um diálogo entre a formação e a docência, cuja intenção é propiciar o entendimento dos Letramentos que se construíram até o delineamento deste trabalho que, em sua essência, representa um importante momento desse processo de desconstruir-se e reconstruir-se, continuamente, na prática social em que estou inserida. Assim, discorro sobre os diferentes eventos ocorridos no meu processo de aprender para ensinar, ao longo das práticas formativas que compõem a minha constituição como docente. A busca pelo conhecimento alude ao notável educador Paulo Freire, quando ele afirma que ensinar inexiste sem aprender e, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar, construir caminhos, encontrar possibilidades. Em se tratando de discorrer sobre a minha própria história, como professora no exercício da profissão, essa dialética do ensinar e do aprender permeia todo o percurso discursivo, ora posto, no qual se evidenciam as descobertas e redescobertas oriundas do processo contínuo de (trans)formação, que é próprio do exercício da docência, à medida que para ensinar é necessário aprender.

Nesta parte do trabalho, o objetivo é apresentar como os elos do meu percurso formativo se interligam a minha trajetória profissional. Assim, as diversas narrativas que ora tomam forma permitem conhecer não apenas como construí o meu itinerário intelectual, através de um conjunto de relações, interações com pessoas e instituições, mas também como emergiram as questões que me fizeram enveredar pelos caminhos da pesquisa científica, fazendo-me participante do contexto visível da produção intelectual. Ancorar a discussão ora posta nos Estudos do Letramento justifica-se pela importância desses estudos no que se refere à compreensão do indivíduo como sujeito social que deseja dar sentido as suas experiências de vida, valorizar a sua criatividade e singularidade, como também a autoafirmação de sua identidade profissional.

Assim sendo, o fio condutor da proposta em pauta respalda-se nos Estudos do Letramento desenvolvidos por Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Street (1984, 2012, 2013, 2014), Kleiman (1995, 2001, 2008a, 2008b), como também trabalhos deles decorrentes como, o de Tinoco (2008), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Kleiman e Assis (2016), dentre outros. Esses estudos abordam o letramento como prática social, levando em consideração a avaliação que os sujeitos fazem dos textos escritos a que têm acesso, como os usam em diferentes contextos históricos e culturais, como interpretam as situações que vivenciam e as relações que estabelecem com outros sujeitos, nas mais variadas situações cotidianas.

O entendimento de que os letramentos se constroem na prática social do professor decorre da minha compreensão sobre os eventos e as práticas que vivenciei, os quais resultaram em saberes internalizados que possibilitaram estabelecer relações de troca com diferentes sujeitos: os alunos, os colegas professores, os gestores e outros interlocutores que ocupavam os diferentes lugares que a docência permitia inserção.

Para tratar desses letramentos, reporto-me aos estudos de Street (1984), ao discutir o letramento ideológico como sendo o modelo que dá conta dos aspectos culturais e representacionais que os indivíduos mobilizam para transformar pontos de vista, ressignificar saberes e comportamentos na perspectiva de uma construção cidadã que resulta no fortalecimento de grupos minoritários. No seu livro *Letramentos Sociais* (STREET, 2014), o pesquisador desafia os estudiosos do tema a compreenderem os múltiplos letramentos de forma crítica, considerando não só a natureza social do letramento, como também o caráter múltiplo das práticas letradas.

Bunzen (2014), na introdução ao livro de Street (2014), afirma que ele propõe um leque de reflexões sobre o letramento que se tornam atuais, no contexto político e educacional do Brasil, uma vez que vivemos o forte impacto das políticas públicas internacionais e nacionais de avaliação da compreensão leitora, do investimento público na formação continuada de professores alfabetizadores e de língua portuguesa, como também das reformulações curriculares dos cursos de Letras e Pedagogia, que já inserem disciplinas que discutem o conceito de letramento e suas implicações para a prática profissional dos professores.

No percurso de minha trajetória profissional, inseri-me em situações inimagináveis, a partir das leituras que precisei fazer, dos contatos e contratos que se estabeleceram através dos alunos, muitos dos quais, hoje, professores em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses fatos foram decisivos para a construção de uma nova prática pedagógica, como professora formadora de futuros professores. Isso me traz à lembrança as palavras instigantes do educador pernambucano:

Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002, p. 12).

De fato, muitas têm sido minhas aprendizagens, ao longo dos anos de docência. As situações contextuais inerentes às práticas institucionais me oportunizaram lecionar várias disciplinas, dentre as quais Estágio Supervisionado, que fez toda a diferença no processo constitutivo da docência. Vivenciar a realidade da escola pelo lado de dentro, ouvindo, opinando, analisando o dia a dia do aluno e do professor é o laboratório mais bem equipado que um profissional docente pode ter para a construção dos dados empíricos, que constituem o seu processo de formação contínua, no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A experiência profissional constituída ao longo dos anos me possibilita conhecer alguns problemas inerentes à realidade do ensino público. Por isso, tendo por base a visão interna da escola que esses conhecimentos proporcionam, busquei, no Mestrado, explicações para o que ocorria nas salas de aula do Ensino Médio, curso noturno, na disciplina língua portuguesa, mais especificamente com relação ao ensino de gramática, no que diz respeito às estratégias interativas utilizadas nesse contexto. Objetivava, com a pesquisa, contribuir, de forma significativa, para a minimização das dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem dessa disciplina, tanto por parte do aluno no seu desejo de aprender, quanto por parte do professor na sua função de ensinar.

Discuti no trabalho os objetivos básicos do professor e do aluno, os quais residem na ideia de que há alguém que quer ensinar e outro que quer aprender esse ensinamento. Assim, a questão *como ensinar?*, que permeava meus anseios de professora há tanto tempo, foi tratada no contexto da pesquisa através da análise das **estratégias interativas** presentes nos eventos de fala ocorrentes entre a professora de língua portuguesa e seus alunos, na perspectiva da pesquisa interpretativista, muito utilizada na Linguística Aplicada e que também dará norte a este trabalho.

A problematização das estratégias interativas partia de questionamentos provenientes de professores preocupados com a melhor forma de trabalhar os conteúdos com seus alunos, os quais são ouvidos em congressos, seminários ou qualquer tipo de evento que reúna esses profissionais, sendo os mais comuns: *como ensinar de maneira eficiente? Como fazer para os alunos aprenderem?* ou *o que fazer para tornar minha aula diferente?*. Sendo perguntas tão importantes em pesquisas que tratam do ensino, o trabalho evidenciou como se desenvolve a

aula de língua portuguesa, partindo de uma análise do discurso explicativo elaborado nesse espaço. Num trecho da dissertação, apresentei a seguinte reflexão:

As questões aqui exploradas: o que se ensina?, como se ensina? e para que se ensina? podem ser retomadas a partir de uma perspectiva inovadora segundo a qual possamos trabalhar os conteúdos gramaticais a partir dos textos que circulam no contexto sociointeracional do aluno, explorando sua dimensão dialógica e proporcionando-lhe condições para que esse uso resulte numa autoavaliação de suas capacidades cognitivas e interpretativas. Assim sendo, a finalidade do ensino da gramática na sala de aula de língua portuguesa estaria voltada para um favorecimento que levasse o aluno a adquirir condições de se impor socialmente através da adequação da linguagem a situações de uso. (GOMES, 2000, p. 129, grifo da autora)¹.

A compreensão que tive sobre a importância da linguagem nas negociações feitas em sala de aula do Ensino Médio, com vistas a promover a aprendizagem do aluno contribuiu significativamente para o entendimento de outra dimensão em que passei a atuar, a partir do meu ingresso na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como professora do Curso de Pedagogia, portanto, formadora de professores.

Anos depois, face ao interesse por entender os letramentos que são possibilitados ao professor, ou seja, a forma como ele se apropria dos conhecimentos que constrói em contextos formativos, como lhes atribui significados ou como ressignifica o que já conhece para fundamentar a ação pedagógica de ensino e de aprendizagem, retorno ao que estudei outrora. Em uma busca pelo aprofundamento da investigação, desta vez, enfatizo a aprendizagem do professor, tendo como pano de fundo o processo dialógico da linguagem.

Para explicar a mudança de foco da minha área de estudo e o meu envolvimento com o aspecto pedagógico da formação de professores, reporto-me ao ano de 1998, quando fiz concurso de provas e títulos para docente da UERN. A vaga era para a disciplina Fundamentos Linguísticos para Alfabetização, no Curso de Pedagogia do então Campus Avançado Prof. João Ismar de Moura - CAJIM². Fui aprovada e cheguei a Patu-RN, onde permaneço até hoje. Saía das Letras para a Pedagogia. A princípio, pensei tratar-se apenas de uma estada passageira, porém, os horizontes, que se abriram diante de mim não me deixaram partir.

O envolvimento com a temática Formação de Professores me impulsionou a procurar objetos de estudo voltados para as políticas educacionais, a relação teoria/prática, a relação do estagiário com os professores colaboradores, numa perspectiva da política formativa em si.

¹ A partir de 2011, passei a adotar TEMÓTEO, como nome de chamada nos meus trabalhos.

² De acordo com a Portaria n. 2234/2012-GR/UERN, a partir de 12/03/2012, o Campus Avançado Prof. João Ismar de Moura – CAJIM passou a denominar-se **Campus Avançado de Patu – CAP/UERN**. (UERN, 2012).

Assim, procurei ampliar os meus estudos sobre o papel interacional da linguagem no contexto de produção do saber, passando a incluir também a aprendizagem do professor. Naquele momento, entendia que uma investigação sobre essa temática só pudesse se desenvolver na área de Educação. O contrato pedagógico que firmei com a Pedagogia gritava tão alto dentro de mim que me impediu de perceber que o assunto também podia ser estudado do ponto de vista da Linguística Aplicada, minha área de formação no Mestrado. Embora reconheça que foi um equívoco de minha parte, esse entendimento pode ser explicado institucionalmente, conforme os estudos de Tinoco (2008), quando apresenta dados de sua pesquisa abordando o domínio da área de Educação sobre a temática formação de professores:

Em uma busca realizada no diretório de grupo de pesquisa do CNPq (versão online), em agosto de 2007, vimos que a área de Educação é ainda responsável pela maioria dos 617 projetos registrados na linha de pesquisa 'formação de professores': são 469 projetos ou cerca de 76% do total. Do cômputo geral de projetos, os que são desenvolvidos pela Linguística Aplicada estão registrados genericamente como 'Linguística' (haja vista o CNPq ainda separar essas duas áreas de conhecimento) e correspondem a cerca de 5,19%, ou seja, são 32 projetos registrados, o que faz da 'Linguística' a segunda área que mais investe na formação de professores. Os 18,81% restante estão diluídos em diferentes campos: Psicologia (17 projetos); Letras (13); Matemática (13); Educação Física (11); Física (7); Química (6), entre outros. Vale salientar a existência de projetos reconhecidos como da Linguística Aplicada, mas vinculados a programas de pós-graduação em Letras e/ou em Estudos da Linguagem, nos quais a Linguística Aplicada aparece menos visivelmente por se tratar de área de concentração. É o caso da UFRN, UFMG, UFBA, UCPEL, UFSC, UFSM, UEL, entre outras. (TINOCO, 2008, nota 20, p. 28).

Os dados de Tinoco (2008) confirmam que, embora outras áreas de estudo abordem a temática, é inegável que os estudos sobre formação de professores se inserem, predominantemente, na área de educação. A consulta a plataformas digitais de pesquisa acadêmica, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por exemplo, também confirmam esses dados, visto que a área de educação é sempre a que figura em primeiro lugar no número de trabalhos quando se coloca os termos de busca "formação de professores".

Tudo o que fiz durante os 16 anos de atuação no Curso de Pedagogia/CAP/UERN sempre esteve relacionado à Educação e suas nuances, tendo como foco a formação de professores. O trabalho como coordenadora e supervisora de estágio fez-me perceber a relação "Estágio, Pesquisa e Formação" e os parâmetros refletidos nos estudos de Pimenta e Lima (2008, p. 62) sobre a importância que esses elementos assumem no contexto formativo: "[...] a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério.

No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”.

Como professora formadora, orientei trabalhos de pós-graduação *lato sensu*, sempre refletindo sobre a formação como processo de profissionalização do magistério, até que, em 2011, ingressei no PIBID, que me oportunizou, como coordenadora de área do Subprojeto PIBID/Pedagogia, acompanhar de maneira sistemática, o dia a dia da escola. A dinâmica de trabalho proposta pelo Programa permite vivenciar as relações institucionalizadas de forma mais amíúde e integral, dado ao tempo de convivência com os professores e graduandos dentro do espaço da escola. As reuniões de avaliação e planejamento, a análise de documentos, o contato permanente com a equipe pedagógica, com os pais e os gestores permitiram-me presenciar os conflitos interacionais que se instauram no grupo e as negociações que ocorrem para encontrar as soluções.

O subprojeto previa um período de 02 anos de atividade, o qual, a partir de 2014, foi ampliado para 04 anos, com o cumprimento de uma carga-horária de 32 horas mensais. Por isso, o contato mais aproximado com a realidade da escola permitiu perceber os conflitos, as trocas, as aprendizagens, enfim, as estratégias dos professores na gestão dos processos educativos.

No ano de 2012, com a implantação do Curso de Letras no Campus Avançado de Patu – CAP/UERN, onde trabalho, desde 1998, e respaldada pela formação na área de Letras, fui convidada para integrar a equipe de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso. Quando se iniciaram as atividades acadêmicas do Curso, comecei a trabalhar como professora de Linguística I e II e, a partir de 2013, como Coordenadora. Em 2014, passei a atuar, também, como Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa.

A partir disso, considero-me duplamente privilegiada pela oportunidade de vivenciar duas experiências tão significativas – a atuação como coordenadora do subprojeto PIBID/Pedagogia e, posteriormente, do subprojeto PIBID/Letras. A segunda coordenação permitiu-me reavaliar algumas situações já conhecidas, desde a primeira, no Curso de Pedagogia, as quais dizem respeito às vivências que as diferentes atividades possibilitam aos bolsistas – professores e graduandos.

Entendi, dessa forma, que havia encontrado um foco significativo para encaminhar uma pesquisa. A atenção voltou-se para o letramento do professor supervisor, lotado na escola de educação básica, parceira do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, como sujeito dessa realidade, dando origem ao projeto de pesquisa doutoral que encaminhou a investigação ora apresentada.

Investigar as práticas sociais acadêmicas que os professores da escola básica vivenciam permitem-me, como profissional docente, compreender qual é o impacto do trabalho, sob minha orientação, no cotidiano desses professores. A experiência vivenciada, ao longo dos anos, no Curso de Pedagogia, passa a ser compreendida como referência para a atuação no Curso de Letras, permitindo-me ressignificar continuamente a minha prática docente. São novas práticas fecundadas nas aprendizagens que se materializam a partir da exploração e da apropriação de saberes inerentes ao cotidiano da escola e da universidade. Assim, compreendo e me apoio na compreensão de que o homem é um ser inconcluso e, como profissional, está em formação permanente, portanto, “quanto mais o docente souber sobre o seu objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem” (KLEIMAN, 2008, p. 512).

Importa mobilizar o professor no entendimento de conteúdos teóricos da matéria e na apropriação dos métodos didáticos para ensiná-la, incluindo também os conhecimentos diversificados sobre as condições de trabalho e o perfil dos alunos da escola. Esta pesquisa doutoral assume a responsabilidade de, através do entendimento dos processos interativos que desencadeiam os letramentos do professor, possibilitar aprendizagens significativas para o meu próprio processo formativo, movido pela troca de experiências e também pelas necessidades que emergem desse contexto discursivo, onde se investiga a formação continuada do professor da educação básica.

Considerando a discussão sobre letramento, segundo a qual “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 09), estando inseridas não só em significados culturais, mas em relações de poder e alegações ideológicas, a experiência formativa em que estou inserida tem permitido construir novas aprendizagens nos mais diversificados contextos. Assim, não se trata apenas da formação intelectual, mas também de construções sociais e culturais, que permitem atribuir novos significados e ampliar conhecimentos a partir da interação com diferentes instâncias discursivas, protagonizar eventos de letramento que modificaram e/ou ampliaram práticas já conhecidas, como também inserir-me em novas práticas, constituídas no processo de doutoramento.

A história que se descortina neste trabalho foi guiada pela perseverança e pelo compromisso com a docência, com o saber, com a educação e, principalmente, com o outro, compreendendo-o como sujeito social que ocupa, junto a mim, um espaço bem demarcado. Por isso, importa-me respeitá-lo, a partir das decisões que toma e das ações que realiza, frente às oportunidades que lhes são oferecidas.

Como postulado na discussão em tela, minha profissão docente se fez no interior da academia, como aluna e como professora, pautada na reflexão, gerada a partir de questionamentos sobre as condições que deveria buscar para oferecer um ensino mais produtivo ao aluno. A consciência do inacabado me faz continuar procurando novos sentidos, novas posturas, novos saberes para enriquecer não só o meu próprio processo contínuo de formação, mas, principalmente o processo do outro – seja o aluno graduando, seja o professor da educação básica, sob minha orientação, na sua relação com a universidade, seja o aluno da escola onde esse professor leciona.

Tratar de letramentos é tratar de apropriação de conceitos, de reelaboração de práticas, de ressignificação de eventos, de ampliação de sentidos em prol da diversificação de oportunidades. Assim, compreendo o trabalho do professor como uma ação que traz em sua natureza a responsabilidade de oferecer oportunidades de crescimento e de transformação ao outro. É natural também que ele, como profissional, tenha acesso às oportunidades que possibilitarão formar-se e transformar-se continuamente.

Sendo a escola um espaço onde se legitima a construção da cidadania, é preciso refletir sobre a função social da educação, frente às práticas curriculares que se realizam em seu interior, para que tenham objetivos definidos, que permitam aos indivíduos compreenderem a complexidade dos fenômenos sociais e as formas mais promissoras de se articularem valores, compromisso ético, participação coletiva e formação crítica.

Os Estudos do Letramento mostram que as práticas de letramento dos indivíduos estão situadas na constituição das relações sociais, as quais, quanto mais amplas se tornarem, mais possibilitarão compreender o ambiente social onde tais eventos ocorrem, assim como as formas como as instituições instrumentalizam os suportes para a sua constituição. Assim, processos de letramento também representam relações de poder existentes na sociedade, pois não são apenas práticas, mas maneiras de agir, de ser, de pensar e de acreditar.

Este trabalho traz em sua estrutura macro a intenção não só de discutir as relações interativas que emergem no contexto da formação, como de socializar as ações que lhe dão forma, através da análise dos processos de aprendizagem que se desenvolvem nesses espaços, e que tomam forma a partir dos eventos de letramentos que os constituem. Assim sendo, a proposta de investigação, nesta tese, delimita-se a partir da questão: Como os usos e os significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas³ do

³ No contexto do PIBID, o termo “bolsista” é usado indistintamente para graduandos e professores. Para diferenciá-los usa-se a nomenclatura “estudantes de iniciação à docência” e “supervisores”, respectivamente. (BRASIL/CAPES, 2013)

PIBID, se articulam nos contextos da universidade e da escola? Compreendendo esse contexto como amplamente produtivo para a formulação da resposta à questão central, outras questões emergem na confluência das ações ora descritas, a saber:

- a) Que práticas de letramento o PIBID possibilita, aos supervisores, desenvolverem nesses dois contextos formativos em função das atividades realizadas?
- b) Que sentidos são atribuídos pelos supervisores a essas práticas de letramento que se entrecruzam nas atividades desenvolvidas tanto na universidade como no espaço da escola?
- c) Considerando que o grupo PIBID, em cada universidade, pode constituir-se em uma comunidade de prática, como se caracterizam as relações que organizam e articulam tais práticas?

As respostas a essas questões perpassam a compreensão de que os sujeitos que atuam nesse contexto devem aprimorar as relações dialógicas que possibilitam a apropriação de novos saberes e a reelaboração de outros preexistentes, resultando na construção de práticas de letramento que conduzam à superação de dificuldades e ao desenvolvimento de ações inovadoras que impulsionem a dinâmica das ações pedagógicas, no processo de aprendizagem nas escolas da educação básica e nos espaços formativos dos professores.

O caminho para buscar as respostas às questões requer a construção de dados fundamentada em um viés metodológico que permita abstrair os significados que subjazem ao contexto de investigação. Em se tratando de um estudo de caso que, por natureza, identifica-se como pesquisa qualitativa, de base etnográfica, encontrei em André (1995) a orientação para definir os instrumentos que permitam identificar elementos e captar os sentidos que se evidenciam no contexto de pesquisa. Importa considerar que é necessário definir instrumentos de pesquisa que deem conta de identificar, captar e organizar adequadamente esses sentidos que compõem o contexto sociocultural da pesquisa. Assim, procurei definir instrumentos que atendessem às expectativas do trabalho a partir de seus objetivos, dentre os quais cito: a) entrevista semiestruturada, que permitiu conhecer os participantes da pesquisa, a partir do que dizem sobre eles mesmos; b) gravações/transcrições em áudio e vídeo, responsáveis por possibilitar a análise dos registros da forma como os participantes agem no contexto de investigação; análise documental, orientou a compreensão sobre os documentos que regulam as ações do Programa.

Face a isso, defini como o objetivo geral analisar os processos pelos quais se articulam os usos e significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas do PIBID, nos contextos da universidade e da escola, com base na compreensão de letramento como prática social. Nesse sentido, levei em consideração a avaliação dos supervisores sobre as ações

realizadas, no contexto do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, mediadas pelos textos escritos a que tinham acesso. Assim, problematizava sobre como usavam esses textos em diferentes contextos, como interpretavam as situações vivenciadas e as relações que estabeleciam com outros sujeitos, nas mais variadas situações cotidianas.

Investigar a prática do professor supervisor do PIBID, nessa perspectiva, requer também definir objetivos mais específicos como: identificar as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores supervisores, bolsistas PIBID, nos contextos formativos da universidade e da escola em função das atividades que desenvolvem; compreender os sentidos atribuídos pelos professores supervisores a essas práticas de letramento que se entrecruzam nas atividades pedagógicas desenvolvidas na universidade e na escola; e caracterizar as relações que organizam e articulam as práticas de letramento dos professores supervisores, bolsistas PIBID, na parceria entre universidade e escola.

A delimitação desses objetivos teve como referência o entendimento de que “quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação” (KLEIMAN, 2008, p. 508). Assim, esta investigação encaminhou-se com o intuito de verificar as ações do PIBID como um marco divisório na prática docente dos supervisores, percebida através dos diálogos desses professores com diferentes interlocutores, nesse contexto, como o estudante de iniciação à docência, o coordenador de área e outros tantos sujeitos presentes nos eventos de que participam, os quais se refletem nas transformações ocorridas em sua ação pedagógica, dentro da escola e na (re)construção da própria identidade profissional.

O diferencial do PIBID, em relação a outros programas formativos oriundos de políticas governamentais, diz respeito ao estreitamento da relação universidade/escola e à aproximação dos futuros professores e professoras atuantes da rede básica de ensino. As relações que se constroem entre esses dois grupos constituem um significativo patrimônio investigativo que possibilita a reflexão sobre os processos interativos que se organizam, através dos diferentes eventos discursivos por eles protagonizados, frente aos desafios inerentes ao exercício da docência.

Desde a sua criação, em 2007, o PIBID tem sido tema de pesquisas que abordam, principalmente, a formação inicial, com foco no graduando, dentre os quais cito: Oliveri (2014), Cunha (2015), Carvalho (2016) e Queiroz (2017). A formação continuada, cujo foco é a formação do supervisor em diferentes perspectiva e abordagens, também tem sido investigada: Castro (2016), Demos (2016), Santos (2016), dentre outros. Os relatos de experiência apresentados em eventos sobre o PIBID, promovidos pela CAPES e pelas IES participantes, têm revelado a sua potencialidade como objeto de investigação no que diz respeito à

operacionalização das políticas públicas para a educação e à compreensão das inovações pedagógicas que se desenvolvem no interior da escola, capitaneadas pelas universidades.

Face ao interesse por pesquisar sobre esse tema, realizei uma pesquisa transversal, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Quadro 01), com o objetivo de identificar trabalhos que abordassem o processo formativo do professor supervisor do PIBID e, assim, delimitar caminhos mais expressivos para este trabalho, a partir de sua viabilidade. Esse procedimento foi realizado em vários períodos da investigação, com vistas ao acompanhamento da atualização das informações.

Para proceder com a pesquisa, usei como termos de busca “PIBID”, “supervisor” e “formação continuada”. Há um vasto material referente a pesquisas sobre o PIBID, em sua maioria, concentradas na área de Educação, mas também são encontrados trabalhos nas áreas de Ensino de Ciências e Matemática e de Letras e Linguística, como grande área. De forma mais verticalizada, encontrei registros que especificam áreas como Química e História. Outro dado importante é que o objeto de pesquisa predominante se concentra na formação inicial. Assim, muitas pesquisas, quando se referem ao supervisor, têm o objetivo de investigar sobre a sua contribuição para a formação do licenciando. Alguns trabalhos chamam a atenção por abordarem o PIBID como campo investigativo de processos formativos inicial e continuado, em comparação com outros programas formativos, como espaço de construção identitária do ser professor e das representações sociais da profissão docente, entre outras abordagens.

O grande volume de informações requereu tornar a pesquisa mais objetiva e mais eficiente. Para refinar a busca, usei os filtros do próprio sítio eletrônico da CAPES e, com os mesmos termos de busca (“PIBID”, “supervisor” e “formação continuada”), defini três critérios: a) os anos de 2015, 2016 e 2017; b) apenas teses; c) áreas: educação, Ensino de Ciências e Matemática, Letras e Linguística. Feito isso, encontrei 3.657 registros.

Era necessário reduzir significativamente a amostra. Assim, decidi reduzir a amostra para 10% do total de 3.657, ou seja, o equivalente a 365 trabalhos. Para agilizar a leitura desse total de resumos, fiz a leitura das cinco primeiras páginas eletrônicas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando 100 resumos. Nas demais páginas, até o total de 365 resumos, fiz a seleção dos resumos a serem lidos quando encontrava pelo menos dois dos termos de busca, no título ou nas palavras-chave do trabalho. O procedimento logo se revelou eficaz, pois a maioria dos textos dos resumos, logo nas primeira linhas, já revelava que a pesquisa envolvia os estudantes de iniciação à docência, por isso eram logo descartados. Ao atingir o percentual definido, só encontrei seis teses que investigaram o processo de formação continuada do supervisor, no contexto do PIBID. Usando o mesmo procedimento, refiz a

busca, reduzindo o percentual para 5% e retirando os critérios ‘a’ (os anos 2015, 2016 e 2017) e ‘b’ (apenas teses). Assim, utilizando apenas a área de conhecimento como critério de busca, encontrei cinco dissertações e uma tese, porém eliminei uma das dissertações, do ano 2014, porque envolvia supervisores e pibidianos egressos das licenciaturas. Dessa forma, consegui sistematizar os dados constantes no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas com foco na formação do supervisor

	ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO/ÁREA/IES
1	2015	Claudia Mara Niquini	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Tese Educação UFMG
2	2016	Giovana Maria Belém Falcão	Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária	Tese Educação UECE
3	2016	Daniel Adelino Costa O. da Cruz	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Inglês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesses serve?	Tese Letras e Linguística UFAL
4	2016	Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins	Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do PIBID	Tese Educação Univ. São Francisco
5	2016	Temis Regina Jacques Bohrer	As teorias implícitas de ensino e aprendizagem dos professores supervisores de escola e dos alunos de ciências biológicas pertencentes ao PIBID de uma Instituição de Ensino Superior/RS	Tese Ens. de Ciências e Matemática Univ. Luterana
6	2016	Leila Santos Freitas	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores de física	Dissertação Educação UFU
7	2016	Maria Alice B. Camilo da Costa	A Dimensão Formativa do PIBID para o Professor Supervisor	Dissertação Educação UFMG
8	2017	Carla Patrícia Quintanilha Correa	Formação dos Formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Tese Educação UFJF
9	2017	Jessica Cristina de Carvalho Martins	Experiências formativas no âmbito do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa.	Dissertação Educação UFOP
10	2018	Marcia Pinto Carrafa	A Influência do PIBID na formação continuada do professor supervisor de Ciências e Biologia	Dissertação Ensino UFES
11	2018	Claudio Cesar T. Rocha	Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do PIBID	Tese Educação UECE

Fonte: Elaborado pela Autora

Os dados apresentados no Quadro 1 respaldaram a viabilidade da pesquisa sobre os processos de formação continuada, no contexto do PIBID, visto que o aspecto do tema que

seria abordado na pesquisa, relacionado à constituição dos Letramentos, no processo formativo, proporcionado pelo PIBID, ao supervisor, não figurou como objeto de investigação entre os trabalhos encontrados na pesquisa realizada. Essa evidência corroborou para a decisão sobre o enfoque que seria abordado, no trabalho de investigação, em relação ao contexto da formação continuada. As reflexões que fazia, com base na vivência como coordenadora de área do Programa, voltavam-se para as aprendizagens decorrentes dos diferentes eventos que se materializam através das atividades realizadas e das produções escritas que resultavam dessas atividades, como os diários de campo, os relatórios semestrais e os artigos elaborados para publicação em livros, periódicos e eventos. Atenta aos discursos dos professores supervisores do PIBID, tanto no contexto da escola quanto da universidade, percebia que poderiam ser potencializadores de investigação sobre as construções discursivas que contribuíam para a constituição dos letramentos decorrentes dos processos de formação continuada que ali se efetivavam.

Começava, então, a tomar forma a intenção de problematizar as formas de apropriação do conhecimento, pelos supervisores, nos espaços formativos em que se inseriam, tendo por base os estudos de Kleiman (2008) sobre letramentos no local de trabalho; Wenger (2001), sobre comunidades de prática como espaço de aprendizagem que se organiza em torno de três dimensões: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado; Bakhtin (2002)⁴, que trata a linguagem como um processo dialógico, por meio do qual os sujeitos da interação constroem e negociam os significados para o objeto presente na enunciação, através do discurso. Articulam-se a esta perspectiva os estudos sobre o letramento como lugar de negociação e de transformação (STREET, 2006), os quais refletem também o intento da Linguística Aplicada, cujos estudos estão diretamente relacionados às questões sociais, na interface com a linguagem.

Duas pesquisas contribuíram de forma significativa para definir a proposta que ora apresento. A primeira é a de De Grande (2015) pesquisou sobre as práticas formativas de letramento do professor em seu local de trabalho, em que buscou identificar e analisar eventos de letramento de formação em reuniões de corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, chamadas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Segundo a autora, os resultados obtidos na pesquisa podem contribuir para que formadores de professores (re)pensem sua atuação na formação docente inicial e continuada e para o (re)planejamento de políticas públicas que têm em vista o professor. O outro trabalho,

⁴ A obra original foi escrita em russo, em 1929 e já foi traduzida para vários idiomas.

Viana (2017), analisou conceitos que favoreciam o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, ou seja, que contribuíam para a constituição de um letramento para o seu local de trabalho, a partir do trabalho de assessoria pedagógica no contexto editorial. A autora enfatiza, em seus resultados, que esse tipo de formação pode se mostrar mais profícuo e contribuir, de fato, para que formadores se constituam em agentes de letramento (KLEIMAN, 2009), isto é, profissionais que mobilizam os recursos necessários para atuar na formação docente de forma a compreender a visão dos professores, a fim de atendê-los em suas necessidades específicas.

O diferencial que este trabalho apresenta, em relação às duas pesquisas referidas, no tocante à constituição dos letramentos para e no local de trabalho diz respeito às novas construções possibilitadas pela perspectiva do **formar letrando**, uma vez que os professores supervisores são co-formadores dos estudantes de iniciação à docência e, ao mesmo tempo, estão inseridos num processo de formação continuada, aprendendo também com os estudantes bolsistas do PIBID. Assim, este trabalho, ao analisar os processos formativos por que passam os professores supervisores, ao desenvolverem as ações do PIBID, pretende contribuir para a compreensão do Programa, em sua integralidade, considerando-se três eixos balizadores: o político, o formativo e o reflexivo (TEMÓTEO, 2016). A partir dessa compreensão integral do PIBID, será possível propor um melhor aproveitamento desses programas formativos dentro das IES e, conseqüentemente, nas escolas de educação básica.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo esta Introdução o primeiro deles, que se inicia situando o objeto de estudo em minha trajetória como docente, por considerar que foram os letramentos construídos ao longo da formação que possibilitaram tornar-me a professora que hoje sou. Assim, o trabalho inicia tratando do processo de construção e confirmação da minha identidade docente, a qual é desconstruída e reconstruída frente às ações que realizo e aos saberes a que tenho acesso, num movimento dinâmico de ser e de reconhecer-se sempre aprendiz nas diferentes comunidades de prática em que me afilio. O conceito de comunidade de prática, usado neste trabalho, se alinha com o de agência de letramento, visto que dá conta dos espaços vários que permitiram constituir-me professora e autoafirmar a minha identidade docente. O percurso segue com o foco na escolha do objeto de estudo, destacando que este partiu das reflexões possibilitadas pelas aprendizagens que se consolidam nas relações entre a universidade e a escola pública, oriundas de um percurso profissional e formativo em que os fatos observados se mostraram relevantes para uma investigação mais aprofundada.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar o PIBID como programa planejado e criado para atender aos propósitos inerentes à formação de professores, por isso inicia com uma rápida referência ao contexto histórico da formação de professores para, em seguida, situar

a discussão nas mudanças que têm sido feitas na educação brasileira, a partir da LDB n. 9.394/96, que impulsionou a implantação de programas formativos pelo MEC. O capítulo finaliza discorrendo sobre a trajetória do PIBID desde a sua criação.

O terceiro capítulo traz o enfoque teórico da tese, com a apresentação dos conceitos que fundamentam a investigação. Assim, inicia abordando os Estudos do Letramento e sua contextualização para focar a discussão no letramento do professor para o local de trabalho. Entre outros conceitos, o de comunidades de prática e o de agência de letramento ratificam a discussão sobre a aprendizagem coletiva que se percebe no PIBID e nos locais onde os letramentos se constituem.

O quarto capítulo aborda a construção metodológica da pesquisa, situando-a no enfoque da Linguística Aplicada. Após situar a pesquisa metodologicamente, o capítulo mostra a instrumentalização e a operacionalização do trabalho desenvolvido na tese, desde a geração dos dados até o tratamento que deu forma ao processo de análise.

O quinto capítulo está estruturado em três blocos analíticos, em que apresento a discussão sobre o conjunto de dados construídos, ao longo da pesquisa, os quais submeto à análise do que representam, de acordo com os objetivos previamente definidos, com vistas à compreensão dos letramentos construídos pelos participantes, no seu local de trabalho.

Para encerrar o trabalho, as considerações finais apresentam, em breves comentários, os reflexos da minha trajetória de professora sobre a construção da tese. Em seguida, retomando as questões de pesquisa, procuro apresentar os sentidos e as ressignificações dos professores no processo formativo, constituído pelo subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, como também algumas considerações sobre o PIBID no contexto das políticas públicas para a educação.

2 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Lançando um rápido olhar sobre a história da educação brasileira, a partir do final do século XIX, encontramos os registros da luta dos professores por melhorias na educação e pela sua oferta extensiva a todos os brasileiros. Assim, ocorreu em 1849, quando da criação da Escola Normal de Niterói, cuja finalidade era formar professores para lecionar na educação elementar. (ARANHA, 2006). Movimentos reivindicatórios em prol da educação passaram a se organizar desde então, como o Entusiasmo pela Educação, que queria mais escolas; o Otimismo Pedagógico, que lutava pela melhoria do nível de formação doutrinária do indivíduo, impulsionando a adesão aos ideais escolanovistas dos anos de 1920, seguido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, nos anos 1930, quando um grupo de intelectuais reagiu contra o empirismo dominante a fim de promover a renovação educacional. Na disputa entre conservadores e progressistas, a década de 1940 foi marcada pelo retrocesso da Reforma Capanema de 1942, que vigorou até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. (NAGLE, 1974; RIBEIRO, 1992). Assim seguiram-se as reformas educacionais que marcaram o ensino superior, em 1968, e o ensino fundamental e médio, em 1972, até a promulgação da nova LDB 9.694/96, em dezembro de 1996, que pode ser considerada um importante marco de transição para o atual quadro em que se encontra a educação nacional, e no qual se insere a investigação que deu origem a este trabalho.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Impulsionadas pelas grandes mudanças que revolucionam uma sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica, as políticas educacionais têm dado uma atenção especial à formação de professores, visto que há exigências significativas não só nas demandas locais e regionais, como em nível internacional, como bem discutem especialistas de renome como Gauthier (2006), Gatti (2008), Imbernom (2011), Nóvoa (1995, 2009, 2012), Tardif (2012), entre outros.

No entanto, abordar a temática implica reconhecer as variáveis e dificuldades quanto a sua implantação como política pública eficaz, levando-se em consideração os baixos índices do Brasil em avaliações internacionais, como o PISA, ou nacionais, como o SAEB, o IDEB e o ENEM, os quais chamam a atenção para a urgência com que se deve tratar o sistema

educacional brasileiro, que requer a tomada de medidas urgentes para a obtenção de resultados mais promissores.

O empenho dispendido para mudar essa realidade levou o governo federal a tomar decisões que promovessem as transformações necessárias no contexto educacional, a partir de um olhar crítico lançado sobre as práticas vivenciadas nas escolas de educação básica. Tal olhar foi revelador da luta dos educadores em questões cruciais, como condições mínimas de trabalho, melhor qualidade nos processos formativos inicial e continuado, bem como valorização profissional.

Entre os atos legais que impulsionaram a implantação de medidas, segundo Canan (2012), estão as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, que definiram as atuais políticas para a formação de professores, no Brasil. No entanto, segundo a autora, a iniciativa não se insere num modelo de competência técnica, política, ética e humana, uma vez que está mais voltada para o saber fazer como ativismo típico da lógica de mercado.

Canan (2012) aborda que, ao longo da primeira década dos anos 2000, seguiram-se discussões emblemáticas, motivadas por divergências causadas pelo fato de as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 01/2002) terem orientado a elaboração dos currículos e os respectivos estudos a esse respeito, enquanto que,

Bem ao contrário disso, a elaboração das diretrizes para os demais cursos de graduação procurou tomar como base os estudos científicos, já desenvolvidos em cada área de formação, isto é, a pesquisa na e da área. Desse modo, pode-se entender que foi a orientação promovida pelas diretrizes versus a orientação gerada pela pesquisa que, via de regra, atende melhor às necessidades das diversas áreas. (CANAN, 2012, p. 27).

Nessa perspectiva, estudiosos como Rosa (2010), Pimenta (2011), Freitas (2007) e Kuenzer (1999), há tempos, discutem a necessidade de se organizar o currículo dos cursos de formação de professores vinculando a pesquisa com a produção de conhecimentos das áreas de formação, a partir do entendimento de que priorizar um modelo de fazer pedagógico, propriamente dito, sem um aporte reflexivo pode resultar numa formação técnico-instrumental. Isso privaria o profissional docente da oportunidade de desenvolver-se como intelectual que não apenas se apropria de conteúdos da ciência mas também se faz participante da pesquisa pedagógica.

Entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP entraram no debate para combater

propostas que fragilizariam a formação de profissionais da educação, com vistas a reafirmar a necessidade de uma educação de qualidade para todos, a partir de seus principais agentes – os professores – os quais deveriam ser formados como professores e não como educadores. Assim, evidenciava-se o entendimento de que essa formação deveria promover um realinhamento com a visão conteudista e tecnicista existente, priorizando propostas pautadas na formação do professor reflexivo, que se propõe a investigar continuamente as condições concretas de sua prática e, conseqüentemente, de sua formação permanente.

Outro problema apontado pelos críticos era a ausência de uma base nacional comum, firmada a partir de um conjunto de princípios norteadores, que são parte de uma trajetória que vem sendo construída e que envolvem: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade entre teoria e prática; c) gestão democrática; d) compromisso social e político; e) trabalho coletivo e interdisciplinar e f) formação inicial articulada à formação continuada (FREITAS, 2007).

Referindo-se ao debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, Canan (2012) dizia que ainda não se havia atingido uma uniformidade de níveis e de entendimento em todo o país, em relação à formação docente. Inserir a BNCC, nesta discussão, requer fazer ressalvas quanto ao momento do processo de implantação, que se encontrava em sua terceira versão:

Em março de 2016, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil já para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2. Agora, em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de

¹ O debate sobre a implantação da BNCC atingiu um ponto crítico, desde o início do governo interino de Michel Temer, em 12/05/2016, quando uma nova equipe assumiu o Ministério da Educação, comandada pelo ministro Mendonça Filho. Tal fato ocorreu paralelamente à entrega da segunda versão da BNCC, quando já tramitava o Projeto de Lei n. 4.486/2016, de autoria do deputado Rogério Marinho, propondo alterar a Lei n. 13.000, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação- PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja **aprovada pelo Congresso Nacional**, quando o órgão legítimo para tal, na legislação atual, é o Conselho Nacional de Educação. Segundo as professoras Hilda Micarello e Isabel Frado, da equipe pedagógica da BNCC, o referido Projeto de Lei, se aprovado na Câmara, ameaçaria seriamente o processo democrático, que ocorreu nos anos de 2015 e 2016, com a participação de várias instituições científicas, universidades, professores da escola básica, pacto interfederativo com UNDIME e CONSED e as ações do CNE. FONTE: <http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>

Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. (BRASIL, BNCC, Portal do MEC, Abr./2017).²

Em 2015³, no início desse processo, as discussões sobre o documento começaram a tomar forma a partir de um seminário de apresentação, com a participação de estudiosos da área e autoridades relacionadas, dentre as quais o ministro da educação, à época, Renato Janine Ribeiro⁴, que afirmava: “A base nacional comum é pré-requisito para discutir a melhor formação de professores”. Ele enfatizava que o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentava a BNCC como uma das frentes para o desenvolvimento da educação brasileira, por isso deveria haver uma mobilização nacional para ampla discussão do documento. Em outro trecho de sua fala, Renato Janine Ribeiro completou: “A base nacional comum é o eixo de construção do sistema de ensino e nos dá uma definição mais precisa do que nós queremos na formação dos professores”. (Informação verbal).⁵

Cóssio (2014) relata que a proposta da BNCC, ao definir os conteúdos curriculares para as diferentes fases escolares, norteia outros aspectos da educação como o processo de avaliação e a formação de professores. Para a pesquisadora, esse argumento visa a preencher a lacuna, há muito reclamada pelos especialistas, de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) não especificavam suficientemente que concepção de currículo adotar. Em decorrência, o que se observava era a pulverização de uma diversidade curricular, desejável na perspectiva das diferenças locais e da gestão democrática, mas que não atendia aos propósitos das avaliações externas como o SAEB e o ENEM, por exemplo.

Nesse ponto, há uma crítica contundente à inversão do processo de planejamento do currículo escolar, ou seja, “[...] a avaliação pautando o currículo, e não o contrário, as provas avaliando a qualidade do currículo”. (CÓSSIO, 2014, p. 1582). A pesquisadora enfatiza ainda que não se pode permitir que um currículo seja organizado por pressão de um processo avaliativo, sobretudo externo, sob o risco de se provocar um estreitamento curricular, num

² Na discussão que se segue sobre a BNCC, não entrarei no mérito das mudanças propostas na terceira versão do texto, mas sim no que se refere a sua abrangência quanto ao tema formação de professores. Embora evidencie-se que esse não deixará de sofrer alterações, mediante a aprovação do conteúdo que se refere ao currículo da educação básica, propriamente dito

³ No dia 08/07/2015, em Brasília, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com apoio do Movimento pela Base Nacional Comum e do Ministério da Educação, organizaram o **Seminário Internacional "Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais"**. (Portal CONSED, jul./2015, disponível em www.consed.org.br)

⁴ Informação obtida durante a fala do então ministro da Educação, Renato Janini Ribeiro, na abertura do **Seminário Internacional "Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais"**, realizado em 08/07/2015.

⁵ Entrevista com o ministro Roberto Janine Ribeiro, em matéria divulgada sobre o evento. (Portal CONSED, jul./2015, disponível em www.consed.org.br.)

momento em que já se havia conquistado avanços significativos a partir das reformas educacionais dos anos 1990 (CÓSSIO, 2014), quando a avaliação passou a considerar o processo de aprendizagem

Retomar a avaliação como produto, como resultado de uma prova, pouco ou nada contribui para informar em relação à qualidade da escola, da rede/sistema educacional, pois outros fatores que influenciam diretamente a relação pedagógica e a aprendizagem não são considerados, tais como a estrutura física, material, didática e pedagógica da escola; o reconhecimento, a valorização e as condições de trabalho dos professores; o espaço da comunidade onde está inserida a escola; a situação de vida dos estudantes, entre outros. (CÓSSIO, 2014, p. 1583).

Considerando o exposto, a autora chama a atenção para a alteração nos currículos dos cursos de formação de professores, em consequência das mudanças que a implantação da BNCC provocará na educação escolar. Segundo ela, o esperado é que haja mais ênfase em aspectos da prática docente, sob a alegação reiterada de representantes do governo federal, de algumas secretarias de educação e até mesmo de alguns professores, que entendem que os cursos de licenciaturas são demasiadamente teóricos. Importa que a prática pedagógica se efetive levando em consideração a realidade que se percebe no entorno da escola. Ou seja, essa realidade deve ser problematizada, tanto no que diz respeito aos fatores que envolvem os alunos, relativos às suas condições de vida e de aprendizagem, como também o que se refere às condições de trabalho do professor e aos diferentes problemas que se desenrolam no contexto de sua atuação profissional.

Nesse sentido, a formação de professores e a atuação docente são destituídas de reflexividade e assumem o caráter pragmático do fazer, das boas práticas, dos modelos que deram certo, tão bem explorados pelos livros didáticos e, atualmente com mais intensidade, pelas empresas educacionais privadas que vendem produtos (livros, kits pedagógicos) e ideias, por meio de cursos de formação continuada, consultorias em gestão escolar, seduzindo, especialmente as redes estaduais e municipais de educação, com pacotes rápidos de gerenciamento da escola e da sala de aula para atingir os padrões de qualidade exigidos pelas provas e indicadores nacionais. (CÓSSIO, 2014, p. 1585).

Não há dúvida de que a implantação da BNCC tem impacto na formação de professores. É preciso cuidar da forma como as mudanças serão operacionalizadas nos espaços formativos da universidade e das escolas da educação básica, para que não seja reduzida a

legalismo e à aplicação de metodologias planejadas em gabinetes, por técnicos que não vivenciam a realidade que se constrói continuamente no dia a dia da escola.

Admitir essa possibilidade seria romper com o avanço considerável que aconteceu em 2009, quando foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que também disciplina a atuação da CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. No artigo 3º desse documento, evidenciam-se os objetivos da política ora referida:

- I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009).

Como se observa, em praticamente todos os incisos, há referência a diretrizes para a formação inicial e continuada, referendando-o como marco balizador da oferta de programas especiais relativos à formação de professores no âmbito dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. É por essa razão que se atribui a esse decreto a criação do PIBID, dentre outros

programas que visam à valorização do magistério da educação básica, sendo este o tema da próxima seção deste trabalho.

2.2 PROGRAMAS FORMATIVOS COMO INICIATIVA PARA O FORTALECIMENTO DA ESCOLA PÚBLICA

A partir das exigências da LDB n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à formação de professores, ações do Ministério da Educação começaram a ser planejadas e executadas, mobilizando instituições de ensino superior de todo o país. A partir disso, foram criados e implantados cursos de licenciatura em diferentes modalidades – formação inicial ou treinamento em serviço, cursos presenciais e a distância, – ampliando significativamente o número de vagas, na educação superior. Essas vagas eram destinadas especialmente para os professores atenderem ao que estabelece o artigo 87, segundo o qual, ao final da Década da Educação, somente seriam admitidos em serviço, na Educação Básica, professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Além da graduação dos professores que ainda não tinham formação em curso superior, a nova LDB também estabeleceu exigências quanto à formação continuada. Para atender à demanda e institucionalizar o atendimento, em 2004, dentro do prazo da Década da Educação, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede eram os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

As instituições de ensino superior públicas que integram a Rede Nacional de Formação de professores passaram a produzir materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas, nas áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Em 2007, dentro das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o MEC colocou à disposição de estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Foi então instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo como objetivo principal viabilizar o atendimento às necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

Criado e tutorado pelo MEC, o PAR deve ser compreendido como um processo de planejamento, cuja eficácia reside em proporcionar, de forma dinâmica, condições adequadas para instrumentalização e operacionalização do gerenciamento das redes de ensino, a partir de

quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada uma das dimensões divide-se em área que, por sua vez, desdobram-se em indicadores com critérios de pontuação⁶.

A título de ilustração da relevância dos programas formativos criados pelas políticas públicas de formação de professores, faço uma breve apresentação de seis programas que têm importância significativa no contexto da pesquisa, iniciando pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES), tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, possibilitando que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDB n. 9.394/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica, no país.

Os cursos ofertados através do PARFOR se organizam em turmas especiais, com a seguinte estrutura:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula.

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutores intérpretes de Libras na rede pública de Educação Básica.

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

O Quadro 2 mostra os números do PARFOR, no percurso de 2009 a 2018, onde é possível perceber sua importância para o processo de formação de professores e fortalecimento

⁶ Não é objetivo desta discussão detalhar a estrutura e operacionalização do PAR. A referência ao Programa justifica-se em razão de esse fazer parte do contexto ora tratado, como instrumento de planejamento das ações do MEC, relacionadas à institucionalização de programas formativos para professores, apresentados neste capítulo, de acordo com informações de domínio público, disponibilizadas pelo próprio MEC.

da educação básica brasileira. No âmbito da UERN, esse Programa teve turmas implantadas em cinco de seus seis *campi* avançados.

Quadro 2 - PARFOR em números

	AÇÃO	NÚMEROS
01	Professores formados até 2018	44.843
02	Professores em formação até maio/2018	22.506
03	Total de IES participantes do PARFOR	103
04	Municípios com turmas implantadas	510
05	Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: elaborado pela autora com dados do Portal CAPES

Outro destaque se deve ao Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado), cuja formação está voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. O PROINFO Integrado se desenvolve através de cinco cursos: Introdução à Educação Digital (60h); Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (60h); Elaboração de Projetos (40h); Redes de Aprendizagem (40h); Projeto UCA (Um Computador por Aluno).

Os cursos são destinados a professores e gestores das escolas públicas contempladas (ou não) com laboratórios de informática pelo ProInfo, técnicos e outros agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas.

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores, criado para otimizar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo MEC, o programa desenvolveu-se em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Dele participavam os professores em exercício do magistério, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Funcionando na modalidade semipresencial, o Pró-Letramento utilizava material impresso e em vídeo, com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores

orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tinham duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses. A partir da institucionalização do Ensino Fundamental de 9 Anos, a demanda do Pró-Letramento foi redirecionada gradativamente para o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II foi criado para ofertar formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

O PNAIC, institucionalizado em 2012, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Sua operacionalização se efetiva através de um curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos teóricos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo, que são professores das redes, qualificados num curso específico, com 200 horas de duração por ano, sob a coordenação de universidades públicas. As ações do PNAIC são desenvolvidas com vistas a contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, foi criado com a finalidade de articular e coordenar ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos os que a ele têm direito. Expressando o compromisso com a oferta de uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio), a proposta incluiu também a formação continuada dos professores da rede, como resposta às discussões dos últimos anos entre os órgãos gestores, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), as universidades, o Conselho Nacional de Educação,

os Movimentos Sociais e o Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Todavia, esse programa formativo ficou totalmente comprometido a partir da vigência da Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que converte a Medida Provisória n. 746/2016, que reformulou o Ensino Médio e altera a LDB n. 9.394/1996. Entre as mudanças, destaca-se o inciso IV, do Art.61, que dispõe sobre a atuação de “profissionais com notório saber” para ministrarem aulas no Ensino Médio.

A lista de programas formativos inseridos nas políticas públicas de formação de professores coordenadas pelo MEC não está encerrada, porém foram citados apenas os que tiveram impacto direto na área de investigação, contemplada nesta pesquisa. Muitas são as incertezas diante da conjuntura política do Brasil, desde a mudança na presidência da República, em maio de 2016, que se acentuou ainda mais com a eleição presidencial de 2018, visto que o atual presidente anuncia uma reestruturação profunda em todos os setores do governo federal, sendo o Ministério da Educação o que atinge mais diretamente os interesses desta pesquisa. Essa realidade compromete seriamente as atividades desses programas, desde a questão orçamentária até a organização estrutural decorrente das mudanças de gestão. Apesar de se manter o pagamento dos bolsistas, quando é o caso, houve drásticas e sucessivas reduções no repasse dos custeios, inviabilizando a realização de ações e as expectativas de continuidade. Na lista de programas formativos, ora apresentados, está também o PIBID que, sendo o objeto de estudo que norteia este trabalho, será discutido em item próprio, logo em seguida.

2.3 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Seguindo a linha de discussão sobre as mudanças estabelecidas para a área de formação de professores, desde a promulgação da LDB 9.394/96, que determinou que o professor tivesse uma formação coerente com os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam o seu trabalho, para que possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas de educação básica, este trabalho passa a discutir a importância do PIBID, como programa formativo, nesse contexto.

Os documentos regulatórios dão ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas não só para a profissionalização dos futuros professores, como para o aprimoramento e redimensionamento da profissionalidade dos professores das escolas parceiras.

Segundo Soczek (2011), como programa que viabiliza um contato de maior abrangência temporal e reflexiva que estreita a relação Universidade/Escola, o PIBID cria espaços de interação que incentivam a reflexão sobre a práxis pedagógica, bem como orienta e propicia aos graduandos e supervisores a prática da pesquisa em educação. Por isso, esse Programa constitui-se numa proposta significativa de formação de professores também para os supervisores que, na condição de co-formadores, se beneficiam da troca de experiências que implica um repensar da prática docente.

Significa, literalmente, a inserção de ‘sangue novo’ pela promoção do trabalho em equipe, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional pelo repensar a prática escolar, superando uma tendência de reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica. Também as IES saem ganhando, ao serem convidadas a pensar seus processos de formação. (SOCZEK, 2011, p. 64).

Esse entendimento permite inferir que a proposta do PIBID sinaliza o sucesso de uma política formativa que começa a apresentar resultados positivos, os quais se materializam na realidade da escola, porque conclama ao debate não só os participantes diretamente envolvidos nas ações do Programa, como também outros professores da escola, graduandos que não são do PIBID, mas que começam a se interessar por participação em eventos, por exemplo, os gestores e demais envolvidos na vivência escolar.

Segundo o Relatório de Gestão – 2009-2013 (BRASIL/CAPES, 2013), as concepções que circulam no contexto do PIBID, ou seja, na universidade e na escola, são afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, possibilitando aos sujeitos envolvidos modificarem suas próprias representações sobre o exercício da docência, a partir do modo como passam a ver os acontecimentos que se fazem presentes em seu cotidiano. Os questionamentos gerados a partir desse convívio possibilitam aos participantes perceberem-se agentes do seu próprio fazer, escapando totalmente de uma prática que até então se pautava na instrumentação para docência. Assim, o trabalho docente passa a ser enriquecido com uma prática crítico-reflexiva, “desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. (BRASIL/CAPES, 2013, p. 70).

A ação colaborativa que se constrói a partir da vivência no PIBID possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas, em quem se centraliza a ação do Programa,

sejam afetadas, mas, igualmente, a dos formadores (professores das IES) e dos co-formadores (supervisores) se modificam. É na análise dessas construções que reside a importância deste trabalho, no qual procuro compreender como se estabelece o movimento que provoca

a ‘crise’ de paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores. (BRASIL/CAPES, 2013, p. 70).

Nessa perspectiva, o documento aponta ainda que o Programa permite defender-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura.

Para Jardimino e Oliveri (2013), experiências desse tipo podem despertar nos participantes uma consciência mais clara de sua profissionalidade e do papel do professor como sujeito produtor de conhecimento e não apenas seu reproduzidor. Assim, a formação teórica juntamente com o processo de reflexão sobre a prática dá continuidade à sua formação que, na verdade, é permanente, contínua e está estreitamente ligada à noção de que o ser humano aprende o tempo todo, em todos os lugares e que o desejo de aprender lhe é inerente.

2.3.1 O PIBID: criação, estrutura e implantação

Criado em 2007, o PIBID tinha como finalidade “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.” (MEC/CAPES/FNDE – Portaria Normativa n. 38/2007). Em seus objetivos, o documento determinava que o programa destinava-se à formação de professores da educação básica, “especialmente para o ensino médio”, definindo como áreas prioritárias, “nessa ordem”: I- ensino médio (física, química, matemática e biologia); II- ensino médio e anos finais do ensino fundamental (ciências e matemática); III- formação complementar (letras/língua portuguesa, educação musical e artística e demais licenciaturas). Em relatório, a DEB explica a expansão:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. (BRASIL, Relatório DEB/2009-2013, p.67).

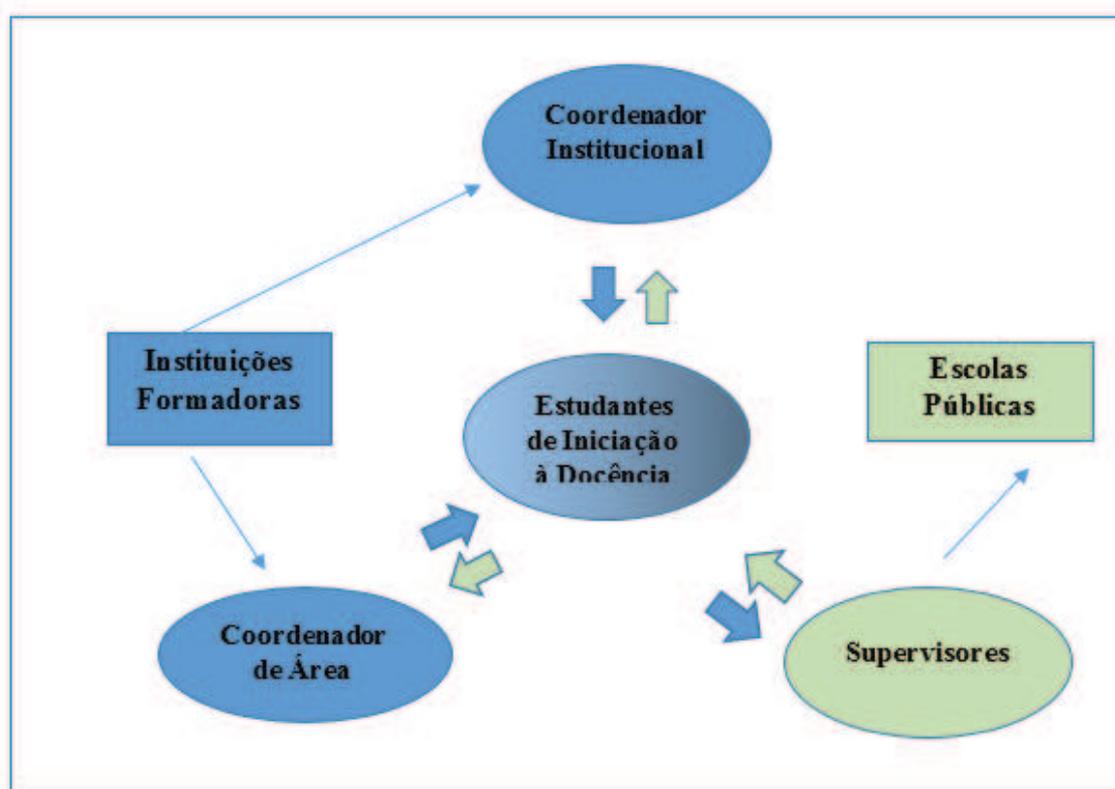
Desde os primeiros documentos, o Programa apresentava entre seus objetivos elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Ao apresentar o Programa, a CAPES explica que sua dinâmica foi pensada visando proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Buscando incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobiliza seus professores formadores na orientação dos futuros professores. Para evidenciar sua finalidade, a CAPES consolidou os seguintes princípios norteadores, como objetivos do Programa:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos 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;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – 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. (BRASIL, CAPES, Portaria 96/2013).

Quando de seu início, em 2007, o PIBID era regulado por portarias, mas, em 2010, ocorreu a substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010. Segundo o Relatório de Gestão – 2009 a 2013 (BRASIL/CAPES, 2013), essa medida sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais, a fim de garantir o seu propósito de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes da educação básica, como uma política de Estado voltada para esse fim.

O PIBID diferencia-se de outros programas, dentro das políticas de formação e de qualificação de professores da educação básica já implementadas, pelo seu modelo de gestão que, segundo a CAPES, é desenvolvido com base no diálogo com as instituições parceiras, permitindo uma maior interação entre os diversos participantes do processo: professores e alunos das escolas, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior, conforme representado na Figura 1. O processo dialógico que se estabelece entre a universidade e as escolas públicas é propositivo para solucionar os problemas inerentes ao contexto, de forma que todos os envolvidos são beneficiados.

Figura 1 - Desenho do Programa



Fonte: CAPES (2013, p. 67).

A estrutura do PIBID está representada, nessa figura, conforme a organização do MEC. As setas finas indicam as instituições envolvidas e os profissionais vinculados a cada uma delas. Assim, percebe-se que o coordenador institucional e o coordenador de área estão diretamente ligados às instituições formadoras, enquanto o supervisor vincula-se à escola pública. As setas largas representam o movimento de ir e vir entre as instituições, ou seja, a parceria, as relações de troca que se efetivam entre a universidade e a escola. As cores revelam a individualidade de cada instituição, bem como os estudantes representam a intersecção, nesses espaços formativos. Ambos contribuem para a sua formação, a sua iniciação à docência.

Essa configuração representa os perfis que compõem a estrutura do PIBID nas IES participantes:

- Os estudantes de iniciação à docência: são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes, os quais representam a razão de ser do PIBID.
- Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES.
- Coordenadores de área: docentes das IES, responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa.
- Supervisores: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanharem os bolsistas de iniciação à docência.

Um quinto perfil acrescentado – o coordenador de área de gestão de processos educacionais – nas IES com elevado número de bolsistas, com a função de atuar como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas.

Atendendo, inicialmente às IES federais, em 2009, conforme Edital CAPES n. 02/2009, o Programa foi estendido para as IES estaduais. No ano seguinte, conforme Edital CAPES n. 18/2010, a ampliação incluiu IES municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. No mesmo ano, ocorreu outra ampliação, através do Edital conjunto CAPES/SECAD n. 002/2010, que criou o PIBID Diversidade para atender alunos dos cursos de licenciaturas dos programas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade – SECAD⁷, como o PROLIND e o PROCAMPO, que atendem às populações indígenas e rurais, respectivamente.

A essa época, o PIBID se firmava como programa formativo que fortalecia a formação inicial dos graduandos, a formação continuada de professores da educação básica e estreitava a relação universidade escola. A cada ano, aumentava o número de vagas ofertadas e o número de IES participantes. No contexto desta pesquisa, em 2014, a UERN tinha o maior número de bolsistas do estado do Rio Grande do Norte. No entanto, passados os quatro anos previstos para o projeto de 2014, o novo edital para 2018, apresentou uma queda significativa no total de bolsas concedidas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Demonstrativo do PIBID na UERN

PERÍODOS	2009	2014	2018
CAMPI	03	06	05
CURSOS	06	34	11
COORD. INSTITUCIONAL	01	01	01
COORD. GESTÃO	-	02	-
COORD. DE ÁREA	06	34	11
SUPERVISORES	14	129	42
ESTUDANTES	104	664	264
TOTAL DE BOLSAS	125	830	318

Fonte: Portal UERN

No âmbito da CAPES, os dados⁸ revelam que o Programa esteve em ampla expansão, desde o seu início, em 2007, até 2014, cuja entrada de novos bolsistas foi regulamentada pelo edital 66/2013, conforme mostra o histórico dos editais, no Quadro 3.

⁷ SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que depois foi transformada em SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁸Os dados disponibilizados no Portal CAPES datam de 2014.

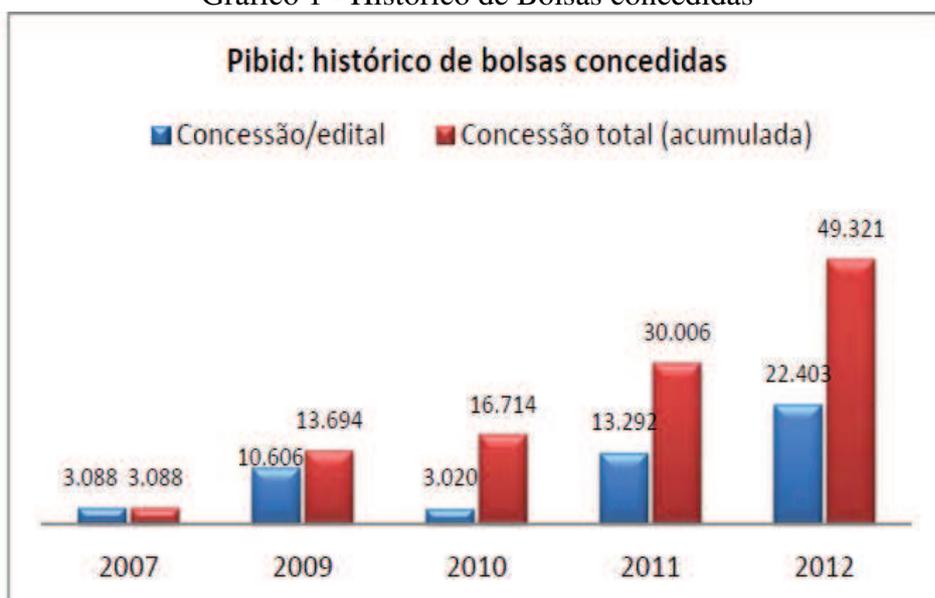
Quadro 3 - Histórico dos Editais – período 2007 a 2013

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade.

Fonte: CAPES (2013, p. 68)

O Gráfico 1 representa a evolução do Programa, em número de bolsas até o ano de 2012, conforme os dados do relatório da DEB para o período 2009-2013. A visualização do quantitativo acrescentado a cada ano e a sua totalização permitem perceber que o crescimento era constante e sistemático, nesse período.

Gráfico 1 - Histórico de Bolsas concedidas



Fonte: CAPES (2013, p. 75)

Em 2014, o PIBID atingiu o seu apogeu, ao receber o maior número de bolsistas, em todas as modalidades, desde a sua criação. Houve um salto significativo, de 49.321 para 72.845,

em número de bolsas só para estudante, distribuídas em 284 IES. Conseqüentemente, houve crescimento nas outras modalidades, devido ao aumento do número de projetos, conforme mostra o Quadro 4. Os novos projetos, aprovados conforme o edital CAPES n. 61/2013, tinham a duração prevista para quatro anos. No quantitativo total, o número de bolsas chega a 90.254, sendo 87.060 referente ao Edital CAPES n. 61/2013 – PIBID e 3.194 referentes ao Edital CAPES n. 66/2013 – PIBID Diversidade. Cabe ressaltar que o edital foi lançado em 2013, mas a implantação das bolsas se deu no ano de 2014.

Quadro 4 - Distribuição do PIBID por região em 2014

NÚMERO DE IES E PROJETOS PARTICIPANTES DO PIBID EM 2014				
REGIÃO	IES	Projeto PIBID¹	Projeto PIBID Diversidade²	TOTAL DE PROJETOS
Centro Oeste	21	21	05	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	05	32
Sudeste	114	114	03	117
Sul	66	66	06	72
TOTAL	284	284	29	313

Fonte: Portal CAPES.

Nota: ¹Edital CAPES n. 61/2013

²Edital CAPES n. 66/2013

A evolução no quadro do PIBID, no ano de 2014, possibilitou que um grande número de licenciaturas, nas IES de todo o país, tivessem seus alunos envolvidos no Programa. O IV Seminário Nacional do PIBID, realizado conjuntamente com o V Encontro Nacional de Licenciaturas – ENALIC, que nesse ano aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em Natal, foi prova dessa expansão. O evento teve mais de 8.000 mil inscritos, com cerca de 6.000 mil participações confirmadas.

No entanto, todo o sucesso alcançado em 2014 não foi suficiente para evitar os problemas enfrentados no ano seguinte. Dada a crise política e econômica que assola o país, desde o final de 2015, as mudanças decorrentes do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e, conseqüente, mudança de equipe no MEC, o Programa foi mantido sob fortes ameaças de extinção, com drástica redução de recursos, que inviabilizavam a execução de ações como participação em eventos, realização de atividades na universidade e nas escolas, dentre outros.

Ainda no Governo Dilma, quando da posse do ministro Aluísio Mercadante, em seu retorno à pasta do MEC, em outubro de 2015, ele enfatizou em seu discurso que o PIBID seria reestruturado em 2016, uma vez que os dados do ministério revelavam que o Programa encontrava-se aquém das expectativas, já que apenas 18% de seus egressos estavam atuando na educação básica, contrariando, assim, as metas estabelecidas. Essa afirmação, apresentada sem uma base de sustentação que lhe desse consistência, foi veementemente criticada de norte a sul do país, dando início ao movimento “FicaPIBID” liderado por estudantes de várias IES, em todos os estados brasileiros, logo conseguindo a adesão não só dos professores vinculados ao PIBID, como de outros integrantes das diferentes instâncias acadêmicas e da sociedade em geral que, reconhecendo a importância do Programa para o processo formativo de professores, abraçaram a causa e começaram a se mobilizar de diferentes formas em prol de sua permanência nas IES brasileiras.

Apesar dos apelos da comunidade acadêmica, a equipe da CAPES continuou em seu percurso de reestruturação do PIBID e, em abril de 2016, em plena efervescência do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, foi publicada a Portaria CAPES n. 46/2016 com a proposta da tão temida reestruturação do PIBID. Entre as mudanças mais severas estava o foco da atuação que, na visão crítica dos coordenadores, deixava de ser a formação e passava a ser os índices de avaliação. Assim, ao definir eixos e sub-eixos reduzia-se drasticamente a autonomia dos subprojetos, equiparando-os a “aulas de reforços”. Outras mudanças também foram avaliadas como danosas: a redução de áreas de atuação e consequente redução de subprojetos nas IES; a reorganização da distribuição de estudantes, por supervisor; a extinção da função de coordenador de gestão de processos educacionais, sobrecarregando, então, o coordenador institucional; a forma de seleção dos supervisores, que passava a ser feita pelas secretarias de educação e não pela universidade, ferindo diretamente a autonomia didático-pedagógica das universidades.

Mais uma vez a comunidade acadêmica se mobilizou, IES de diferentes regiões publicaram moções de apoio e cartas de repúdio (ANEXO B) reivindicando o cumprimento da proposta do PIBID, já existente, e os posicionamentos assumidos perante o Movimento “Fica PIBID”. Na gestão interina do Ministro Mendonça Filho, a Portaria CAPES 046/2016 foi revogada, através da Portaria CAPES 084/2016, de 14 de junho de 2016 (ANEXO C). Porém, o feito não resultou em tranquilidade e volta à normalidade para os bolsistas do Programa, já que, diante da apatia que se abateu sobre a CAPES, no que se refere à assistência financeira e ao constante diálogo com as IES para o bom andamento do Programa, a impressão que ficou é

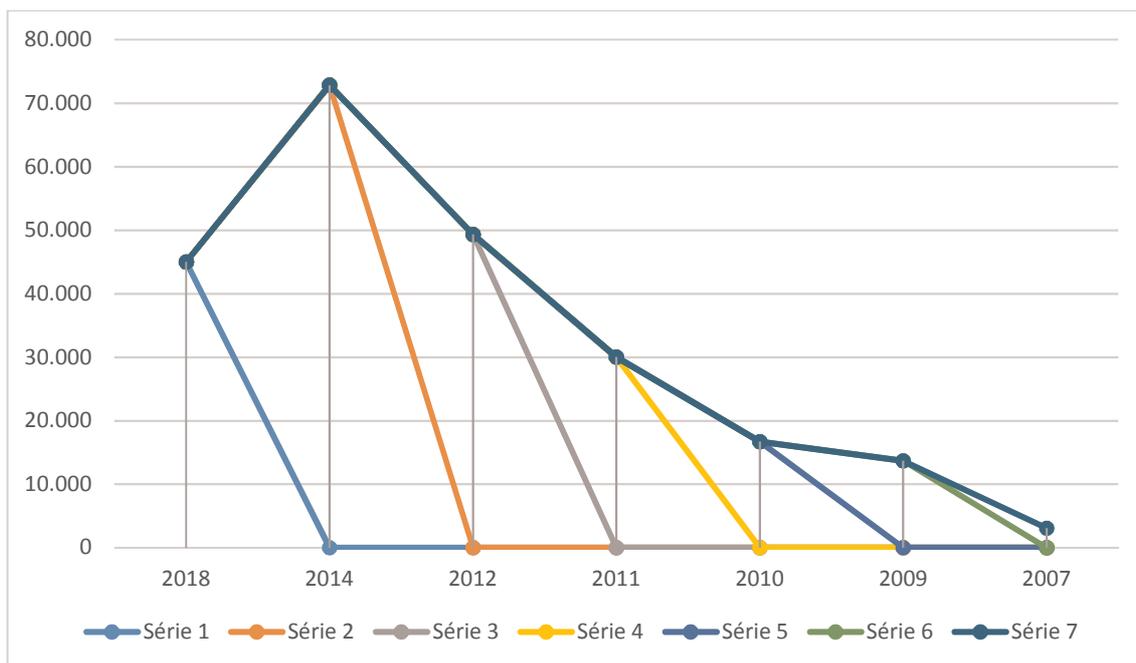
que o Programa seria extinto naturalmente, no prazo previsto para o encerramento, que era março/2018.

A CAPES manteve-se em silêncio durante todo o ano de 2017, sem acenar com qualquer possibilidade de que haveria novo edital para continuidade do PIBID. Em outubro de 2017, anunciou a criação do Programa de Residência Pedagógica (RESPED)⁹, com a previsão de oferta de 80 mil bolsas para estudantes, em todo o país, mas não fez referências à continuidade do PIBID. O clima de expectativa e incerteza continuou até fevereiro de 2018, quando foram publicados os editais para apresentação de propostas tanto para o RESPED quanto para o PIBID.

O edital 07/2018-CAPES apresentou o PIBID com uma nova configuração, mas o que chamou mais atenção foi a redução do número de bolsas. Embora a CAPES não tenha divulgado os dados sobre a distribuição para todas as modalidades, o que só deverá ocorrer com a divulgação do relatório de gestão, provavelmente no final do primeiro semestre de 2019, o gráfico 2 mostra uma projeção da distribuição das bolsas de estudante de iniciação à docência, no período de 2007 a 2018, onde se verifica o declínio ocorrido no último ano, quando o total de bolsas foi reduzido de 72.845 em 2014, para uma estimativa de 45.000 mil, em 2018, contemplando 285 IES – em 2014 eram 284.

⁹ O Programa Residência Pedagógica (RESPED) é uma nova modalidade de programa formativo, criado pela CAPES, através do Edital n. 06/2018, com formato bastante semelhante ao PIBID, destinado a fomentar a formação do licenciando, a partir da segunda metade do curso de graduação, tendo, entre outras finalidades: “I. aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (...); II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”. (Edital n. 06/2018-CAPES).

Gráfico 2- Distribuição de bolsas entre 2007 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Portal CAPES

Algumas mudanças podem ser demarcadas, na nova configuração do Programa:

- Contempla os estudantes da primeira metade do curso de licenciatura, ficando os da segunda metade para o RESPED.
- Adotou a modalidade “voluntário” tanto para coordenadores de área, quanto para estudantes. Cada subprojeto deve ter 24 estudantes bolsistas e 06 voluntários, totalizando 30 estudantes, por subprojeto.
- Houve uma modificação na distribuição de estudantes por supervisor: 03 supervisores por subprojeto, cada um com 10 estudantes. Anteriormente eram 04 supervisores por subprojeto, cada um com 05 estudantes.
- Todo o gerenciamento do Programa ocorre através da Plataforma Freire. Assim, o primeiro critério para se candidatar ao processo seletivo é ter currículo cadastrado nessa Plataforma. A partir disso, toda e qualquer situação relacionada ao bolsista é resolvida através do sistema integrado da CAPES.

Todas as informações relativas ao PIBID, ora apresentadas, no que se refere à criação, implantação, manutenção e viabilidade são elementos de análise, no processo formativo do professor da educação básica, neste trabalho de investigação.

3 ENTRE LETRAMENTOS E PRÁTICAS: UMA APRENDIZAGEM AGENTIVA

A contextualização teórica do tema requer abordar a relação de conceitos pertinentes ao letramento com a formação continuada de professores. Assim, este capítulo apresenta a construção sócio-histórica do conceito de letramento desde que começou a ser usado, especialmente no Brasil, na década de 1980, mais relacionado ao processo de alfabetização, até à ampliação do seu uso na esfera acadêmica, quando o termo ganha novas perspectivas, uma das quais dá forma a este trabalho que é o Letramento do Professor para o seu local de trabalho. Abordar o Letramento, nessa dimensão, diz respeito ao processo de formação continuada que dá conta das aprendizagens construídas, no desenvolvimento das atividades do PIBID. Para compreender a contribuição do Programa, nesse contexto, a partir do seu funcionamento, ou seja, das atividades que realiza, são discutidos os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento, a fim de compreender sua relação com a dinâmica dos processos que envolvem a formação de professores. No final do capítulo são discutidos os conceitos de comunidade de prática e de agência de letramento, visando a situar o entendimento sobre os locais onde os letramentos se constituem, conforme tratados, neste trabalho, de forma a serem entendidos como uma aprendizagem agentiva.

3.1 LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Antes de tratarmos dos estudos do Letramento¹ como propósito fundamental deste trabalho, fazemos uma referência ao uso do termo “letramento”, que é considerado relativamente novo, visto datar da década de 1980, quando foi usado pela primeira vez, no Brasil, por Kato (1986), ao tratar dos estudos psicolinguísticos sobre a escrita. Nos anos seguintes, as pesquisas sobre o tema começaram a se desenvolver e, à medida que evoluíam, dois campos começaram a se definir. De um lado, os estudos sobre o letramento escolar, liderados por Magda Soares, no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. De outro, os estudos do tema voltados para a formação do professor, que se desenvolveu a partir das pesquisas do Grupo Letramentos do Professor, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas, liderado por Ângela Kleiman.

¹ Neste trabalho, em algumas situações, utilizaremos o termo Letramento ou Letramentos, grafados com inicial maiúscula, objetivando dar ênfase ao nosso objeto de investigação. No entanto, haverá também o uso com inicial minúscula, quando o seu uso pelos autores consultados não permitir a adequação.

Para adentrar na discussão sobre o tema letramentos importa destacar que Kleiman notifica que, no Brasil, é necessário fazer a diferenciação entre o uso dos termos “Novos Estudos do Letramento” e “Estudos do Letramento”, sendo o primeiro justificável nos países de língua inglesa, que faziam uso indistinto dos termos “alfabetização” e “letramento” (os quais são traduzidos de acordo com o contexto) e dizem respeito à compreensão do impacto dessas práticas sobre a vida social. No Brasil, o uso do termo “letramento” tem uso relativamente recente, “portanto, *todos* os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90”. (KLEIMAN, 2008, p. 489 – grifo da autora), por isso recomenda o uso do segundo termo – “Estudos do Letramento”, o qual será usado, nesta tese.

Dentre as muitas explicações sobre o conceito de Letramento, começo por destacar o que diz Kleiman (1995), quando afirma que o seu uso no meio acadêmico foi marcado pela tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita² dos estudos sobre a alfabetização, os quais se caracterizam mais pelas limitações do uso de competências individuais de leitura e de escrita do que pelo desenvolvimento da consciência crítica que inserisse o educando num contexto de democratização cultural e social.

Prossegue a pesquisadora mostrando que os estudos sobre Letramento sempre estiveram ligados ao desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita, desde o século XV:

Tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Os estudos do tema prosseguiram e, à medida que grupos minoritários se apropriavam de práticas de escritas, tomavam para si uma “*tecnologia* de comunicação dos grupos que sustentavam o poder”. (KLEIMAN, 1995, p. 16 – grifo da autora). Como consequência, as pesquisas diversificaram as variantes de investigação, passando a utilizar metodologias que permitissem “descrever e entender microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas”. (KLEIMAN, 1995, p.

² Estudos que já começara a divulgar no trabalho “O letramento na formação do professor”, publicado nos **Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre, 1992.**

17). A complexidade do conceito se fazia notar pela variação dos estudos que se desenvolviam sobre o tema, porém, já era possível defini-lo como

Um conjunto de práticas que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado/não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 18, 19).

Embora a autora considere que a escola seja “a mais importante das *agências de letramento*” (KLEIMAN, 1995, p. 20 – grifo da autora), os resultados começavam a dar conta dos impactos sociais que o uso da escrita causava na vida dos sujeitos para além do mundo da escola, permitindo a compreensão do conceito de Letramento como um avanço em relação às práticas escolarizadas de apropriação das técnicas de leitura e de escrita, uma vez que “outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho” (KLEIMAN, 1995, p. 20) também mostram orientações de letramento, mesmo que em outra perspectiva, que pode ser entendida como formas de ser e de agir de diferentes modos e em diferentes contextos.

Segundo Vianna *et al* (2016), à época dessa discussão, as pesquisas davam conta de um rompimento com a abordagem evolucionista para ingressar na perspectiva sociocultural. O marco dessa virada é constantemente atribuído aos trabalhos de Heath (1982 e 1983), que desenvolveu o conceito de “eventos de letramento” e Street (1984), que apresentou o conceito de “práticas de letramento”, como um aprofundamento dos estudos de Heath, sobre os quais será discutido mais adiante, neste trabalho. Aqui, importa discorrer sobre os modelos de “letramento autônomo e ideológico”, cunhados por Street (1984) e abordados em outros trabalhos, entre os quais se destacam Street (1993, 1995, 2012 e 2013), considerados importantes conceitos para a compreensão da evolução sócio-histórica do próprio conceito de Letramentos, que permeia o percurso deste trabalho.

Discutir os modelos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 1984), requer uma análise com uma atenção mais acurada, uma vez que, ao longo de sua trajetória de pesquisador, Brian Street admite que o modelo autônomo, em especial, passou por transformações conceituais bastante significativas. Assim, evidencia-se que, para compreendê-lo, necessário se faz perceber que há uma estreita relação com a produção de sentido, identidade,

poder e autoridade, que coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico, uma vez que

O modelo autônomo de letramento supõe que a escrita facilita as funções *lógicas* da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem. (STREET, 2014, p. 104 – grifos do autor).

Compreender a escrita, nessa perspectiva, implica dizer que se trata de algo pronto e acabado que se produz independentemente do contexto de produção, para o qual não se consideram elementos como as intenções comunicativas, a interação do participantes e nem mesmo as distinções características entre a fala e a escrita. Seria algo semelhante a atribuir à escrita um caráter de superioridade em que se esvaziaria a sua natureza dialógica, uma vez que não se encontra espaço para estabelecer conexões entre o uso e as condições de produção.

Street explica que essa abordagem impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas, a partir de diversos meios, como: *distanciamento entre língua e sujeitos*, motivado por imposição de regras que cerceiam os usos linguísticos de professor e aluno, por exemplo, através de regras e exigências externas que os tornam meros receptores passivos; *usos metalinguísticos*, que dizem respeito às maneiras de referenciar e lexicalizar os processos sociais de leitura e escrita, pedagogicamente falando, como se fossem competências independentes e neutras, sem qualquer significação para as relações de poder e para a ideologia; o “*privilegiamento*”³ diz respeito às maneiras como se atribui *status* de superioridade à leitura e à escrita, se comparado ao discurso oral. Esse elenco se encerra com o que ele denominou de “filosofia da linguagem”⁴ para referir-se aos elementos que delimitam o uso da língua, com impressões aparentemente neutras, mas que reverberam “construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante” (STREET, 2014, p. 130).

É importante perceber que esse modelo de letramento denota a natureza técnica da escrita e a coloca numa condição externa ao contexto social, como se esse não fosse importante para a sua produção e para a construção de significados a ela inerentes. Essa concepção predispõe o entendimento de que existiria um determinismo para aprender, num dada época e numa determinada condição, resquício de uma visão tradicional e mecanicista de aquisição de

³ Aspas usadas por Street (2014).

⁴ Aspas usadas por Street (2014).

conhecimento, segundo a qual esse pode ser transmitido e acumulado em camadas sucessivas, que podem ser acessadas de acordo com a necessidade do indivíduo.

Em Street (2012), ele pondera sobre a visão de antropólogos como Goody (1968 e 1977), Olson (1977) e Ong (1982), dentre outros que associavam o Letramento a grandes avanços no processamento cognitivo e a mudanças radicais na natureza da sociedade, gerando o fenômeno conhecido como a “grande divisão” entre sociedades pré-letradas e letradas. Essa divisão, para o autor, concebe o letramento como algo previsível, a partir de padrões previamente determinados, pois considera que as pessoas, na sociedade moderna, que têm baixo desempenho em testes tradicionais de letramento também são limitadas em habilidades cognitivas e sociais.

No que diz respeito ao modelo ideológico, Street (2013) afirma que esse oferece uma visão mais sensível das práticas de letramento, quando considerado que elas variam de um contexto para outro.

Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita, estando, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. (STREET, 2013, p. 53).

A defesa que o autor faz do modelo ideológico justifica-se pela sua incorporação em práticas sociais do cotidiano, como ir ao mercado, comunicar-se no trabalho ou interagir em contextos educacionais específicos, dos quais emergirão determinados eventos de letramento, cujos efeitos resultarão em aprendizagens com características particulares de um contexto particular, como o desenvolvimento de um projeto que tenha sido elaborado a partir das necessidades de uma determinada comunidade. Diz ainda que

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. (STREET, 2014, p.154).

Categoricamente, essa concepção de letramento dá conta de uma prática social crítica que visa à superação de argumentos segundo os quais os aprendizes não estariam preparados para avançar em seus processos de aprendizagem se não atingissem determinados graus ou níveis de

letramento. Foi sob essa perspectiva que os Estudos do Letramento começaram a avançar como campo teórico para além das práticas de leitura e escrita, evidenciando-se a sua importância como prática social.

Street (2014) chama atenção para as críticas que recebeu de pesquisadores como Myoshi (1988) e Vicent (1986), ao assumir esses modelos, pois, para esses críticos, caracterizar o letramento, nessa perspectiva, implica em polarização das abordagens tecnicista (modelo autônomo) e social (modelo ideológico). No entanto, Street se defende dessa polêmica afirmando que não há polarização, pois não seria possível separar os aspectos técnicos dos aspectos culturais do letramento, já que não seria possível tratá-los em separado, primeiro um e depois outro. Para ele:

Aqueles que têm empregado um modelo autônomo e que, em geral, têm dominado o campo dos estudos do letramento até recentemente, é que foram responsáveis por estabelecer uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento. O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho compreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014, p. 172).

A compreensão para a existência dessa suposta polaridade, vista pelos críticos, se fundamenta na ideia de que um modelo se sobressai ao outro, pois um pode ser considerado de natureza mais objetiva e outro de natureza subjetiva, um social e outro técnico, conseqüentemente, um que demanda mais poder que o outro. Porém, para Street (20013 e 2014), o que há, na verdade, são dois planos que se complementam, pois o modelo ideológico envolve o modelo autônomo e vice-versa, e que não se trata de decidir por adotar um ou outro modelo, mas de compreender que “a apresentação do letramento como sendo ‘autônomo’ é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento” (STREET, 2013, p. 09). Em ambos os modelos, há uma dimensão bem marcada das estruturas de poder que naturalmente emergem dos relatos etnográficos do letramento, que usam o termo ideológico “no sentido empregado por grupos ‘radicais’ dentro da antropologia, da sociolinguística e dos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, de outro” (STREET, 2014, p. 173). Para ele, não só “o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico” (STREET, 2013, p. 09), quanto o modelo ideológico se efetiva a partir das construções contidas no modelo autônomo. Ou seja, um não subsiste sem o outro, pois é o modelo ideológico que permite perceber que a natureza técnica da linguagem escrita, como a

decodificação, o reconhecimento de grafemas e fonemas, a escolha de palavras que organizam as sentenças requer decisões carregadas de sentidos e intenções, as quais permitem significar e ressignificar contextos.

Ao discutir sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento, Kleiman (1995) aborda a dicotomização oralidade/escrita como decorrente das concepções que privilegiam a produção escrita como uma espécie de atestado do nível adequado de letramento, que se origina nos estudos de Olson e Hildyard (1983), destacados pelo próprio Street (1984 e 1993) como grandes defensores do modelo autônomo. A defesa desses autores se baseia no argumento de que os enunciados orais são pouco planejados, portanto informais, enquanto que os textos escritos são seletivos e cuidadosamente organizados. Porém, Kleiman chama a atenção para o fato de existirem textos escritos informais – como a carta, por exemplo – e eventos orais com um alto nível de formalidade e seleção vocabular – como uma aula ou uma conferência.

Em seu posicionamento sobre o tema, a autora procura mostrar que na relação entre oralidade e escrita, nos estudos do letramento, não há pontos de exclusão e sim de convergência, pois ao invés de separar o que é formal do informal e o que é próprio da escrita *versus* o que é da oralidade, interessa mais verificar as semelhanças, ou seja, o que une esses dois polos e não o que os separam. Importante também é a referência que faz aos trabalhos de Débora Tannen e Wallace Chafe, que mostraram em seus estudos, ainda na década de 1980, a existência de um contínuo para demarcar a interface oralidade/escrita:

Nesse contínuo, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo (por exemplo, uma aula), [...] e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da função ideacional para a função interpessoal, isto é, quando a identidade dos participantes e a relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação (por exemplo, uma propaganda para vender um produto, no jornal) (KLEIMAN, 1995, p. 28)

Ao falar sobre letramento, sempre se desenvolve uma discussão sobre esses modelos, uma vez que faz parte da própria construção sócio-histórica do conceito. No entanto, a discussão converge para o entendimento de que tanto um quanto o outro se evidenciam na constituição da ação de letrar-se, especialmente quando o foco é a formação de professores. O contínuo que se estabelece no universo formativo oscila ora para o desempenho autônomo do participante, quando a necessidade é apropriar-se dos saberes inerentes ao papel que desempenha, nesse contexto; ora para a vinculação às concepções que determinam suas ações, no momento de tomar decisões e reelaborar práticas relacionadas à natureza do trabalho docente.

A discussão ora posta requer também que se faça referência ao uso dos termos 'letramento' e 'letramentos'. O uso do termo no plural se naturalizou a partir da evolução do conceito e da multiplicidade dos sentidos que começaram a lhes dar forma, caracterizando o que Vianna *et al* (2016) chamou de “explosão conceitual” (VIANNA et all, 2016, p. 36). Para essas autoras, a variedade de práticas sociais relacionadas ao uso da leitura e da escrita associadas ao termo “letramento” fizeram emergir conceitos como letramentos dominantes, letramentos vernaculares, letramento acadêmico, letramento literário, letramento do local de trabalho, letramento cinematográfico (BARTON; HAMILTON, 2004). Essa discussão é abordada por Gee (2008), Lankshear e Knobel (2011) e Mattos (2015).

Para Vianna *et al* (2016), deve-se chamar a atenção também para conceitos como “letramentos multissemióticos” e “multiletramentos”, que surgem no âmbito da discussão sobre os letramentos do professor, quando se considera as novas práticas de uso da escrita associadas aos recursos tecnológicos, que diminuem distâncias espaciais e temporais e permitem a circulação de um grande volume de informações, com muito mais eficiência e qualidade. Assim, evidencia-se que as adequações conceituais e terminológicas levam em consideração as diferentes práticas que se desenvolvem em contextos de aprendizagem, como a escola e a universidade.

3.1.1 O Trabalho Docente: natureza e constituição

Em se tratando de discutir os letramentos que constituem as aprendizagens construídas no processo de formação continuada de professores, mais especificamente voltados para o local de trabalho, é necessário trazer algumas considerações sobre a natureza e a constituição do trabalho docente como atividade que tem sua relevância social, embora nem sempre seja reconhecida na proporção que deveria, por isso Tardif e Lessard (2012) defendem a tese de que o trabalho docente tem uma importância fundamental para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.

Durante muito tempo se acreditou que o trabalho exercido pelos professores poderia ser o resultado de suas capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidade ou da "motivação" que levam os indivíduos a abraçar essa carreira, ou seja, a vocação ou talento para ensinar. Admitir que se ensina por talento é negar o reconhecimento de competências pré-estabelecidas para exercer a profissão docente, a exemplo de outras profissões existentes, como médico, advogado, engenheiro, as quais requerem um conjunto de conhecimentos que habilitam o indivíduo para desempenhar tal função.

Tardif e Lessard (2012), ao tratarem sobre uma teoria da docência como profissão de interações humanas, elencaram alguns questionamentos sobre o exercício do trabalho docente:

O que, realmente, faz um professor? Qual a repercussão sobre o docente do fato de ter como *objeto* de trabalho outros *sujeitos*, seres humanos dotados de autonomia, vontade e liberdade? Enquanto trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-la das outras formas de “trabalho humano”, sobretudo das formas hoje dominantes que são o trabalho com objetos materiais e a técnica, bem como o trabalho com o conhecimento e a informação? Em quais condições, sob quais pressões, com ajuda de quais recursos se realiza hoje esse trabalho *sobre* o outro? Como ele é vivenciado internamente por aqueles e aquelas que o realizam? (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 09 – grifos dos autores).

O que os autores pretendem mostrar, através desses questionamentos, é que a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto, na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente. O ato de ensinar, em si, constitui-se no exercício de uma aprendizagem profissional, a qual se estabelece de acordo com o contexto em que será desenvolvida, as condições inerentes a esse contexto e os participantes que vão integrá-lo – como os alunos e os colegas de profissão. Assim sendo, tornar-se um “bom professor” é adquirir competências profissionais que o habilitem a transitar de forma eficiente no universo escolar, mais precisamente, na sala de aula.

O trabalho do professor é essencialmente promover a aprendizagem do aluno e isso requer um movimento contínuo de reflexão, visto que ele deve elaborar estratégias eficazes para atingir esse objetivo. Portanto, preparar-se para isso, através do estudo, é condição *sine qua non* para desenvolver um trabalho satisfatório. Assim, há uma expectativa de que essa preparação leve o professor a rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência docente.

Os pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) consideram que a natureza de um trabalho deve ser levada em consideração sempre que o objetivo for analisar formas de intervenção do homem no mundo. No caso do trabalho do professor, os estudos de Machado (2007) discutem não só a natureza desse trabalho, como também o seu objeto, enfatizando a importância de problematizá-lo. O principal questionamento da autora diz respeito à compreensão que o professor deve ter, não só sobre a natureza mas também, sobre a relação que precisa estabelecer com o objeto do trabalho que desenvolve, por isso as pesquisas devem mobilizar uma reflexão sobre os documentos que prescrevem o agir do profissional docente e os diferentes níveis de transposição didática do conhecimento que esses documentos possam conter.

Nessa discussão, a autora apresenta as oito características do trabalho do professor como atividade, a partir do que postulam os trabalhos de pesquisadores como Jean-Paul Bronckart, Yves Clot, René Amingues e Frédéric Saujat: situada, prefigurada, mediada, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e propulsora de novos conhecimentos. Cada uma dessas características condensa atributos que justificam a ação docente como atividade que norteia processos de prescrição, de reelaboração, de mediação e de apropriação de elementos socialmente construídos e disponibilizados no meio social.

Importa destacar, nesta discussão, duas características, de forma mais pontual: a primeira é a *interacional*, por sua natureza multidimensional e seu caráter recíproco, pois, ao mesmo tempo em que o professor contribui para a transformação do meio, é por ele transformado, considerando-se que a ação docente pode ser mediada simbólica e materialmente por instrumentos oriundos dos artefatos disponibilizados socialmente, como as regras e conceitos, no nível simbólico, e os utensílios e as máquinas, no nível material. A segunda característica em destaque diz respeito à atividade docente como *propulsora de novos conhecimentos*, os quais permitem o desenvolvimento de capacidades ao trabalhador, no caso o professor. Porém, Machado (2007) ressalta que essa mesma característica pode representar impedimento para a aprendizagem, se o trabalhador se vir diante de certos obstáculos que ele considere intransponíveis, como as doenças provocadas pelo estresse da profissão, por exemplo.

Oriunda dessa discussão, uma definição para trabalho docente foi apresentada pela autora:

Consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Percebe-se, no início dessa afirmação, o caráter específico da atividade docente no que se refere às tarefas próprias da profissão como criar mecanismos estratégicos para a aprendizagem do aluno. No entanto, não é apenas isso que a autora enfatiza, pois evidencia-se em sua discussão considerar também todos os elementos do contexto que envolve a ação docente – internos e externos, direto ou indiretos – podendo-se entender que se refere ao conjunto de normas e orientações curriculares que planificam o trabalho do professor, “prescritos” nos

documentos oficiais e que necessitam ser continuamente reelaborados para atender às demandas do seu contexto de uso.

Assim, importa ressaltar que essas reelaborações dizem respeito às diferentes práticas de leitura e de escrita de que o professor se apropria, nas relações cotidianas, e que possibilitam a ele inserir-se num processo contínuo de aprendizagem, dentro ou fora da escola. Essas práticas constituem-se nos Letramentos que se relacionam estreitamente com o conjunto de práticas sociais que se desenvolvem nos contextos de formação de professores, especialmente a formação continuada, entendida como uma ação que modifica saberes, inova práticas didático-pedagógicas e possibilita ao professor problematizar a formação na e para a escola, em busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional.

Compreendo que os saberes que se (re)constroem no âmbito da cultura escolar, a partir dos processos de formação continuada, se materializam através de diversos eventos de letramento que se concretizam por meio do trabalho cooperativo, desenvolvido no contexto das escolas de educação básica e que resultam nos Letramentos do professor no seu local de trabalho, como será discutido na próxima seção.

3.1.2 O Letramento do Professor no Local de Trabalho

Retomando o que já foi afirmado, os Letramentos ora discutidos estão diretamente relacionado a um conjunto de práticas sociais que se desenvolvem nos contextos de formação de professores, mais especificamente à formação continuada, pois entendo que esses processos formativos possibilitam ao professor um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das atividades realizadas em seu cotidiano escolar, como lócus de prática social, sendo possível perceber que as interações que se constroem entre os participantes e também a administração de conflitos gerados permitem-lhes novas construções a partir das diferentes ações que ali se desenvolvem, no que diz respeito às dúvidas, às aprendizagens, às trocas e também às necessidades que emergem, no local de trabalho, como contexto discursivo.

Partindo desse entendimento e considerando que o PIBID possibilita ao professor supervisor inserir-se num processo de formação continuada, será discutido, nesta parte do trabalho, o conceito de Letramento no local de trabalho, assim como os elementos do seu entorno, constituídos por eventos e práticas de letramento que resultam na ressignificação do contexto em que se inserem os participantes. Face ao exposto, enfatizamos que a discussão contempla o **Letramento do professor no seu local de trabalho.**

A discussão sobre o tema começou a tomar forma a partir das pesquisas do Grupo Letramento do Professor, da Unicamp, liderado por Ângela Kleiman, e emergiu de forma bastante significativa em Kleiman (2001), quando questionou as concepções de letramento implícitas nas avaliações que se faz de professoras alfabetizadoras, consideradas aquém dos requisitos necessários para o desempenho da profissão. Sua preocupação justificava-se pela forma discriminatória e excludente com a qual se apresentava a representação social mais comum das professoras alfabetizadoras, que eram vistas como possuidoras de extensas lacunas em suas capacidades para ler e escrever. Assim, concluíam-se que, por não serem consideradas plenamente letradas, não selecionavam material didático adequado para suas aulas, apresentavam graves falhas para ler e escrever porque não tinham prática de leitura, já que não gostavam de ler.

Dentre as implicações que a pesquisa revelou, a mais grave é o fato de se corroborar com ela no meio acadêmico, quando se lamenta, por exemplo, o fato de alunas do curso de Pedagogia, de Letras e de outras habilitações não terem interesse por leitura. Ao refutar o exposto, Kleiman levou em consideração as condições socioeconômicas dessas professoras, as quais contribuíram sobremaneira para que tivessem um letramento tardio, “com características limitadas e limitadoras para muitas dessas profissionais que descobrem, quando passam a ser representantes dos grupos letrados na escola, que não têm acesso a outros bens culturais” (KLEIMAN, 2001, p. 42). O que fazer a partir disso? Aumentar a lista de critérios negativos não é a solução, mas, sim, questionar as concepções de letramento que reduzem não só a qualificação profissional dessas professoras, como também suas habilidades leitoras, didático-pedagógicas e sua autoestima. Assim, instiga:

Parece-me que a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita *para* o trabalho e *no* contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar. (KLEIMAN, 2001, p. 43 – grifo da autora).

Analisar o Letramento de professores, nessa perspectiva, requer considerar não só as exigências formativas inerentes ao desempenho da profissão, mas também as correlações possíveis a partir de um dado conhecimento. Kleiman é enfática ao lamentar que o letramento tardio dessas professoras imputava-lhes insegurança quanto ao seu lugar no grupo, pois não lhes permitia perceberem-se nem serem percebidas como membros legítimos dos grupos letrados. Apesar de cruel, a escolaridade possibilitou-lhes conscientizar-se da própria condição

de exclusão a que estavam submetidas, por não serem “legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita” (KLEIMAN, 2001, p. 43).

O exposto permite compreender que o Letramento para e no local de trabalho diz respeito a diferentes ações que se desenvolvem no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores que lhes possibilita construir saberes para além dos conteúdos inerentes à área do conhecimento e às especificidades didático-pedagógicas do fazer docente, ao qual Kleiman e Silva (2008) chamam de *letramento situado* e assim o definem:

Trata-se de um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; de conhecimentos didático-pedagógico e socioculturais sobre a comunidade alvo do ensino; de conhecimentos mais subjetivos, advindos de suas experiências profissionais, que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, de acordo com a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso, para a aprendizagem, do contexto em construção. (KLEIMAN; SILVA, 2008, p. 34).

Esse conjunto de conhecimentos implica nas construções várias, inerentes aos elementos que são próprios do ambiente de docência, como as transposições didáticas, as relações entre os pares e as relações que esses estabelecem com os microcontextos do entorno da escola. Esses processos se desenvolvem e se entrelaçam em favor da ampliação do letramento do professor, do crescimento da escola e, conseqüentemente, da aprendizagem do aluno da educação básica.

O letramento do professor para o local de trabalho pode se efetivar através de eventos que dizem respeito também aos “conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles” (KLEIMAN; SILVA, 2008, p. 33). As autoras destacam que esses conhecimentos resultam de construções pessoais do professor que acontecem constante e permanentemente no curso de sua atuação profissional, decorrentes de ações próprias da profissão docente, como conhecimento da matéria e dos modos de ensiná-la, de experiências prévias e de interações que orientam a resolução de dificuldades.

3.1.3 As Práticas de Letramento no Processo de Formação de Professor

A perspectiva deste trabalho procura dar conta de que inserir-se num processo de formação continuada representa uma busca constante de realinhamento da prática docente,

através das aprendizagens que esse processo possibilita, como o ajuste requerido pelas concepções que adota, a partir dos novos conhecimentos que internaliza, como também a mudança de atitudes em relação aos eventos e às práticas de letramento que constituem o seu cotidiano formativo. Para Kleiman, ainda não tem se dado o devido reconhecimento aos cursos de formação continuada, que devem funcionar “como espaço para desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita.” (KLEIMAN, 2007, p. 18). Para a pesquisadora, a escrita sofre um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar, fato que acaba por obscurecer o reconhecimento da linguagem como vetor das relações de poder que se instauram na sociedade, contribuindo, assim, para a massificação da desigualdade e da exclusão por não se dar o devido valor ao empoderamento que as práticas de escrita possibilitam ao indivíduo, numa sociedade letrada.

São ponderações como essa que impulsionam os estudos para a valorização e ampliação das políticas de formação docente, visto que o letramento do professor, entendido como um termo plural, porque reúne em sua base um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita, como apontam Guimarães, Kersch e Carnin (2015), potencializa o processo formativo. Para os autores, as atividades corriqueiras do dia a dia, como acessar uma rede social, usar um caixa eletrônico ou ler um jornal, não remetem apenas ao ato simples de decodificar coisas escritas, mas sim de compreender e se apropriar das muitas possibilidades que se pode fazer com esse conhecimento. Por isso, “Alertar os alunos para essas novas formas de agir e se comunicar é também dever da escola. É seu compromisso ensinar em relação ao uso crítico e consciente das diferentes mídias” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 09). Como preparar o professor para compreender, se apropriar e tomar decisões que legitimem essas práticas no espaço da escola, senão através da formação continuada?

Muitas são as demandas que surgem diariamente numa sociedade que se transforma em tempo real, requerendo, portanto, que a escola acompanhe essa transformação, se não na mesma velocidade, mas num ritmo muito próximo, sob pena de não poder oferecer uma formação compatível ao seu aluno, se estiver aquém dos processos evolutivos do seu entorno. Com vistas a atender às exigências que emergem do contexto social, influenciadas pelas mudanças estruturais decorrentes do avanço tecnológico que se intensificou no mundo, nos últimos 50 anos, a década de 1990 marcou o início de significativas mudanças no sistema educacional brasileiro, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 9.394/96. Viana *et al* (2016) chama a atenção para o novo olhar que começava a ser lançado sobre a profissão docente, a partir de então, e o que começou a ser feito em relação a isso, quando a academia intensificou os debates sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada,

motivados pelos questionamentos da mídia, dos órgãos gestores do sistema educacional e dos próprios pesquisadores não só sobre o processo formativo em si, mas também sobre os desdobramentos desse processo, refletidos na prática do professor e no seu agir sobre questões relacionadas tanto ao que ele ensina quanto ao que ele mesmo aprendeu.

É necessário compreender que os letramentos construídos pelo professor, durante a formação, se revelam não só no desempenho da função docente, mas também nos diferentes contextos e situações em que ele tenha que fazer uso de sua condição de letrado. Essa discussão tem sido o fio condutor das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Estudos do Letramento como abordagem teórica, com vistas à compreensão do trabalho do professor em seu contexto de ação, não para julgar ou avaliar negativamente/positivamente as suas práticas, mas para situá-las em conformidade com os variados aspectos que envolvem o seu desenvolvimento, como o local em que se inserem, os sujeitos que delas participam ou as razões que motivam ou justificam as decisões que se efetivam. Importa destacar que “o grupo assume a interação como um *locus* crucial para a compreensão da realidade social, que se constrói pelos participantes das ações sociais nas e pelas interações cotidianas nas instituições da vida social. (VIANNA *et al*, 2016, p. 44,45).

A discussão sobre o devido reconhecimento da competência linguístico-enunciativo-discursiva do professor está presente em Kleiman (2008), quando trata sobre o letramento do professor em seu local de trabalho e se posiciona a respeito das contundentes críticas que questionam a condição de letrado do professor, mais do que sua qualificação para ensinar a ler e escrever. Face a esse entendimento, ela defende que as abordagens qualitativas de pesquisa, em especial os Estudos do Letramento, fornecem ao professor o “anteparo e respaldo teórico-metodológico e político que lhe permitem desenhar pesquisas que não contribuam para a reprodução dos estereótipos do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve”. (KLEIMAN, 2008, p. 490).

O que Kleiman (2008) chama de “olhar microanalítico” vai possibilitar ao pesquisador desconstruir a visão deturpada sobre o professor fracassado que contribui para que seu aluno fracasse, bem como compreender a forma como esse profissional constrói práticas letradas, participa delas e se apropria em benefício do aprimoramento de seu trabalho, do crescimento do seu aluno como aprendiz e de sua própria vivência como cidadão.

Os variados acontecimentos e exigências que emergiram no campo educacional, intensificaram a implementação de ações, tanto de natureza institucional quanto individual, em favor da formação continuada, impulsionando o professor a buscar melhores níveis de qualificação, uma vez que eles são subordinados a um emaranhado de “forças” que lhes exigem

fazê-lo. Assim, “os professores agem sobre a confluência das forças entre a ciência, a formação acadêmica, as leis, as iniciativas governamentais e a sala de aula, ressignificando suas ações, embora não possamos pensar em um movimento de transposição linear nem concomitante. (TINOCO, 2008, p. 22).

A autora explica que essas forças se organizam como uma rede, formada a partir de prescrições oriundas de instituições nacionais e internacionais que influenciam a educação brasileira, desde as décadas de 1980 e 1990, entre as quais destaca⁵:

- As pesquisas acadêmicas, cujos resultados publicados são discutidos por professores em formação e/ou em serviço, em todo o país.
- Acervos bibliográficos constituídos e/ou ampliados, nas escolas públicas, por meio de programas governamentais de incentivo à leitura, instituídos a partir das prerrogativas de uma política de formação de leitores;⁶
- Mudanças significativas na estruturação teórico-metodológicas dos livros didáticos, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1995;
- A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, que regulamentou a formação de professores para a educação básica e, em consequência, desencadeou todo o processo de reestruturação da educação brasileira que passou a acontecer a partir de então.
- Referenciais curriculares – a partir da publicação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, outros referenciais foram publicados, visando a orientar a organização do ensino, nos mais diversos níveis e modalidades: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Referencial para a Formação de Professores (1999); Parâmetros em Ação (1999, 2000); Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2002); Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002).
- A formação de professores – as instituições de ensino superior de todo o território nacional e os órgãos gestores da educação em nível federal, estadual e municipal, a partir da regulamentação da legislação, passaram a trabalhar conjuntamente para ampliar o acesso aos cursos de formação de professores, com destaque especial para a

⁵ Considerando que o trabalho de Tinoco data de 2008, acrescentamos informações atualizadas aos dados ora compartilhados.

⁶ Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL/19884-1987); Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP/1994 a 1997); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/1997-2008); Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL/2006-atual)

formação continuada e a formação em serviço.

- Exames nacionais de desempenho do aluno – aplicados nos três níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior, a saber: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, encontra-se atualmente constituído de duas avaliações: Prova Brasil, aplicada no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), exame aplicado no 3º ano do ensino fundamental. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, é aplicado no 3º ano do Ensino Médio e tem sido utilizado como forma de ingresso no Ensino Superior, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em IES públicas; e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em IES privadas. Exame Nacional de Desempenho do Estudante Universitário (ENADE), criado em 2004, em substituição ao PROVÃO, que vigorou de 1996 a 2003, é aplicado por amostragem, consta no histórico escolar do aluno e tem por objetivo avaliar o rendimento do graduando em relação aos conteúdos programáticos, às habilidades e competências.
- Modelos didáticos: para Tinoco (2008), o contexto de mudanças que se consolidou a partir da nova legislação e seus desdobramentos, como a implementação dos referenciais curriculares e a ampliação de vagas para o acesso à formação docente, possibilitou a configuração de um novo modelo de educação, o qual deveria se contrapor ao ensino conteudístico e desvinculado do mundo social. Os debates impulsionam a criação de novos modelos didáticos para o ensino dos conteúdos curriculares, como o gênero, por exemplo, e/ou a reestruturação do que já existe, como a retomada de concepções da Escola Nova (DEWEY, 1956, 1978), a partir da Pedagogia de Projetos. Assim, surgem novas propostas metodológicas para o ensino da língua materna, como as Sequências Didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); o Projeto de Letramento (KLEIMAN, 2001; TINOCO, 2008; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), o Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015), sendo, essas últimas, respaldadas na concepção de Letramento como prática social de uso da escrita.

Esse elenco de mudanças ocorridas no contexto educacional, a partir da década de 1980, mobilizou especialmente o campo da formação de professores, que deveria estar atento para as alterações que precisava fazer para atender a uma sociedade que se transformava cotidianamente nos mais diversos setores. Onde buscar respaldo teórico para este fim? Que práticas adotar? Por que inserir determinadas práticas em determinado contexto? Que relações precisam ser feitas para a compreensão dos paradigmas de pesquisa coerentes com esse

contexto de mudanças? A Linguística Aplicada, nesse período, tem se colocado cada vez como campo teórico que possibilita abordar as questões de uso da linguagem nos mais diferentes aspectos, dentre estes a formação do professor de línguas. É importante destacar que a contribuição do processo formativo para a ampliação do letramento do professor reflete diretamente na aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe novas construções na compreensão e no uso da língua escrita. Como esta tese está fundamentada nos Estudos do Letramento, é mister discutir a pertinência de conceitos fundamentais da temática como é o caso de **eventos de letramento** e **práticas de letramento**. Que importância têm esses conceitos para um estudo sobre formação de professores?

O termo **evento de letramento** como conceito teórico surgiu pela primeira vez, em 1982, quando Shirley Heath publicou os resultados de sua pesquisa, um estudo etnográfico feito em pequenas comunidades do sul dos Estados Unidos. O objetivo do estudo de Heath (1982) era identificar os efeitos da vida doméstica e ambiente comunitário sobre o estilo de linguagem das crianças e como isso refletia nas práticas escolares. Como unidade de análise, o evento de letramento é entendido como “ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”. (HEATH, 1982, p. 51)⁷. Nessa perspectiva, o conceito tem sido utilizado para analisar interações guiada por textos escritos, como fez Heath ao analisar a contação de histórias para dormir. Transpondo esse conceito para outras situações, é possível analisar situações corriqueiras, como a discussão de uma notícia sobre política ou economia, num grupo de amigos, sobre um acontecimento no bairro, por um grupo de vizinhos ou uma postagem em rede social. Fica claro, assim, que

Muitos eventos de letramento são atividades repetidas e regulares que, a princípio, podem ser pontos de partida para a investigação no campo do letramento. Alguns eventos se encadeiam em sequências de rotina que podem ser parte formal dos procedimentos e expectativas de instituições sociais como os locais de trabalho, as escolas e as agências de bem estar social. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114).

Face ao exposto, não é novidade afirmar que o espaço da escola e da universidade é decisivamente marcado por diversificados eventos de letramento, uma vez que a escrita está presente nas mais variadas interações que se efetivam, nesse contexto discursivo, subsidiando os encaminhamentos para a realização das atividades que ali se realizam. O que esta

⁷ Texto original: “occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies”. (Tradução nossa)

investigação quer mostrar é que os eventos de letramento que dão forma aos dados estão carregados de significados, quando se materializam através das discussões, guiadas pela escrita, nas reuniões de planejamento e de avaliação, na orientação do exercício da docência que o supervisor ministra ao graduando, nos artigos que elaboram em parceria, dentre outras atividades.

Barton e Hamilton (2004) enfatizam que estudar o letramento é, em parte, estudar textos, a maneira como são produzidos e como são usados. Trazer o conceito para a análise das práticas de formação de professores denota a busca pela compreensão dos processos que envolvem o desenvolvimento dessas práticas, trazendo à discussão outro conceito que se associa ao de eventos de letramento – **práticas de letramento**.

Na sequência dos estudos do letramento, Brian Street desenvolveu o conceito de práticas de letramento com o objetivo de ampliar a compreensão do nível de abstração que o termo denota ao referir-se a comportamentos relacionados ao uso da leitura e da escrita. Para ele, os eventos de letramento são parte integrante das práticas de letramento, que funcionam como modelos das percepções ideológicas que os sustentam. O termo foi usado pela primeira vez em Street (1984) com a intenção de focalizar as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita. Só posteriormente, em Street (1988) é que ele confronta esse conceito com o de eventos de letramento, na perspectiva de Heath (1983), com a intenção de ampliá-lo como modelo social de letramento que os participantes utilizam para atribuir sentido aos eventos de letramento de que participam. Sobre o conceito de práticas de letramento, ele diz que se refere a uma tentativa de lidar com os acontecimentos e os padrões de atividades em torno do evento de letramento, com a intenção de ligá-lo a algo mais amplo, de natureza cultural e social:

Como parte dessa ampliação, por exemplo, notei que nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. *As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais*. Uma questão-chave, tanto no nível metodológico quanto no nível empírico, é, portanto, como podemos caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento. (STREET, 2013, p. 55 – grifo meu).

Para Street (2013), Barton e Hamilton (1998)⁸ refinaram o conceito de práticas de letramento, pois, segundo eles, essas tomam forma a partir de normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, ao prescreverem a possibilidade de atribuir-lhe valor. As práticas se apoiam, tanto no mundo individual quanto social, e são entendidas mais facilmente se forem concebidas nas relações interpessoais, dentro de grupos e comunidades. Assim, devem ser entendidas como

Formas culturais generalizadas de uso da língua escrita, nas quais encontramos inspiração para a vida. Num sentido mais simples, as práticas de letramento são o que fazemos com o letramento. Sem dúvida, estas práticas não são unidades de comportamento observáveis, já que também implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. [...] São ao mesmo tempo os processos sociais que conectam as pessoas entre si e que incluem conhecimentos compartilhados representados por ideologias e identidades sociais. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112 – tradução minha)⁹

Considerando essa discussão, a investigação busca a compreensão de como os diferentes eventos de letramento, proporcionados pela participação do professor supervisor, no contexto do PIBID, refletem na sua vivência como docente. As práticas de letramento que o professor constrói, nesse contexto, se efetivam através do uso social da leitura e da escrita, sem perder de vista que a investigação trata sobre os Letramentos do professor em seu local de trabalho.

Nessa perspectiva, entendo que a compreensão dos significados construídos, nesse contexto, requer uma reflexão sobre a perspectiva dialógica da linguagem, visto que esses significados se constroem na interação. Isso remete ao conceito de dialogismo, criado por Bakhtin (2002) e explicado como sendo o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que toda linguagem, em qualquer campo, está impregnada de construções dialógicas. Portanto, não se trata apenas de contextos isolados de fala, mobilizados pela comunicação face a face, mas de processos de comunicação verbal como um todo, sejam orais, sejam escritos, pois

⁸ Nesta tese usei a versão em espanhol, conforme consta nas referências. Porém, informo a referência original: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, 1998.

⁹ “La prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, em las cuales la gente encuentra inspiración para su vida. En el más sencilio de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace com la literacidad. Sin embargo, dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. [...] son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre si y incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales”. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112).

O ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (BAKHTIN, 2002, p. 126).

Face ao exposto, é possível inferir que o dialogismo situa-se num espaço de mediação entre o *eu* e o *outro*, entre o *individual* e o *social*, possibilitando a construção de sentido dos discursos, a partir de variadas visões de mundo, porque “os enunciados de um falante estão, sempre e inevitavelmente, atravessados pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante constitui e se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do ‘eu’”. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 748)

Esse entendimento respalda a análise sobre as construções dialógicas que emergem do contexto formativo, em que se insere a investigação ora posta, pois são carregadas de significados, os quais precisam ser compreendidos, internalizados e revertidos em saberes para serem ensinados e multiplicados. Essa perspectiva teórica é recorrente nas discussões de base, quando se investiga sobre a formação docente, visto ser um contexto permeado por forças que agem sobre o trabalho docente (TINOCO, 2008; DE GRANDE, 2015) e muitas vozes sociais que convergem para a construção de sentido, nos discursos que circulam e que influenciam sobremaneira os processos de significação que se constroem no contexto educacional (VIANA, 2017).

Tinoco (2008), ao respaldar suas análises no conceito de dialogismo, aduz que as práticas de letramento são eminentemente interativas, favorecendo, assim, o compartilhamento de saberes entre os agentes que delas participam. De Grande (2015), por sua vez, ao tratar sobre os processos interativos que se desenvolvem em contextos de formação de professores, alude que os eventos de letramento podem ser demarcados pelas relações com outras esferas e com vozes sociais diversas que permeiam a interação dos sujeitos, levando-se em consideração os gêneros textuais que referenciam as discussões, nesse contexto, e que, ao serem interpretados, permitem aos participantes estabelecerem relações com as suas práticas pedagógicas.

Assim, neste trabalho, os postulados de Bakhtin (1997, 2002) respaldam a discussão sobre o conteúdo ideológico das interações construídas no contexto do PIBID, a fim de entender a reflexividade oriunda dos processos comunicativos que emergem do exercício de suas práticas e do desenvolvimento de seus discursos. Considerando que variadas perspectivas do discurso se organizam pelos diálogos intertextuais, a partir de outras vozes que se interpõem ao

contexto de produção (BARROS, 2003), conceitos como intertextualidade e interdiscursividade também são referendados, na análise dos dados, visto que esses conceitos se associam ao conceito de letramento para fortalecer o entendimento de que “os textos derivam de discursos heterogêneos coexistentes no contexto educacional brasileiro”. (MAGALHÃES, 2012, p. 19). Assim ocorre, face ao entendimento de que as diferentes instâncias de atuação do professor são permeadas pelo texto escrito e pelas discussões deles decorrentes, contribuindo significativamente para a constituição dos Letramentos do professor.

3.2 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COLETIVA: NA CONFLUÊNCIA DOS CONCEITOS DE COMUNIDADE DE PRÁTICA E AGÊNCIA DE LETRAMENTO

Discutir, neste trabalho, as ações envolvidas nos processos formativos do professor remete à natureza social da atividade que desenvolve, como também aos contextos em que se insere, visto ser uma atividade que se desenvolve na coletividade e de forma colaborativa. O objetivo desta seção é discutir os conceitos de Comunidade de prática e de Agência de letramento, considerando a importância dessa compreensão para o que se propõe esta tese. Ambos os conceitos convergem para o entendimento de que a aprendizagem é social e que os participantes de um mesmo contexto aprendem mutuamente, a partir das atividades que desenvolvem, das afinidades e dos interesses que compartilham.

3.2.1 Comunidade de Prática: uma inspiração conceitual

O ser humano é essencialmente um ser social. Desde a Grécia antiga, Aristóteles já discorria sobre o fato de o homem desenvolver diversas formas de organização social, sendo a família a primeira delas. Assim sendo, a aprendizagem também se desenvolve no ser humano, a partir de sua vivência coletiva, como afirma Wenger (2001), para falar sobre aprendizagem social e comunidades de prática:

Com o tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca do êxito em nossos empreendimentos como as relações sociais que a acompanham. Portanto, estas práticas são próprias de um tipo de comunidade criada com a intenção de alcançar um empreendimento compartilhado. Por isso faz sentido chamar *comunidades de prática*, a este tipo de comunidade. (WENGER, 2001, p. 69).

Ao compartilhar as mesmas condições de trabalho, o autor supracitado relata que um determinado grupo atua colaborativamente em favor de um mesmo empreendimento, onde

relações pessoais e profissionais convergem para o desenvolvimento satisfatório de uma atividade. Dessa forma, harmoniosamente ou em conflito, os participantes desempenham um trabalho coletivo que resulta no desempenho efetivo de uma prática.

Ao discutir a formação continuada de professores, na perspectiva de comunidades de prática, Moser (2010) refere-se ao costume, desde a Roma antiga, de se formar pequenos agrupamentos em torno de uma mesma atividade, sendo que, na Idade Média, já havia registros de corporações de profissionais que começavam a se formar. A ideia foi se aperfeiçoando com o tempo, até tomar proporções bastante significativas na atualidade, quando diferentes grupos de profissionais trabalham em colaboração visando a solucionar problemas que surgem nas mais diversas áreas, como a Engenharia, a Medicina, o Direito, a Educação e as organizações corporativas, por exemplo.

Porém, o próprio Etienne Wenger, como criador da teoria, chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao associar os termos “comunidade” e “prática”, pois nem tudo que se chama de comunidade está definido por uma prática – “um bairro é uma comunidade, mas não é uma comunidade de prática” (WENGER, 2001, p. 99); de igual modo, ele exemplifica que “tocar piano é uma prática, mas não define o que ele chamaria de comunidade de prática”. Para mais esclarecimentos pode-se dizer que “o específico das comunidades de prática está no interesse de alargar e de aprofundar seus conhecimentos. Portanto, o ponto fulcral está na aprendizagem de pessoas diversas que têm em comum esse tema especial”. (MOSER, 2010, p. 212, 213).

A propagação dos estudos para a compreensão sobre o que são comunidades de prática tem se intensificado à medida que o conceito é utilizado para fundamentar trabalhos desenvolvidos por variados grupos de interesse. Wenger (2010) afirma que, ao cunharem o termo no final dos anos 1980 (LAVE; WENGER, 1991), não previram a dimensão que o conceito tomaria. Assim, considera surpreendente constatar como uma ampla variedade de setores, da academia e da sociedade em geral, tem sido influenciada pela perspectiva teórica das comunidades de prática, dentre as quais ele cita alguns exemplos:

- Em organizações dos setores público e privado, as comunidades de prática forneceram um veículo para a aprendizagem mais detalhada, entre os profissionais, permitindo-lhes desenvolver capacidades necessárias para a organização cumprir sua missão. As comunidades de prática sempre estiveram lá, é claro, mas ter o conceito torna o processo discutível e, potencialmente, mais intencional.
- Na educação, as comunidades de prática são cada vez mais utilizadas para a formação profissional, mas também tem oferecido uma nova perspectiva sobre a aprendizagem e educação em geral. Isso está começando a

influenciar novo pensamento sobre o papel das instituições educacionais e o *design* de oportunidades de aprendizagem.

- No desenvolvimento internacional, viabilizar comunidades de práticas horizontalizadas entre os governos locais apresenta, aos profissionais, uma alternativa atraente sobre a visão tradicional da transmissão vertical de conhecimentos, de norte a sul.
- Na área de saúde, as comunidades de prática oferecem o potencial de novas parcerias de aprendizagem que não são reféns de *professional silos*¹⁰. O potencial se estende até mesmo aos pacientes que, cada vez mais, estão formando suas próprias comunidades.
- Novas tecnologias, em particular a ascensão das mídias sociais, provocaram muito interesse em comunidades de prática. Na verdade, essas tecnologias estão bem alinhadas com o ponto-a-ponto dos processos de aprendizagem, típicos das comunidades de prática. (WENGER, 2010, p. 07 – tradução nossa).

O estudioso, porém, não deixa de ressaltar que, junto com a ampla propagação e uso da teoria existem também as críticas, tanto no meio acadêmico, quanto em outros círculos profissionais. Algumas são sutis, outras nem tanto, mas a principal delas diz respeito ao fato de o termo conotar harmonia e homogeneização, sem ênfase significativa em questões importantes, como as relações de poder, por exemplo.

Devido a essa abrangência do contexto de uso da teoria, as comunidades de prática têm ocupado importante colocação no campo das pesquisas sobre aprendizagem e sobre formação, tornando-se “centro das preocupações de muitos estudiosos, pois elas são uma sementeira de aprendizagens fecundas” (MOSER, 2010, p. 211).

Como já posto, existem comunidades e comunidades de prática. Para Wenger (2010), a condição indispensável para que se identifique a “comunidade de prática” é a unidade, a qual só ocorre mediante três importantes dimensões: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Estas dimensões dão conta de que há um tema comum aos participantes, sobre o qual eles querem discutir, compartilhar informações e vivências, testar experimentos, enfim, aprender mais sobre algo com alguém, tendo a perspectiva da aprendizagem social como ponto fundamental.

O compromisso mútuo, como primeira dimensão discutida pelo autor, diz respeito à forma como os membros da comunidade interagem e assumem responsabilidades que contribuam para o crescimento da comunidade. Para que se reconheça essa característica, é necessário possibilitar o compromisso através do conhecimento e do desempenho das tarefas que lhes são atribuídas. Porém, esse compromisso não deve desconsiderar a diversidade e a

¹⁰ Na cultura corporativa, ocorre quando departamentos ou grupos, dentro de uma organização, não querem compartilhar informações ou conhecimento com seus pares, na mesma organização.

parcialidade que naturalmente ocorrem dentro da comunidade. Para Wenger, o compromisso mútuo é parcial à medida que possibilita ao participante desempenhar papéis distintos, dentro da comunidade, o que pode representar tanto uma vantagem quanto uma limitação. Para que tudo isso aconteça, necessário também é que os participantes se mantenham conectados. Se o compromisso mútuo não gera homogeneidade, deve, pelo menos, possibilitar as relações entre as pessoas, conectando-as de maneira mais aprofundada que outras consideradas mais abstratas.

Na segunda dimensão, ele discute a negociação de um empreendimento conjunto, considerando que o resultado dessa negociação reflete toda a sua complexidade. Os participantes devem ser definidos no processo de negociação, de acordo com a situação. Ele reconhece que não é uma tarefa simples, mas que cria relações de responsabilidade mútua que se convertem em uma parte integral da prática. Assim, o empreendimento é negociado porque reflete a complexidade da vida de seus participantes e todos os seus elementos: instrumentais, pessoais e interpessoais. As comunidades de prática produzem sua própria prática, embora “possam ser influenciadas, manipuladas, enganadas, intimidadas, exploradas, debilitadas ou obrigadas a submeter-se...”. (WENGER, 2001, p. 107-108), visto que essas comunidades sofrem influências externas. Mas, por outro lado, a comunidade de prática também é espaço de responsabilidade mútua, podendo os seus membros negociar diferentes aspectos de sua composição, como o que é importante e o que não é, o que fazer e o que não fazer, o que priorizar e o que não, o que falar e o que não, entre outros. Dividir responsabilidades, para o autor, desempenha um papel fundamental para imprimir nos participantes o sentimento de pertença a essa comunidade, levando-os a sentirem-se de fato comprometidos com o que estão fazendo e com o que ocorre a eles mesmos e ao seu redor.

O repertório compartilhado como terceira dimensão de uma comunidade de prática é discutido por Wenger (2001) como um dos recursos criados para negociar significado dentro da comunidade. Segundo ele, esse repertório é formado pelas rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, gêneros e conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso de sua existência, fazendo, assim, parte de sua prática. Como parte desse repertório, o discurso dos participantes é revelador de afirmações significativas sobre o mundo e sobre a maneira como se apresenta como pertencente a uma comunidade.

Ao discutir o conceito de comunidade de prática, Wenger diz que esse não existe por si só, mas integra uma estrutura conceitual mais ampla que permite pensar sobre a aprendizagem em sua dimensão social. Para ele, “essa perspectiva localiza a aprendizagem, não na mente ou fora dela, mas na relação entre a pessoa e o mundo, que, para os seres humanos, é uma pessoa social em um mundo social. Nesta relação de participação, o social e o individual

constituem o outro” (WENGER, 2010, p. 01). Assim sendo, uma comunidade de prática pode ser vista como um sistema de aprendizagem social já que, como espaço onde se aprende, podem ser identificadas muitas características dos sistemas em geral: estrutura emergente, relacionamentos complexos, auto-organização, fronteiras dinâmicas, negociação contínua de identidade e de significados. Para ele, comunidades de prática se formam a partir de uma unidade social mais simples que possui as características de um sistema social de aprendizagem.

Na discussão apresentada até aqui, como preâmbulo, sobre comunidades de prática, o objetivo é contextualizar a opção metodológica assumida para este trabalho, em que discuto os letramentos que o professor constrói, num processo de formação continuada que se efetiva no contexto de um programa institucional – o PIBID. Estarão esses professores inseridos numa comunidade de prática? Na busca para responder a essa questão, na próxima seção, trago à discussão dois importantes conceitos dentro de uma comunidade de prática – a aprendizagem e a identidade.

3.2.1.1 Aprendizagem e Identidade: conceitos convergentes em uma comunidade de prática

A aprendizagem tem papel importante numa comunidade de prática, visto que essa se forma a partir do compromisso de seus integrantes em compartilhar conteúdos, informações e saberes que lhes são significativos. Partindo da compreensão de que as práticas se desenvolvem como histórias compartilhadas de aprendizagem, fica estabelecido que essas não traduzem apenas “uma experiência pessoal ou coletiva nem um simples conjunto de instrumentos e instituições duradouras, mas sim uma combinação de participação e reificação entrelaçadas ao longo do tempo” (WENGER, 2001, p. 116). Essa afirmação se fundamenta na ideia de que a aprendizagem é um fenômeno social, focalizado em processos cognitivos, por isso mesmo discutidos na perspectiva da teoria social da aprendizagem, razão pela qual o autor argumenta que, em se tratando de uma atividade inerente à natureza humana, possibilita negociar significados, transformar identidades, construir trajetórias de participação, estabelecer limites, possibilitar afiliações e trocas entre fenômenos locais e globais.

Moser (2010) convoca à discussão, enfatizando que é necessário alargar a concepção de aprendizagem, sobretudo nas comunidades de prática que procuram atualizar constantemente as informações e os conhecimentos, como é o caso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s.

Poderia parecer, à primeira vista, que a adoção da aprendizagem nas comunidades de prática fosse apenas uma iniciativa pragmática para resolver os problemas à medida que vão se apresentando, *solvit ambulando*¹¹, mas não é bem isso que Wenger tem em mente, pois ele insiste no contexto intelectual ou epistemológico a respeito do que seja a aprendizagem. Ou, em outros termos, a aprendizagem em comunidades de prática não é apenas uma constatação do que acontece nas empresas, mas esse autor fundamenta epistemologicamente o caráter social da aprendizagem. (MOSER, 2010, p. 216).

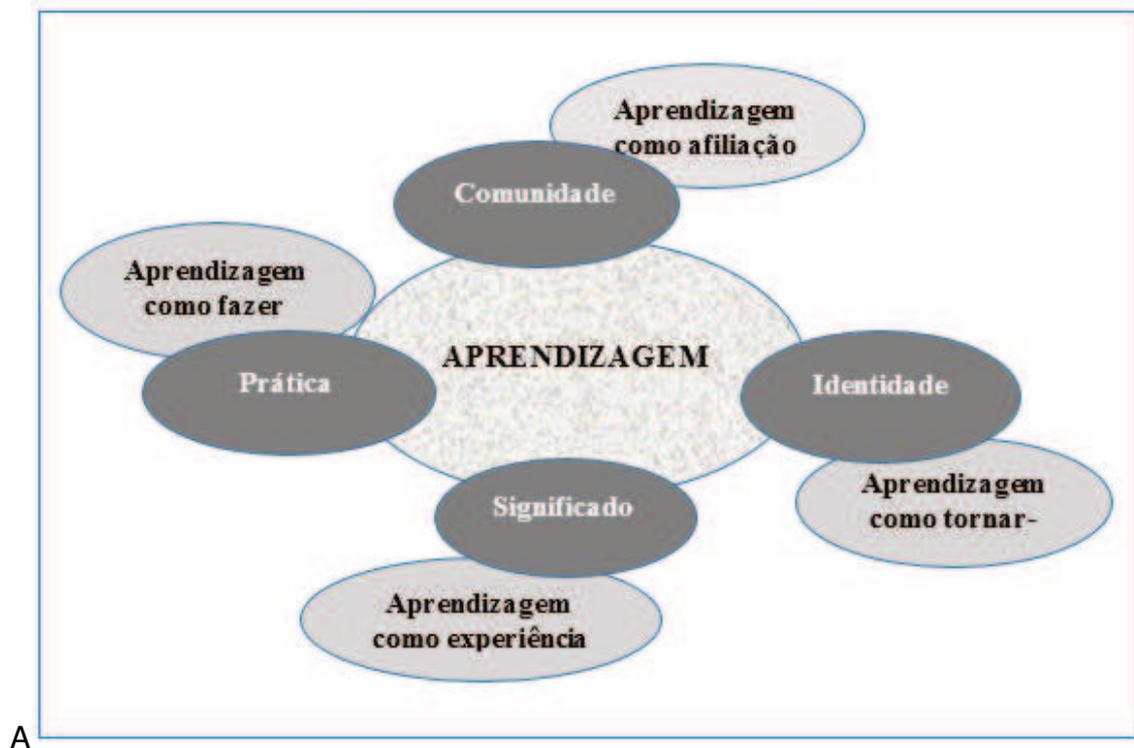
Esse caráter epistemológico que Wenger (2001) imprime em sua discussão inicia estabelecendo quatro premissas, em que a primeira alude à natureza social do homem, sendo esse um aspecto essencial da aprendizagem. As demais tratam do conhecimento como competência, quando são consideradas habilidades como “cantar afinado, descobrir fatos científicos, escrever poesias etc.” (p. 21); conhecer como uma questão de participar na constituição desses empreendimentos, de forma a comprometer-se de maneira ativa no mundo; e a última, trata o conceito de significado como capacidade de experimentar o mundo e comprometer-se com algo significativo, que é o que, de fato, deve produzir a aprendizagem.

Para ele, esses pressupostos constituem o principal centro de interesse dessa teoria, que reside na aprendizagem como participação social, a qual não se limita a eventos locais e compromissos com certas atividades e com determinadas pessoas, mas deve se estender para alcançar as práticas de comunidades sociais e possibilitar a construção de *identidades*.

Uma teoria social da aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprender e conhecer, conforme esquematizado na Figura 02, onde Wenger mostra que os elementos estão interconectados e se definem mutuamente.

¹¹ Expressão latina: resolvido andando. Em tradução livre, tem o sentido de “resolvido na prática”.

Figura 2 - Componentes da Teoria Social da Aprendizagem



Fonte: Wenger (2001, p. 23)

O autor explica que se trocasse qualquer um dos elementos periféricos por ‘aprendizagem’, colocando-os no centro da figura, como principal tema de interesse, o sentido não seria alterado. Isso ocorre porque o conhecimento se estabelece como componente indissociável da comunidade que o cria, usa e transforma, através das interações que se desenvolvem e possibilitam que seus membros compartilhem experiências, das mais simples às mais complexas, visto que esse espaço se constitui como fonte de construção e de divulgação de conhecimentos, assim como de (trans)formação de identidades, pois novas práticas permitem mudanças de atitudes que podem afetar diretamente a identidade dos membros de uma comunidade.

Wenger (2001) trata o conceito de identidade como uma ponte entre o individual e o social que possibilita negociar os significados de experiências de afiliação a comunidades sociais. Mesmo quando há tensões e conflitos, em determinadas situações, é possível encontrar concessões que potencializam o desenvolvimento individual e social, de forma mútua e construtiva.

O que deve ser evidenciado é que os conceitos de aprendizagem e de identidade convergem nos propósitos que se estabelecem dentro de uma comunidade de prática, já que os processos interativos mobilizam as construções que se estabelecem entre os membros, as quais

resultam em novas formas de ver e de agir sobre a própria prática. O entendimento, ora posto, condiz com os propósitos delineados para este trabalho, a fim de compreender as ressignificações que o professor estabelece no contexto formativo que o PIBID proporciona.

Esta discussão será aprofundada na continuação do trabalho. No entanto, importa fazer referência ao que postulam Kersch e Carnin (2016), quando tratam da transformação possibilitada pela formação continuada para o processo de (re)construção da identidade do professor. Para eles, os eventos e práticas de letramento possibilitados ao professor durante a formação continuada constituem-se numa atividade amplamente reflexiva favorável a uma reconstrução de sua identidade profissional, instaurada pela formação cooperativa que, no caso deste trabalho, inclui reuniões de avaliação e planejamento, escrita acadêmica, participação em eventos, dentre outros. Eles enfatizam ainda que

Letramento e identidade, visando a uma ação social de uso da linguagem, embora situadas, podem nos permitir reflexões interessantes, [não só para pensar] a formação do professor de língua portuguesa, [...] [como também para] intervir de maneira mais consciente e produtiva na relação escrita e formação continuada, realimentando produtivamente a relação entre teoria e prática, ou, quiçá, no desenvolvimento dos letramentos dos alunos e na (re)construção de suas respectivas identidades. (KERSCH e CARNIN, 2016, p. 09,10).

Os processos que se constroem no contexto da investigação são reveladores dessas mudanças que a formação possibilita ao professor. Por isso, este trabalho visa a desvendá-los, através de um “olhar microanalítico” (KLEIMAN, 2008), a fim de contribuir com a universidade, como professora formadora, com a escola pública, como parceira da universidade e, principalmente, com os professores participantes que, através das relações dialógicas, constroem e reconstróem práticas que, muitas vezes, eles mesmos não compreendem, não se dão conta de que não só protagonizam, mas também contribuem significativamente para transformações de si mesmos e do outro, no cotidiano da escola.

3.2.2 Agências de Letramento – quantas Existem no Entorno do Professor?

Os processos formativos que discuto, neste trabalho, acontecem de forma colaborativa, nos espaços da universidade e da escola. Como compreender esses espaços? Como caracterizá-los? Como defini-los? Como nominá-los? Essas questões se avizinham quando o objetivo é discutir o PIBID como espaço formativo, onde os professores constroem letramentos para e no local de trabalho. Na busca pela compreensão desse espaço, nesta seção,

a discussão aborda a agência de letramento. Mas que conceito é esse? Onde e como se constitui? É o que pretendo responder, na sequência.

Nas pesquisas sobre letramentos, o conceito de “agência de letramento” tem sido recorrente para tratar sobre diferentes espaços onde o letramento ocorre, sendo “a escola a mais importante das agências de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 20), mas existem outras agências, como a família, a igreja, a rua, as associações de classe, entre outros espaços em que pode ocorrer os mais variados tipos de aprendizagem e de ressignificação social. No que se refere à formação de professores, há uma extensa lista, mas, aqui, cito apenas, alguns consultados para este trabalho: Kleiman (1995, 2001, 2006), Vóvio (2007), Tinoco (2008), Oliveira (2010), De Grande (2015), Viana (2017).

O uso desse conceito está relacionado à ideia do professor como um agente do conhecimento, um agente do saber, aquele que instrui, que ensina e intervém no processo de aprendizagem, criando possibilidades para que o aluno alcance o objetivo, que é a aprendizagem. Onde se efetiva a ação do agente? Na escola. Assim, a escola é legitimamente identificada como uma agência de letramento por excelência. Kleiman (2006) e Oliveira (2010) relacionam a ideia do professor agente à de professor mediador, originária dos estudos vygotskyanos e que tem sido largamente usada para definir o papel do professor como aquele que está entre o aluno e o conhecimento, mediando o processo, criando estratégias que possibilitem a chegada de um ao outro. Assim, “o agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação”. (KLEIMAN, 2006, p. 414). Nessa perspectiva, a ação que o agente exerce sobre os interactantes modifica o espaço e quem nesse espaço interage.

O conceito de agência abordado por Kleiman (2006) e Oliveira (2010), ora referidos, encontra-se nos estudos de Archer (2000), que diz que o homem é um agente essencialmente social, e o papel que a sociedade desempenha sobre ele o torna no que realmente é. A conclusão não é tão óbvia assim. Para discutir essa influência, são apresentados três questionamentos: “Como nos tornamos o tipo de seres sociais que somos, coletiva e individualmente, ou seja, quais são as origens sociais de “agentes” e “atores”? Como adquirimos identidades sociais no processo? Qual é a relação entre nossas identidades pessoais e sociais?¹² (ARCHER, 2000, p. 258 – tradução nossa). A resposta para essas questões residem no que a autora chama de

¹² Texto original: How do we become the kind of social beings that we are both collectively and individually, i.e. what are the social origins of ‘agents’ and ‘actors’? How do we acquire social identities in the process? What is the relationship between our personal and social identities?

“propriedades emergentes”, representadas pelas pessoas, pelas estruturas e pela cultura que, por sua vez, convergem para a estruturação da agência.

Para explicar a formação da agência, no composto de sua teoria social, Archer (2000) apresenta três estágios: a) a *agência primária* diz respeito ao fato de se estar no mundo e agir sobre ele, como integrante de uma coletividade; b) a *agência corporativa* nasce do desejo e do empenho dos agentes primários transformarem uma coletividade, portanto, assumem funções que os diferenciam como agentes sociais; c) o terceiro estágio não recebe um nome específico, mas se refere ao modo como as transformações sociais afetam os papéis existentes, promovendo a formação de novas identidades sociais, a partir dos potenciais disponíveis.

A *agência primária* situa todos os que nascem e habitam em um determinado espaço e, como agentes humanos, fazem coisas, influenciam e são influenciados pelos acontecimentos que mobilizam os espaços onde interagem. Archer (2000) explica que o sujeito humano simultaneamente torna-se enredado nas propriedades estruturais e culturais da sociedade. Isto acontece de forma involuntária e inconsciente porque, desde o nascimento, todos são designados para posições nos diferentes estratos sociais, tornando-se, assim, agentes primários.

A *agência corporativa* agrega sujeitos com capacidades para articular e compartilhar interesses, organizar ações, gerar mobilizações sociais e exercer influência corporativa na tomada de decisão. Os agentes corporativos agem juntos e interagem com outros agentes, de forma estratégica, revelando-os como sujeitos sociais que buscam certos resultados, através da ação sobre os objetos, sobre outros indivíduos, sobre os espaços, a fim de transformá-los, reconfigurá-los e/ou dinamizá-los. Entendo a agência corporativa como um espaço designado para um fim determinado, como as diferentes instituições existentes na sociedade, dentre essas os espaços formativos, como escolas e universidades, por exemplo.

O terceiro estágio é apontado nos estudos de Archer como um espaço de desenvolvimento dos atores sociais – *Social Actors* – ou seja, é um espaço de transformações sociais, onde o potencial das identidades sociais é avaliado, e as transformações mobilizadas pela agência corporativa são devidamente legitimadas. Não é um espaço físico mas uma intersecção social onde as construções coletivas acontecem. Entendo que esse estágio aprofunda o conceito de agência corporativa e remete ao conceito de agência de letramento como um espaço que desconstrói e reconstrói, amplia e redimensiona saberes, a partir da interação de seus participantes.

Os estudos do letramento, de acordo com Kleiman (2006) e Oliveira (2010), referendam os postulados de Archer (2000) quando afirmam que os termos ‘agência’ e ‘agente’, nessa concepção, são termos plurais, pois designam uma coletividade. Seguindo esse

entendimento, os designativos ‘agência de letramento’ e ‘agente de letramento’ denotam construção coletiva, articulação social, trabalho em equipe, interação, colaboração, dentre outras ações, pois

Essa ideia de transformação coletiva está na base das definições do conceito de agência, o qual incorpora variadas ideias: intencionalidade, livre escolha, resistência, consciência, dialogicidade, motivação, responsabilidade, pluralidade, mobilidade, conflito, fortalecimento e identidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

As transformações que se efetivam na prática do professor, a partir das experiências que vivencia nos espaços da escola e da universidade, como agências de letramento, tem impacto direto sobre as identidades desses professores, seja para compreender-se a si mesmos, seja para redimensioná-las, a partir das diferentes experiências que as agências proporcionam.

Essa discussão se oportuniza, neste trabalho, a partir do que tem mostrado a vivência como formadora de professores e que também tem se evidenciado nos dados desta pesquisa, considerando-se que os processos formativos em que se inserem os professores promovem mudanças de atitude, reformulações de práticas, questionamentos vários, para os quais nem sempre se encontra uma resposta satisfatória, mas são reveladores de que algo acontece em suas vivências, a partir das novas experiências de que participam.

Ao referir-se às construções identitárias que se efetivam nas agências de letramento de que participa o professor, Kleiman (2006) evidencia que se trata de construções discursivas oriundas dos espaços formativos dos quais participou, pois, para a autora: “o aluno se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional, nessas interações, em particular àqueles discursos que tendem a oferecer respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas”. (KLEIMAN, 2006, p. 416).

Tratar de construções identitárias, nessa perspectiva, coaduna-se com a discussão de Gee (2001) em que trata de quatro maneiras para se discutir a identidade: a primeira, identidade natural, está ligada ao desenvolvimento natural do “eu” característico de cada indivíduo, sem nenhum controle do meio social. A segunda maneira é a identidade institucional, que diz respeito aos vínculos que agregam um indivíduo a uma determinada instância social, como um professor universitário se diferencia de um professor da educação básica, assim como um servidor público se distingue de um operário de uma fábrica, em razão dos vínculos institucionais que mantêm. A terceira identidade é a discursiva, que é construída através dos discursos elaborados para definir uma pessoa como elegante, inteligente, altruísta, entre outras características, mas que necessariamente não remete a uma característica natural ou um vínculo

institucional, ficando no nível da representação que se formula a respeito das formas de agir de um indivíduo, inserido num contexto social específico. A quarta classificação é a identidade por afiliação, que é construída a partir dos interesses que os participantes de um mesmo grupo têm entre si. O que eles acreditam, de que participam e o que compartilham são práticas específicas que fornecem a cada um dos membros do grupo as experiências necessárias para se caracterizarem como integrantes de um grupo com afinidades em comum.

A breve apresentação das categorias identitárias percebidas por Gee (2001) objetivou elencar, de forma sistemática, a discussão do autor sobre a temática, a fim de estabelecer uma relação com a discussão de Kleiman a respeito das afiliações que determinam as construções identitárias dos professores como agentes de letramentos. Assim sendo, a intenção é inferir que o contexto do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa reúne característica de uma agência de letramento, visto que contribui para a reflexão através da ação realizada e, conseqüentemente para a elaboração de novas construções, a partir das aprendizagens que seus agentes efetivam sobre si e sobre suas ações.

Ao relacionar esses conceitos com o universo da formação de professores surge uma indagação sobre a possível relação entre os conceitos de comunidade de prática e a agência de letramento, compreendendo-os como espaços de aprendizagem com características muito aproximadas. Para discorrer sobre o assunto retorno aos estudos de Barton e Lee (2015), no ponto em que eles abordam a existência de diferentes comunidades ou agrupamentos que se instituíram a partir de uma característica comum que é a capacidade de estabelecer relações umas com as outras, ou seja, a interação social:

As pessoas usam a linguagem para interagir umas com as outras, provocando o desenvolvimento de formas específicas de linguagem, como os pares adjacentes de pergunta e resposta em conversas e a sequência iniciação, resposta e avaliação (IRA) de uma típica interação em sala de aula entre professores e alunos. É por meio da interação com outras pessoas que a linguagem se transforma e se desenvolve, e os gêneros e estilos se solidificam, se desintegram e melhoram. (BARTON; LEE, 2015, p. 50)

Face ao que se apresenta, percebe-se que foi a necessidade de compreender como se constroem as interações, que valor têm ou que impacto causam que desencadearam estudos sobre as relações interpessoais, desde pesquisas sobre a linguagem infantil até a interação médico-paciente. De audiência de TV a admiradores de time de futebol integram redes e grupos de afiliações que têm implicações para o uso linguístico. Ao abordar a centralidade da

linguagem na formação desses agrupamentos, Barton e Lee (2015) citam como exemplo as comunidades de fala, comunidades de discurso, as comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2001) e os próprios estudos do letramento como uma abordagem que discute como interagem as pessoas situadas em comunidades físicas ou redes de apoio (BARTON; HAMILTON, 1998).

Em relação à aprendizagem em contextos educacionais, Barton e Lee (2015) enfatizam os grupos de pessoas que se formam em escolas e universidades com o objetivo de aprenderem umas com as outras: “elas aprendem com outras pessoas e aprendem em grupos”. (BARTON; LEE, 2015, p. 52). É dessa aprendizagem que trato, ao falar sobre as construções que se materializam no contexto do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa e que, por sua vez, constituem os letramentos do professor para e no local de trabalho. Sendo esse espaço um local de aprendizagem, onde as pessoas dialogam, interagem, (trans)formam-se a partir dos sentidos que atribuem às relações que estabelecem, tratar-se-ia, assim, de uma agência de letramento.

Considerando as dimensões de uma comunidade de prática – compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado – em relação às afinidades que os agentes de letramento comungam, as quais apontam para um mesmo propósito, considero que se estabelece uma convergência de conceitos entre agência de letramento e comunidade de prática. Em ambos, denota-se a ideia de afiliação, de pertença, uma vez que os integrantes têm como característica a partilha de interesses comum. Assim como o termo agência não se refere a indivíduos, seu sentido é plural (ARCHER, 2000; KLEIMAN, 2006; OLIVEIRA, 2010), a comunidade de prática tem uma conotação social (WENGER, 2010), pois as aprendizagens que se constroem, nesse espaço, se efetivam a partir da negociação de significados, numa abrangência de mutualidade e reciprocidade.

Em se tratando de compreender os processos de aprendizagem que se desenvolvem, nesses espaços, reporto-me à discussão de Oliveira (2010), quando usa a expressão “professor como agente de letramento” (OLIVEIRA, 2010, p. 46). Para a autora, trata-se de uma metáfora que remete à construção do conhecimento como uma atividade que se efetiva a partir de um encadeamento de ações, em contextos de ensino e de aprendizagem que, ao mesmo tempo se interligam e se entrelaçam como uma tecitura de fios, ou seja, “o conhecimento tecido em redes” (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Usa-se o termo “rede”, em contextos de aprendizagem, para referir-se a ações colaborativas que intensificam os resultados, em um espaço coletivo. A ação, mediada pela linguagem, não se refere apenas ao que acontece entre os participantes, no espaço-tempo da

interação, mas também às experiências que cada um vivencia, em outros contextos e que podem ser acessadas para enriquecer, para contribuir com o que, ali, realizam:

Conhecer seria entrelaçar os fios das diversas experiências humana, tecendo redes que, longe de representar um todo acabado, estariam em constante processo de retessitura (*sic*). Não se trata, portanto, de acumular conhecimento, mas de estabelecer e restabelecer entrelaces, nós provisórios, com os fios que vamos encontrando. Essa formulação, portanto, rejeita a ideia de acúmulo puro e simples de conhecimento. (ALMEIDA, 2005, p. 20)

Quando se fala em aprendizagem, em construção do conhecimento, em troca de saberes não há como referir-se a uma ação isolada, solitária, feita num contexto estático e individualizado. Aprender pressupõe coletividade, por isso o uso da metáfora da rede, que alude a tecitura e a entrelaçamento, se adequa tão bem ao entendimento que se quer formular sobre a relação entre aprendizagem e agência de letramento. Tomando como exemplo uma experiência realizada na região metropolitana de Belo Horizonte-MG, descrita por Magda Soares, evidencia-se, de forma bastante explícita, a conotação que a pesquisadora atribui ao termo “rede”:

Na formação *de* rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção. A formação *de* rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo. (SOARES, 2014, p. 149 – grifos da autora¹³)

A experiência relatada por Soares (2014) chama a atenção pelos aspectos que têm em comum com a pesquisa, ora apresentada, nesta tese. Trata-se de professores que se (trans)formam, no exercício de suas práticas docentes, e que têm no grupo um apoio constante

¹³ Soares diferencia formação *em* rede de formação *de* rede, por isso ela mesma destaca, no texto. Para a pesquisadora, formação *em* rede refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se *em* uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. (Fonte: SOARES, 2014, p.150).

para discutir, avaliar, redimensionar e construir novas metodologias, novas referências, enfim, novas perspectivas de trabalho, a partir da ação colaborativa que se efetiva, nesse contexto.

O trabalho de Oliveira (2010) trata de desenvolvimento, de aprendizagem, de construção do conhecimento e de professor como agente de letramento, portanto, condiz com a discussão sobre os letramentos que se desenvolvem nos espaços de formação do professor e dos letramentos que se constroem para e no local de trabalho. Nessa discussão, a autora aborda de forma bastante significativa os processos formativos que se desenvolvem a partir do “fazer coletivo” e que repercutem como uma “transformação agentiva e não apenas cognitiva” (OLIVEIRA, 2010, p. 48), ao que pode ser entendido como um resultado das negociações de significados que se materializam nos contextos de aprendizagem e dos quais derivam as novas construções tanto para a prática pedagógica do professor quanto para a otimização da aprendizagem de seus alunos, na sala de aula da escola de educação básica.

A perspectiva de Oliveira (2010) é reveladora da progressão das transformações possibilitadas em espaços de aprendizagem, as quais não ocorrem apenas no nível da cognição, como algo restrito ao intelecto, mas, principalmente, no nível da ação, como uma mudança de atitude na materialidade do cotidiano. Neste trabalho, esses espaços de aprendizagem são constituídos pelas ações do PIBID, realizadas tanto na escola quanto na universidade, as quais resultam dos processos interativos que possibilitam novas construções no trabalho do professor, que contribuem não só para a sua própria aprendizagem como também para a aprendizagem de seus alunos.

As práticas de letramento que se constroem no espaço de atuação do PIBID-Letras/Língua Portuguesa, a partir dos eventos de letramento que ali tomam forma, permitem estabelecer uma relação com a natureza agentiva dos processos de aprendizagem que ora se discute. Tais processos devem ser compreendidos como ação plural e multifacetada, realizada por diferentes sujeitos, nos mais diversos espaços, e que alude ao próprio conceito de agência de letramento como uma construção coletiva, resultante de articulações sociais desencadeadas por ações que se efetivam de forma colaborativa.

Compreender práticas pedagógicas a partir da reelaboração de contextos, em que ocorrem ações colaborativas, como as que têm sido discutidas, neste trabalho, encaminham-me para uma reflexão sobre o conceito de *ethos* de formação, elaborado por Dal’Igna e Fabris (2015), quando analisam o contexto formativo do PIBID/Unisinos, do ponto de vista da formação inicial, considerando que esse Programa “está implicado na fabricação de determinadas subjetividades”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78). Para entender essa declaração, atribuo ao PIBID a conotação de espaço discursivo fomentador de novas práticas,

as quais resultam da apropriação de concepções que, ao serem internalizadas, permitem a reelaboração de perspectivas e de formas de agir, em contextos de ensino e de aprendizagem, como tem sido mostrado ao longo deste trabalho. Para as autoras, é nesse espaço que se desenvolve o *ethos* de formação, entendido como

Certo modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma “morada”, uma comunidade partilhada (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78)

As autoras situam o conceito a partir do sentido que atribuem ao PIBID, como um lugar onde se forma e, conseqüentemente se aprende, a partir da discussão, da observação, da partilha de saberes e da troca de experiências. Tais ações influenciam significativamente os processos subsequentes, nas vivências desses indivíduos, como integrantes de um contexto de aprendizagem. Embora suas formulações decorram da investigação com estudantes de licenciatura, o fato de serem integrantes do PIBID aproxima-as do interesse, desta pesquisa, especialmente quando discorrem sobre o trabalho desenvolvido na implantação do Programa na IES, quando atentaram para que o estudante pudesse “construir uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros – o que estamos chamando de “*ethos* de formação”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81).

Esse entendimento permite-me associar o conceito de *ethos* de formação a conceitos trabalhados, nesta tese, como agência de letramento e comunidade de prática, considerando que dizem respeito a espaços discursivos de fomentação de novas práticas, resultantes da apropriação de concepções que, ao serem internalizadas, permitem a reelaboração de perspectivas e de formas de agir, em contextos de ensino e de aprendizagem. As reelaborações da prática docente decorrentes dos processos formativos possibilitados pelo PIBID resultam de diferentes eventos e práticas de letramento que se efetivam nesse contexto, os quais possibilitam uma aprendizagem agentiva aos professores supervisores. Não se trata de algo que se aprende porque se leu sobre ou porque refletiu sobre o que leu, mas da aprendizagem que decorre de uma ação gerada na formação.

A construção metodológica da pesquisa será tratada no próximo capítulo.

4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A decisão para se fazer uma investigação é povoada por muitos questionamentos, mas o fato de decidir-se por procurar as respostas não encerram as questões, mas sim ampliam o seu repertório: quais autores fundamentam o tema? Que tipo de pesquisa? Quais instrumentos utilizar? Como começar? Como desenvolver? Como finalizar? Enfim, o caminho é longo e a busca por respostas é povoada de perguntas. Assim, entre dúvidas e interrogações seguimos o percurso desta pesquisa que se insere no contexto de uma Linguística Aplicada que, ao invés de “encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói, procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas. (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Para contextualizar o tema, necessário se faz falar do desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA) como campo teórico, especialmente no Brasil, uma vez que, apesar dos mais de 60 anos de estudos (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009; MOITA LOPES, 1990, ALMEIDA FILHO, 2005), ainda se pergunta se a LA é a aplicação das teorias linguísticas. Tratando da aplicação da linguística ao ensino de línguas, em sua origem, o campo da LA começou a tratar, a partir do final dos anos 1980 de questões voltadas também para o contexto da aula, como a interação verbal, por exemplo, e não apenas o ensino em si. CAVALCANTI E MOITA LOPES (1991), ao abordarem a questão da pesquisa em LA, afirmaram que o contexto da sala de aula, até então visto apenas como um local de ensino, passou a ser visto, também, como um local de pesquisa. Esse postulado devia-se, segundo os autores, a dois fatores: primeiro, a formação do professor que estava voltada apenas para o ensino; segundo, não havia tradição de pesquisa em nossas universidades que se voltassem para questão do ensino/aprendizagem de línguas, seja materna, seja estrangeira, do ponto de vista da sala de aula.

Os primeiros registros de pesquisa, em LA, sobre a sala de aula, dão conta de que os linguistas aplicados tentavam compreender os conteúdos dos cursos, as abordagens de ensino e o produto final da aprendizagem, deixando de lado as condições em que se desenvolviam o ensino e a aprendizagem. A evolução da pesquisa, nessa área, começou a mostrar que o interesse da investigação pelo **produto** deu lugar à análise do **processo**, considerando aspectos como a caracterização dos participantes, as interações, as marcas linguísticas e a formação de professores em suas mais variadas nuances, dentre as quais o letramento do professor, como é o caso da abordagem deste trabalho.

Além dos processos desenvolvidos em sala de aula, outras temáticas da ordem da linguagem e do discurso também são objetos de investigação da LA, como o discurso jurídico, o discurso na relação médico/paciente, para citar apenas um exemplo que se tem discutido amplamente, sob o aparato de várias correntes teóricas como a análise do discurso e a análise da conversa. Moita Lopes (2006) organizou uma coletânea de textos de vários estudiosos que discutem relevantes temáticas que tem mobilizado a LA como campo teórico, dentre as quais destacamos algumas: epistemologias concorrentes em LA (FABRÍCIO, 2006); sociolinguística na interface tradição/modernidade (RAMPTON, 2006); LA em tempos de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006); questões práticas relativas à metacognição e à linguística de corpus (RAJAGOPALAN, 2006); a desconstrução da noção de língua social (MAKONI e MEINHOF, 2006); a teoria Queer em LA (Nelson, 2006)

Apesar do avanço das pesquisas em LA, que focam temas diversificados e relacionados ao uso da linguagem como prática social, da relação do falante com o contexto, mediada pela linguagem e do papel da linguagem frente as mais diferentes construções epistemológicas e práticas discursivas, a área ainda é vista como a “outra Linguística” (MOITA LOPES, 2006, p. 16). Para ele, a LA ainda é motivo de perplexidade para muitos linguistas de outros campos considerados “estudos linguísticos” (MOITA LOPES, 2004), como se a LA não pertencente a esse macrocampo. Porém, defende que os diferentes modos de se fazer LA advém da necessidade de repensar outros modos de teorizar, considerando

o fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que eles experienciam. (MOITA LOPES, 2006, p.21).

Assim sendo, consideramos que investigar um contexto de ensino e de aprendizagem, visando a compreender as nuances que envolvem as práticas do professor e as significações e ressignificações que eles atribuem ao que fazem, na perspectiva do letramento como prática social, legitima este trabalho como próprio da LA. Reconhecemos o contexto do PIBID e a sua natureza formativa como um campo de investigação de excelência para o processo de formação continuada do professor, permitindo-nos atuar como investigador dos eventos e das práticas de letramento que se desenvolvem, nesse contexto, bem como as respostas para indagações que nos inquietam.

Quanto à forma como as investigações em LA se desenvolviam, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) relatam que, no princípio, a pesquisa na sala de aula realizava-se segundo duas

propostas: a análise interativista¹ e a pesquisa de base antropológica. Embora ambas tivessem como ponto comum o foco na observação do processo de ensino/aprendizagem, distinguiam-se pelo modo como esta observação e a interpretação dos dados eram trabalhadas pelo pesquisador.

A análise do tipo interativista se caracterizava pelo uso de uma grade com categorias previamente estabelecidas, tendo como objetivo maior codificar o que os alunos e professores fazem na sala de aula, sendo o modelo de FLANDERS² o mais conhecido. Seus resultados são expressos em números, com finalidades estatísticas. Portanto, embora centrado no *processo*, este tipo de análise apresentava-se ainda bastante atrelado ao ideal positivista de objetividade, recebendo, assim, muitas críticas, dentre elas, a dificuldade operacional na utilização de seus instrumentos, a natureza arbitrária de suas unidades de análise e a falta de clareza na distinção das categorias, dentre outras.

As investigações de base antropológica apresentam como diferença substancial, em relação ao modelo anterior, a maneira de realização da observação em sala de aula, feita através da elaboração de notas de campo que oferecem, ao pesquisador, condições para descrever e interpretar, de forma significativa, o que realmente acontece no contexto de ensino/aprendizagem.

É importante ressaltar que há uma flutuação terminológica entre pesquisa interpretativista e pesquisa antropológica, porém ambos os termos decorrem de uma tradição oriunda da antropologia e podem ser entendidos como equivalentes. De cunho avaliativo, podem ser incluídas nessa perspectiva as seguintes variações: pesquisa-ação, pesquisa participante, etnográfica, iluminativa, colaborativa e introspectiva (MOITA LOPES, 1993, p. 02). Dentre os instrumentos utilizados pelo pesquisador, neste modelo, incluem-se a entrevista, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravações de aulas em vídeo e áudio, documentos, dentre outros. O manuseio dessas informações permite, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), triangular os dados construídos na investigação, ou seja, analisar a situação sob três ângulos distintos, em busca de “uma diversidade de sujeitos (pais,

¹ O termo *interativista* não se confunde com *interpretativista*, uma vez que o primeiro foi utilizado nos trabalhos precursores sobre a sala de aula, quando os reflexos da objetividade positivista ainda eram muito fortes nas ciências humanas; enquanto que o segundo refere-se às pesquisas de base antropológica, bastante difundidas, atualmente, nas ciências humanas e sociais (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991, p. 137).

² Em um dos trabalhos pioneiros sobre a interação em sala de aula, publicado em 1970, N. A. FLANDERS apresenta uma grade com 10 categorias para a análise da interação, no qual ele atribui 7 delas à fala do professor, duas à do aluno e uma ao silêncio, ou confusão, existente na sala de aula. Sempre citado como referência nos trabalhos sobre a interação verbal, FLANDERS indica, dentre os seus resultados, que a análise das interações professor/aluno constitui-se num valioso instrumento para a formação inicial e continuada de professores (MONTEIRO, 1996, p. 247)

alunos, professores...), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos orais e escrita), e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológica...”. (ANDRÉ, 1995, p. 48).

O interesse por uma compreensão cada vez mais detalhada da sala de aula e seus múltiplos aspectos contribuía para que as pesquisas em LA buscassem para si alguns métodos de abordagem qualitativa que dessem conta da complexidade dos fenômenos que queria explicar na área da linguagem, mais especificamente os que se relacionavam aos processos interacionais e às práticas do cotidiano escolar. Garcez (2015) discute, de forma retrospectiva, sobre a escolha dos linguistas aplicados pelo uso da etnografia como opção metodológica para as pesquisas em LA, a partir dos estudos de Erikson (1990)³. Há, em seu trabalho, referências às reflexões de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), quando do início das discussões sobre o tema⁴, no Brasil, ocasião em que chamavam a atenção para as contribuições que as pesquisas de base antropológica, como já relatado, poderiam trazer para a LA, por possibilitar, entre outros aspectos, reflexões sistemáticas para a área.

A discussão dos linguistas aplicados já era recorrente na área de educação, desde o final dos anos 1970. Segundo André (1995), os estudos de Stubbs e Delamont (1976)⁵ e Hamilton et al (1977)⁶ contribuíram significativamente para a análise e compreensão dos contextos espaço-temporais em que os comportamentos humanos se manifestam, os quais, devidamente observados, com base em categorias adequadamente definidas, possibilitam “descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (ANDRÉ, 1995, p.37,38).

A aceitação do uso de métodos etnográficos por estudiosos de áreas como a LA e a educação não significou reciprocidade pelos pesquisadores da antropologia, que criticam o uso da etnografia por quem não é antropólogo, uma vez que requerem para si não só a autoria como a exclusividade do uso, como relata Garcez (2015).

Com efeito, há autores em Antropologia no Brasil que veem a adoção da etnografia em outras áreas como um avanço inadequado, já que se trataria de

³ ERICKSON, Frederick. 1990. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. **Quantitative methods; Qualitative Methods**. Vol.2. New York: Macmillan.

⁴ Discussões fundamentadas no texto de Erikson (1990) mobilizaram a disseminação e influência da temática “abordagem qualitativa de pesquisa”, no Brasil, a partir de encontros de estudos realizados pelo autor, em meados de 1991, dos quais participaram, entre outros, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marilda Cavalcanti e Stella Maris Bortoni-Ricardo.

⁵ STUBBS, M. E DELAMONT, S. (Orgs.). **Explorations in class-room observation**. Londres: John Wiley, 1976.

⁶ HAMILTON, D. et al (Orgs.). **Beyond the numbers game**. Londres: Macmillan, 1977.

um método específico (e exclusivo?) da pesquisa antropológica. Rocha e Eckert (2008) afirmam que o emprego de procedimentos técnicos próprios da pesquisa etnográfica, como a observação e as entrevistas, fora da Antropologia não configuraria uma etnografia. Valente (1996) chama atenção para os riscos da popularização do método etnográfico na área da Educação, argumentando que diversos dos trabalhos que se dizem etnográficos receberiam avaliações negativas justamente por falta de formação antropológica e conhecimento do método por parte dos autores não antropólogos. (GARCEZ, 2015, p. 21).

Ressaltamos, porém, que André (1995), já esclarecia que o uso da etnografia pelos estudiosos da educação requer adaptações, por isso considera mais adequado dizer que “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. (1995, p. 29). Assim, a pesquisa se caracteriza como do tipo etnográfico quando faz uso de técnicas que são próprias da etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva, a análise documental, entre outros. Outro ponto que convém destacar nesse tipo de pesquisa é a flexibilização do uso das técnicas, que podem ser redimensionadas de acordo com os acontecimentos que se desenvolvem no contexto da pesquisa.

Mediante o exposto, inserimos este trabalho na área de Linguística Aplicada, numa vertente da pesquisa interpretativista, com enfoque etnográfico, (MOITA LOPES, 1993), considerando que a perspectiva etnográfica permite visualizar de forma mais precisa o contexto investigado, uma vez que dá ênfase aos processos, ou seja, ao que está acontecendo no espaço da investigação. Para Cançado (1994), a eficácia da investigação, nessa abordagem, depende de três fatores importantes: o tipo de *corpus* que se quer constituir, a preferência do pesquisador e as disponibilidades técnicas existentes, destacando os instrumentos que o pesquisador etnográfico utiliza, como já apontamos, quais sejam: notas de campo, gravações em áudio e vídeo, com subseqüentes transcrições, questionários, entrevistas, diários de professor, diário de alunos, estudo de documentos etc. (MOITA LOPES, 1993,1994; ANDRÉ, 1995). Cançado (*idem*), acrescenta que a expectativa em relação ao pesquisador é que este seja hábil tanto nas técnicas e estratégias de observação e gravação, quanto na transcrição dessas gravações, que envolve aspectos particulares da interação.

Para André (1995), o universo investigado é constituído de uma considerável variação de sentidos que compõe um contexto sociocultural que não pode ser ignorado pelo pesquisador, por isso todos os seus componentes devem ser cuidadosamente considerados. Isto, porém, não implica numa pesquisa concluída e inquestionável, pois, para essa autora, os dados ficam sempre “inacabados”. O pesquisador não deve generalizar conclusões ou comprovar teorias, bastando apenas descrever situações e mostrar que compreendeu os significados revelados,

ficando por conta dos que dela tomarem conhecimento a decisão de generalizar ou não suas interpretações.

Para entendermos os processos que se desenvolvem nesse espaço, não podemos perder de vista que o Letramento, “como toda atividade humana é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal”. (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 109). Assim, retomando o objeto deste estudo, que se volta para tratar das construções que o professor realiza em seu local de trabalho, numa perspectiva etnográfica, adotei **o estudo de caso** como método de investigação.

Ludke e André (1986) definem o estudo de caso como uma investigação que pode estudar um caso simples e específico de um sujeito – uma professora competente de uma escola pública, por exemplo – ou um contexto mais complexo e abstrato como uma sala de aula de alfabetização. Segundo as autoras, para uma investigação bem sucedida é necessário atentar para a clareza da delimitação do tema e para a sua singularidade, dentro do universo pesquisado, ou seja, mesmo que se estude um tema similar a outros estudos já realizados, mas este deve destacar um aspecto ainda não referido por outros estudos.

Como características principais do estudo de caso, as autoras apresentam alguns pontos que são observáveis a partir da operacionalização de sua dinâmica e da forma participativa como os sujeitos interagem. Aludem que, objetivando a descoberta, o estudo de caso é passível de ajustes ao longo da investigação, à medida que os dados começam a revelar informações importantes sobre o contexto, o qual deve refletir o conjunto de elementos que emergem da investigação como as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas em suas relações com a situação específica que motivou a investigação da problemática. Assim, o estudo de caso deve retratar a realidade de forma completa e profunda, contemplando a multiplicidade de fatores que se inter-relacionam nas diferentes dimensões do problema em estudo.

Outro ponto de destaque, nessa metodologia, diz respeito ao uso de variadas fontes de informações oriundas do contexto espaço-temporal da investigação, que permitam o cruzamento de dados que poderão mobilizar um redimensionamento do planejamento inicial, possibilitando o reconhecimento de aspectos novos nos dados já existentes. Esse fato é explicado por André (1995), quando ela diz que outra vantagem do estudo de caso é o fato de o pesquisador não partir de um sistema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações.

Dado a essas particularidades, fica entendido que o estudo de caso como metodologia de pesquisa permite ao pesquisador analisar o processo, possibilitando adentrar no universo

investigado para compreender a evolução dos diferentes eventos e das práticas de letramento que se efetivam no contexto do PIBID, como espaço de construção coletiva.

4.1 O PERFIL DO CAMPO DE PESQUISA

O subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, vinculado ao Curso de Letras/Língua Portuguesa-CAP/UERN, alvo dessa investigação, se desenvolveu em duas escolas – ensino fundamental e médio, respectivamente – da rede estadual de ensino, em uma cidade de pequeno porte, no interior do Estado do Rio Grande do Norte. A temática escolhida para nortear a proposta visava a atender os pressupostos da Portaria 096/2013, no tocante a possibilitar a inserção dos graduandos no cotidiano das escolas, a fim de desenvolverem experiências didático-metodológicas inovadoras, no curso da prática docente, relacionadas à área de atuação do subprojeto. Assim, a proposta desse subprojeto abordava o ensino da língua portuguesa e da literatura, sendo “Ensino de língua e literatura no Ensino Médio” e “Análise linguística e produção textual – 6º ao 9º Ano”, as quais tinham como propósito macro não apenas contribuir para a superação de problemas identificados, nos processos de ensino e de aprendizagem, como também ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, no âmbito dessas duas escolas.

Na proposta de criação, foram elencadas 10 ações norteadoras para o desenvolvimento das ações do PIBID, no contexto das escolas que integravam o subprojeto (v. Quadro 5):

Quadro 5 - Ações do Subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa

	AÇÃO	APLICAÇÃO
01	Diagnóstico do ensino de língua e literatura	As ações foram pensadas para se desenvolver em ambas as escolas, respeitando-se as peculiaridades de cada contexto, visto tratar-se de uma escola de ensino fundamental e outra de ensino médio, respectivamente.
02	Plano de trabalho para o ensino de língua e literatura	
03	Grupos de estudos sobre língua e literatura	
04	Oficinas de criação literária	
05	Oficinas de análise linguística	
06	Projetos culturais	
07	Mostras linguística e literária	
08	Produção de materiais didáticos	
09	Publicação de artigos e participação em eventos	As orientações para essas atividades ocorrem no espaço da Universidade.
10	Inserção dos bolsistas no cotidiano das escolas	Os supervisores coordenam a mobilidade dos estudantes de iniciação à docência, no espaço das escolas, orientando e inserindo-os em diferentes

		atividades, além da sala de aula, como planejamento pedagógico, gestão da escola e da sala de aula, escolha do livro didático, reuniões de pais, dentre outras.
--	--	---

Fonte: Subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa

A análise documental, no curso da pesquisa revela, no primeiro relatório do subprojeto, iniciado em 2014, as motivações para a escolha dessas escolas como campo de atuação do PIBID:

A escolha das escolas deveu-se, em parte, ao conhecimento que se tem da realidade local, em decorrência das experiências formativas já realizadas em seu contexto, as quais geraram o interesse em contribuir para a melhoria do ensino oferecido, nesses espaços educativos. Outro fator preponderante foi o interesse das escolas em firmar parceria com a universidade, bem como o reconhecimento da necessidade de se possibilitar aos alunos do Curso de Letras o contato direto com as práticas vivenciadas no cotidiano da escola. (RELATÓRIO PIBID/Letras-Língua Portuguesa, ago-dez/2014).

Evidencia-se no documento a importância que um programa dessa natureza tem para a realidade local, em razão das relações já existentes entre as instituições e que puderam ser ampliadas a partir desse novo trabalho, o qual oferecia condições mais favoráveis para a participação dos professores da escola e dos estudantes da universidade. Entre os fatores que favoreceram o desenvolvimento de ações mais efetivas estava o tempo de permanência na escola, uma vez que os bolsistas devem cumprir uma carga horária de 32 horas mensais, isso favorece uma melhor sistematização do trabalho conjunto de professores e graduandos.

As atividades do PIBID na universidade e na escola foram estruturadas de forma a contemplar uma reunião mensal, na universidade, para avaliação, onde se reuniam todos os envolvidos; um encontro quinzenal para planejamento de atividades, que ocorria na escola, entre supervisores e estudantes de iniciação à docência, sempre no contraturno do horário de aula. As atividades de sala de aula, na escola, sob a orientação do supervisor, aconteciam semanalmente, conforme cronograma elaborado pelo grupo. Cada supervisor coordenava um grupo de 05 estudantes, que se revezavam ao final do semestre, de forma que todos os estudantes conhecessem a realidade da sala de aula de todos os supervisores. Assim, todos os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar com os quatro supervisores. Todas as atividades desenvolvidas no Programa ficavam registradas no relatório semestral, produzido de acordo com o modelo fornecido pela própria CAPES (v. Quadro 6).

Quadro 6 - Modelo da descrição das atividades do PIBID

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS			
Indicador da atividade	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)	Resultados alcançados

Fonte: Relatório PIBID/Letras-Língua Portuguesa – Ago-Dez/2014

O trabalho desenvolvido como coordenadora do PIBID, conforme relatado, no início da tese, também é revelador da importância do Programa, nesse contexto. Porém, como pesquisadora e formadora de professoras, sentia uma necessidade de conhecer outros elementos que dessem conta dos seus impactos, na realidade da escola, mais especificamente na prática do professor, a partir das aprendizagens que lhes permite construir e dos letramentos que lhes são possibilitados para além das atividades desenvolvidas conjuntamente.

Assim, orientada pelos princípios do estudo de caso, como método de pesquisa, que se desenvolve em uma perspectiva etnográfica, organizei a construção dos dados, conforme elencados nas seções seguintes.

4.2 OS PARTICIPANTES

A base desta investigação foi o subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa do Curso de Letras-Língua Portuguesa/CAP/UERN, que integrava o Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, desenvolvido no período de março/2014 a fevereiro/2018. Esse subprojeto envolvia um universo de 25 integrantes, selecionados de acordo com os critérios da Portaria 096/2013-CAPES (v. Quadro 7) e se desenvolveu em duas escolas públicas da cidade de Patu-RN, contemplando ações pedagógicas e de gestão educacional, a fim de proporcionar aos graduandos a aproximação, o conhecimento e a participação na realidade escolar, desde o início de seu processo formativo.

Quadro 7 - Formação do Grupo de Trabalho

QUANT.	FUNÇÃO NO SUBPROJETO	CRITÉRIOS PARA A FUNÇÃO
01	Coordenador de área	I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto; II – pertencer ao quadro permanente da IES /.../ III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior; IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior; – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino /.../
04	Supervisor	I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto; II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; III – ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; IV – ser selecionado pelo PIBID da IES.
20	Estudante de iniciação à docência (EID)	I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura; III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES; IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES. §1º O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista PIBID, desde que: I – não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto; II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.

Fontes: Subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa e Portaria 096/2013-CAPES

De acordo com a delimitação dos objetivos desta investigação, trabalhei apenas com os supervisores e o coordenador de área, visto que o interesse da pesquisa se voltava para uma análise dos Letramentos que o PIBID possibilita aos professores supervisores. Em se tratando de uma pesquisa de base etnográfica, sempre considerei que o curso da investigação poderia definir se outros dados necessitariam ser inseridos, de forma a possibilitar uma visão mais acurada do contexto da pesquisa. Porém, era necessário um ponto de partida e isso ocorreu com a definição dos participantes da pesquisa.

Importa discorrer sobre a escolha dos participantes, visto que convidar profissionais do convívio de trabalho para colaborar em uma tarefa pode parecer fácil, a princípio, uma vez tratar-se de pessoas que faziam parte de um universo de atuação, com os quais trabalhei diretamente,

durante o tempo em que estive coordenando o grupo. No entanto, quando essa tarefa diz respeito a uma investigação sobre as atividades desenvolvidas, em que se pressupõe uma avaliação, uma valoração analítica das ações que protagonizou, é inevitável que os profissionais convidados suscitem alguns questionamentos sobre o trabalho a ser desenvolvido, como por exemplo: qual a efetiva participação, qual o tempo que seria necessário disponibilizar, como seriam feitos os registros – escritos, gravados, fotografados – e, naturalmente, sobre a forma como seriam identificados, no produto final do trabalho. Após as devidas explicações sobre as minhas intenções e os procedimentos da pesquisa, eles concordaram em contribuir no que fosse necessário. Na ocasião, enfatizei as razões pelas quais considerava relevante desenvolver esse tipo de investigação, tendo como foco as vivências partilhadas durante o tempo em que estive à frente do Programa.

Para a apresentação dos participantes, segui o protocolo de pesquisa, referendado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, por isso são utilizados pseudônimos, para identificar os participantes, no curso da análise dos dados, a fim de preservar o anonimato desses professores. No que se refere às escolas, também criei um designativo para identificá-las, sempre que fossem citadas pelos participantes ou requeridas, no curso da análise: Escola Chaves para referir-se à escola de Ensino Fundamental e Escola Neves para a de Ensino Médio.

Quadro 8 - Perfil dos Participantes

Participante	Formação	Experiência Docente	Nível em que leciona	Função no Subprojeto
Leda Ramos	Pedagogia/Letras Especialista	26 anos	8º e 9º Ano Ens. Fundamental	Supervisora
Lia Rocha	Letras Especialista	25 anos	Ensino Médio	Supervisora
José Lins	Letras Mestre em Letras	05 anos	Ens. Fundamental EJA/Ensino Médio	Supervisor
Pedro Dias	Letras Mestre em Educação	13 anos	Ens. Fundamental Ensino Médio Ensino Superior	Supervisor
Maria Alves	Letras Pedagogia Mestre em Letras Doutora em Educação	27 anos	Ensino Superior Cursos de Pedagogia e Letras	Coordenadora de Área
Ana Costa ⁷	Pedagogia Mestre e Doutora em Educação	18 anos	Ensino Superior Curso de Pedagogia	Coordenadora de Área

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷ Em julho de 2016, houve uma mudança na coordenação de área do subprojeto PIBID/Letras/CAP/UERN-Língua Portuguesa, em razão da professora Maria Alves ter pedido demissão, na UERN, para assumir cargo em outra IES, através de concurso público de provas e títulos.

O Quadro 8, estruturado a partir das informações sobre a história profissional dos participantes, revela que esses têm perfis bastante significativos para a realidade em que se desenvolveu a pesquisa, por tratar-se de um município de pequeno porte, com condições socioeconômicas que dificultam aos profissionais darem continuidade aos seus processos formativos. O fato de todos os supervisores serem pós-graduados já imprime um relevante diferencial, que os coloca na condição de profissionais com um critério a mais, no quesito ‘qualificação docente’ – os que buscam atualizar a formação, continuamente. De acordo com os estudos de Gee (2001), trata-se da identidade institucional, que os credibiliza como professores de uma determinada escola, graduados e pós-graduados por uma universidade conhecida por todos, inseridos numa dada comunidade. Esses vínculos garantem a pertença dos professores, em seu contexto de vivência profissional.

Esse diferencial, reconhecido pela comunidade escolar, dá visibilidade aos participantes, nas respectivas escolas onde trabalham, pela forma proativa como desenvolvem suas atividades docentes. Isso remete a outra característica apresentada nos estudos de Gee (2001), que é a identidade discursiva, que diz respeito às representações que as pessoas formulam sobre outras, a partir dos discursos que produzem, num dado contexto. Assim sendo, o PIBID representa, para esses professores, um significativo apoio para as atividades que objetivam desenvolver no contexto da escola. Em seus relatos, durante as reuniões de planejamento e avaliação, a reciprocidade tem sido enfatizada como característica dos trabalhos realizados, visto que, tanto os graduandos quanto os professores, afirmam aprenderem mutuamente, nessa ação conjunta.

4.3 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

André (1995), ao discutir sobre pesquisas de base etnográfica em educação, destaca de forma incisiva, que esse espaço investigativo “é permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”. (p.37). Assim sendo, é necessário definir as formas e os instrumentos mais adequados para captar as abstrações que povoam esse ambiente formativo, em suas dimensões mais específicas, assim como as nuances que envolvem os seus participantes.

4.3.1 Instrumentos de Pesquisa

Considerando que nas pesquisas de base etnográfica a realidade é preservada em sua

forma real, já que o pesquisador jamais deve incorrer no erro de querer transformar o ambiente investigado, os dados foram construídos a partir de instrumentos como:

- Entrevista semi-estruturada.
- Gravações/transcrições em áudio e vídeo de diferentes ações realizadas ao longo do desenvolvimento do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa (reuniões de avaliação e de planejamento, eventos de socialização de experiência, lançamento do livro produzido pelo grupo).
- Análise documental, que diz respeito à consulta aos documentos pertinentes às ações que se realizam em todo o contexto pesquisado, foi conduzida a partir de instrumentos como portaria de criação do programa, projetos e relatórios de trabalho, como também artigos produzidos pelos participantes.

As abordagens qualitativas de pesquisa requerem que o pesquisador esteja atento às situações contextuais de produção de elementos que permitam, sempre que necessário, um realinhamento das ações, à medida que a situação investigada evolua ou apresente qualquer alteração mais significativa. Assim sendo, outro instrumento de grande importância, e que foi usado nesta pesquisa, são as notas de campo, ou “diário de bordo”, que trata do registro contínuo das ações desenvolvidas pelo pesquisador, no curso de seu trabalho. Essas anotações se constituem em instrumento legitimado pelos estudos de base etnográfica, pois permite ao pesquisador registrar particularidades que se evidenciam nos acontecimentos que se desenvolvem no campo de investigação.

4.3.2 Os Dados – Construção e Processamento

A dinâmica de trabalho do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, que deu origem aos dados empíricos construídos para esta pesquisa, é resumida no Quadro 9, onde são apresentadas as atividades que se desenvolvem na universidade e na escola, pelo grupo de supervisores e estudantes, sob a liderança do coordenador de área. O planejamento quinzenal é uma atividade do supervisor com os estudantes e, ocasionalmente, pode acontecer a participação do coordenador de área, quando da sua visita periódica, às escolas, que ora acontece em dia de planejamento, ora em dias de atuação dos EID, nas atividades de sala de aula do supervisor.

Quadro 9 - Dinâmica do Subprojeto

	ATIVIDADE	QUANT./MÊS	LOCAL
01	Encontro de coordenadores de área com a coordenação institucional	01	Campus sede da UERN, em Mossoró
02	Planejamento do supervisor com os EID	02	Escolas
03	Encontro de Avaliação	01	CAP/UERN
04	Participação do EID, na sala de aula do supervisor	Segue o cronograma de trabalho do supervisor	Escolas

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados constantes no Quadro 9 apresentam a dinâmica do trabalho que se desenvolve no contexto do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa. No entanto, importa complementar que há flexibilização, nesse roteiro, especialmente no que se refere ao disposto na linha 01, que trata dos encontros dos coordenadores, cujo agendamento pode sofrer alterações, de acordo com as demandas e a disponibilidade dos envolvidos, visto tratar-se de um evento abrangente aos professores dos diferentes *campi* da UERN. Além dessas atividades, acontecem também as participações em eventos acadêmicos e científicos, que são definidas de acordo com os informativos que circulam, no âmbito da universidade.

Com base nessa dinâmica, organizei a proposta para geração dos dados da pesquisa, que se desenvolveu conforme a síntese apresentada no Quadro 10. Definir os instrumentos adequados para a construção de um conjunto de dados como esse, exige do pesquisador estar atento às variadas possibilidades de construção que possam emergir, no contexto da pesquisa, uma vez que pequenos detalhes podem ser potencializados como uma informação determinante para a compreensão do objeto de investigação.

Quadro 10 - Período de construção dos dados

	PROCEDIMENTO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	COMENTÁRIOS COMPLEMENTARES
01	Entrevistas com supervisores e coordenador	19 a 30/05/2016	Gravação em áudio
02	Encontros de planejamento e avaliação	11/04/2016 28/04/2016 30/05/2016	- Gravação em vídeo - Notas de campo
03	Relatórios semestrais	Janeiro a junho/2016 Agosto a dezembro/2016	- Arquivos em Word e PDF - Também foram disponibilizados pela coordenação os relatórios referentes ao primeiro e segundo semestre de 2017.
04	Roda de conversa com supervisores e a coordenadora	20/12/2016	- Gravação em áudio
05	Livro organizado pela coordenadora com artigos dos supervisores e alunos vinculados ao projeto	Segundo semestre de 2015	O livro foi organizado no semestre 2015.2 e lançado em 28/04/2016.
06	Outros documentos: - Portaria 096/2013-CAPES - Subprojeto inicial - Projeto Institucional - Relatório 2014	Não teve período demarcado	Documentos selecionados para integrar o <i>corpus</i> desta pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o cronograma da pesquisa, a geração desses dados foi planejada para ocorrer no primeiro semestre de 2016, devido à incerteza que rondava o Programa com a ameaça de descontinuidade, desde o final do ano de 2015, conforme relatado no capítulo 02, desta tese. Foi um período de trabalho difícil, marcado por sentimentos que oscilavam entre o desânimo e a esperança, especialmente entre os estudantes de iniciação à docência (EID), requerendo, então, que os supervisores se empenhassem com um certo afincamento para fazê-los acreditar que a continuidade do PIBID poderia residir no fato de eles mostrarem, através do trabalho, que a experiência precisava ir adiante. Como pesquisadora, inserida naquele contexto, acompanhei o desenrolar dos acontecimentos que, em alguns momentos influenciaram diretamente as etapas da pesquisa, quando tive que redimensionar o cronograma de trabalho em razão de limitações ocasionadas pelas condições situacionais dos participantes.

A decisão da CAPES pela continuidade do Programa, comunicada em meados de junho/2016 (v. Anexo C), reanimou o grupo para o prosseguimento das tarefas do subprojeto. No entanto, era período de finalização do semestre, na universidade, por isso houve uma pausa

no andamento dos trabalhos para que os EID pudessem concluir as atividades acadêmicas, o que coincidia, também com o recesso das escolas, no meio do ano. Consequentemente, a pesquisa foi forçada a fazer uma pausa, em seu contexto investigativo.

Quando as atividades retornaram em agosto/2016, havia uma novidade: o subprojeto iria mudar de coordenadora, tendo em vista a aprovação de Maria Alves em concurso público para outra universidade. A partir dali, sua função seria assumida por outra professora, indicada pela plenária departamental. Naturalmente, houve um período de adaptação do grupo à dinâmica da nova coordenadora, mas isso não significou quebra nos protocolos definidos pela proposta inicial do subprojeto, apenas adequações na forma de condução, visto que cada pessoa tem modos particulares de agir.

Nesse ínterim, iniciei o processamento dos dados gerados até então, mas evidenciou-se a necessidade de ouvir os participantes mais uma vez, para compreender suas reflexões sobre o trabalho no PIBID. Como estava previsto no cronograma a realização de rodas de conversa, que não aconteceram, em face dos acontecimentos do contexto situacional do Programa, relatado anteriormente, conversei com a nova coordenadora sobre a pesquisa e agendei a roda de conversa. Essa foi a única atividade em que ela participou, no curso da investigação.

Realizava-se, assim, mais uma etapa do trabalho, no que se refere à construção dos dados empíricos. No quadro 11, procurei sistematizar essas etapas em que estive no contexto da investigação, em contato direto com os participantes.

Quadro 11 - Construção dos dados empíricos

	PROCEDIMENTO	DURAÇÃO					COMENTÁRIOS
01	Entrevistas	2h30					Dois professores usaram um tempo estimado em 40min cada, ou outros dois, 20min, cada e a coordenadora, 30min. Local: escolas/universidade Forma de registro: gravações em áudio/transcritas.
		40m	40m	20m	20m	30m	
02	Encontros de planejamento e avaliação	6h					Cada encontro dura em média 02 horas. Local: escolas Forma de registro: Gravações em vídeo/não transcritas
		2h		2h		2h	
03	Lançamento do livro	2h					Local: universidade Forma de registro: fotografias e notas de campo
04	Roda de conversa	1h30min					Local: universidade Forma de registro: gravação em áudio/transcrita
05	TOTAL DE HORAS DE GRAVAÇÃO	12h					

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a pesquisa documental, esta envolveu também a consulta a outros documentos pertinentes ao Programa, mas que não se constituíram como parte integrante do *corpus* e sim, como referência da tese, como o Plano Nacional de Educação – PNE, na parte que contempla as políticas de formação docente, entre outros documentos necessários para a compreensão de algumas propostas dos planos governamentais para a educação básica pública, bem como os impactos esperados sobre as práticas pedagógicas dos professores, a partir dos processos de aprendizagem que se desenvolvem, no interior da escola e fora dela.

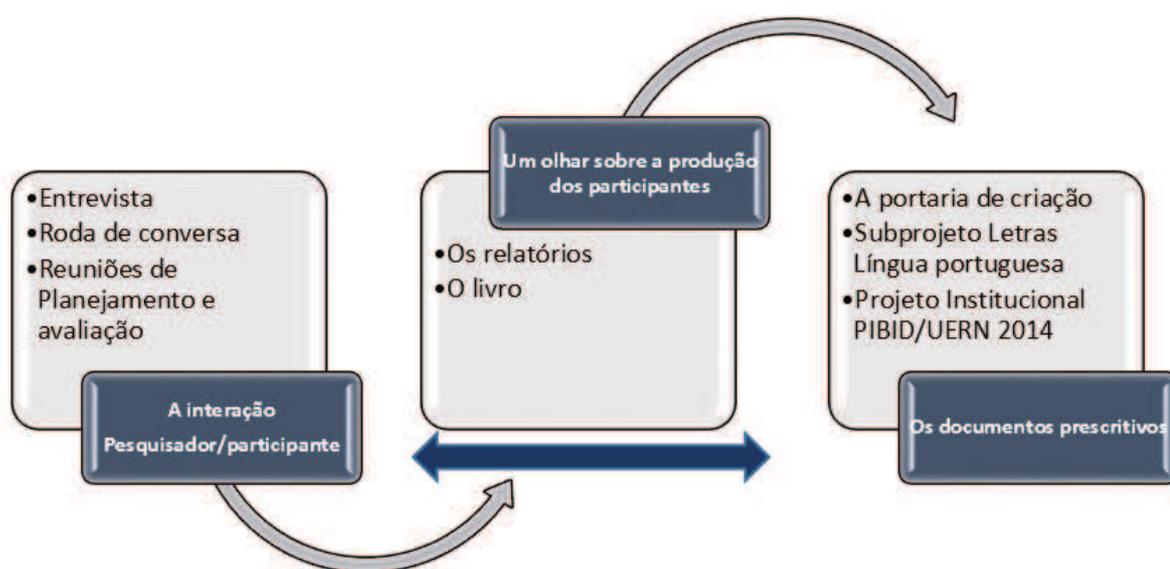
Em relação à observação participante, como uma decisão objetiva presente neste trabalho, importa salientar que é uma técnica que envolve também outros registros, como as notas de campo, necessárias para que se efetive uma construção eficiente dos dados da pesquisa.

Em alguns momentos, tive participação ativa nos encontros de avaliação, considerando a atuação como primeira coordenadora do subprojeto. No lançamento do livro, no qual tenho um artigo publicado, também fui convidada a participar. Esses fatos comprovam o movimento dinâmico que permeia o processo de pesquisa, na perspectiva etnográfica, em que “os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural”. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Assim, os participantes inserem, livremente, outros participantes na situação comunicativa que se desenvolve, em dado momento, no curso dos acontecimentos.

Outra observação necessária diz respeito à retomada, em alguns momentos da análise, do relatório do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa/2014, que foi o primeiro relatório desse subprojeto, produzido quando eu estava na coordenação de área. A consulta tinha como objetivo referendar informações e discussões que surgiam nos dados gerados para esta pesquisa.

Figura 3 - O processamento dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 3 representa o movimento seguido no processo de análise dos dados gerados para esta pesquisa. Dividi o material em três blocos representativos, em que o primeiro diz respeito às relações dialógicas construídas durante o período de investigação, demarcando os momentos de interação face a face com os participantes. O segundo bloco de dados representa a transversalidade dos dados em que, como pesquisadora, pude apreciar o material que permitia ter uma visão global sobre o desenvolvimento do subprojeto, a partir da produção escrita dos participantes, na qual eles externam não só as reflexões geradas nos momentos de trabalho colaborativo, como também as impressões pessoais e individuais resultantes da própria subjetividade. O terceiro bloco reúne todo o material prescritivo que regula o subprojeto e legitima suas ações, no contexto social.

As setas arqueadas aludem ao movimento progressivo da pesquisa, mas não indicam uma ordem cronológica e sucessiva de acontecimentos. A ideia é possibilitar a visualização da organização sistemática dos dados. Em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a seta dupla representa o movimento constante de avanço e retorno a todo o conjunto de dados,

a fim de compreender as singularidades que emergem do universo da investigação, sempre levando em conta possíveis ajustes que possam ser requeridos pelas evidências que os dados apresentem, no curso da análise (LUDKE E ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995).

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE: A MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL DA TESE

É característico das pesquisas qualitativas um grande acúmulo de informações, decorrentes da aplicação de diferentes instrumentos investigativos, sendo imprescindível que o pesquisador delimite categorias de análise, a fim de melhor sistematizar a interpretação dos dados construídos, ao longo da investigação. Moraes (1999), ao discutir sobre a importância da categorização dos dados, afirma que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Assim sendo, é certo que, para se obter o significado mais acurado da realidade investigada, faz-se necessário “o retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, na busca de significados cada vez mais explicitados, por isso o processo nunca é inteiramente concluído, pois a cada vez que se retorna podem atingir-se novas camadas de compreensão”. (MORAES, 1999, p. 06).

Com base nessas afirmações, apresento as categorias de análise que emergiram, no processamento dos dados gerados para esta pesquisa, as quais permitiram organizar sua estruturação e interpretação, considerando os objetivos delineados, no início da investigação.

A identidade foi definida como categoria que se evidenciou nos dados como um fio condutor que contorna todo o percurso formativo do professor, no contexto do PIBID, estruturando-se nos diferentes espaços, a saber: a escola, a universidade, os eventos, cada um permeado de diálogos que contribuem para problematizarem suas práticas e operacionalizarem transformações que lhes permitam aprimorar os Letramentos que constroem, no cotidiano.

A Formação emergiu como categoria em razão não só da necessidade de se compreender o objeto de estudo ora proposto, como também pelo fato de ser um termo recorrente no discurso dos professores, durante as atividades realizadas, ao longo da pesquisa, considerando que o contexto da investigação situa-se no processo de formação continuada de professores.

Aprendizagem: ao se tratar dos Letramentos do professor como apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos inerentes a sua formação, seja inicial, seja continuada, é preciso entender como esse participante se apropria dos conhecimentos, considerando-se a linguagem e os processos de mediação como seu principal elemento.

Dialogicidade e intertextualidade: a partir da compreensão da linguagem como

atividade humana, essas categorias se apresentam no contexto da pesquisa como aportes para as construções que os participantes realizam. A primeira, por natureza, indissociável da linguagem, uma vez que não se concebe um discurso sem a presença do interlocutor (BAKHTIN, 2002), possibilita compreender o contexto formativo como um espaço dialógico, possibilitador de aprendizagens que se constroem a partir dos eventos interativos protagonizados pelos participantes. A intertextualidade, por sua vez, dá conta da “intersecção dos muitos diálogos presentes no interior de um discurso” (BARROS, 2003, p. 03), os quais resultam da multiplicidade de vozes que emergem do contexto formativo, a saber: os participantes, os autores estudados, as produções decorrentes dos estudos, entre outros eventos. Por suas características intrínsecas, compreendo que uma complementa a outra, por isso foram trabalhadas, nos dados, de forma indissociável, como as duas faces de uma moeda.

Esse entendimento, que emergiu dos dados, permitiu intercambiar os saberes que circulam nos diferentes espaços formativos de que participa o supervisor com os produzidos, durante sua experiência docente, na escola, a partir do conhecimento partilhado, das negociações inerentes aos processos de mediação que ali se desenvolvem, dando conta, então, das práticas de letramento construídas, nesse percurso.

O que esta investigação se propôs a responder diz respeito à dimensão da contribuição do PIBID, como processo de formação continuada, que possibilita ao supervisor compreender e se apropriar dos saberes, dos conhecimentos, das proposições presentes nas práticas de letramento geradas no cotidiano do trabalho que desenvolve no Programa, porque “as atividades analíticas que constituem as práticas situadas no curso de formação seguem a ação social, voltada para o letramento para o local de trabalho” (KLEIMAN, 2008, p. 510).

Esse é o entendimento que me inspira para responder à questão norteadora, tendo como base o impacto que práticas formativas como o PIBID tensionam sobre a educação, mais especificamente sobre a ação pedagógica na sala de aula. A condução da pesquisa pautou-se no entendimento de que “quanto mais o docente souber sobre o seu objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem” (2008, p. 512). Assim, a análise visou à mobilidade do professor no que se refere às ações que integram a sua prática, como o uso do código linguístico, o conhecimento teórico da matéria, o conhecimento sobre os métodos didáticos para ensiná-la, incluindo também os conhecimentos diversificados sobre as condições de trabalho e o perfil dos alunos, os quais se constituem como elementos potencializadores do Letramento do professor para o local de trabalho.

5 FORMAR LETRANDO: UM PROCESSO FORMATIVO EM DISCUSSÃO

A base deste trabalho é a minha experiência formativa, ao longo do tempo em que atuo como professora, desde o início, na educação básica, seguindo-se os anos, quando ingressei no ensino superior. A vivência profissional sempre esteve pautada no movimento dialético do aprender para ensinar, construindo-se, assim, um processo contínuo de letramento, em que procurava relacionar as diferentes situações de aprendizagem de que participava ao meu trabalho como professora. Ponderando sobre as experiências vivenciadas, o conhecimento partilhado, as leituras feitas, o que via e ouvia, indagava como tudo isso poderia contribuir para a minha prática pedagógica, como transformar o que eu aprendia em material de ensino para a minha sala de aula.

Essas reflexões também me acompanhavam como formadora de professores, ao procurar motivar os meus alunos, futuros professores, a também construir suas identidades profissionais a partir da reflexão, da análise crítica, do questionamento constante. A experiência como coordenadora do PIBID só intensificou essa visão de que era necessário contribuir para que os professores sob a minha orientação também se vissem na condição de questionadores da própria prática e que pudessem reconhecer, nas diferentes atividades do Programa, oportunidades de questionar e obter respostas sobre e para as suas vivências pedagógicas. A intenção era **formar letrando**, embora, na ocasião não fizesse uso dessa terminologia, mas, considerando o conceito de Letramento para e no local de trabalho, conforme discutido por Kleiman (2001) e Kleiman e Silva (2008), compreendo que os processos formativos em que se insere o professor estão impregnados de conhecimentos resultantes das construções inerentes aos elementos próprios do ambiente da docência, uma vez que não tem como o professor não fazer uma relação constante do que aprende com o que ensina.

Neste capítulo, apresento a discussão sobre o conjunto de dados construídos, ao longo da pesquisa, os quais submeto a uma análise criteriosa do que representam, de acordo com os objetivos previamente definidos, com vistas à compreensão dos Letramentos construídos pelos participantes, em seu local de trabalho, a partir do processo de formação continuada proporcionado pelo PIBID.

Para Ludke e André (1986), a análise está presente em todas as fases da investigação, embora se torne mais sistemática e mais formal após a etapa de geração dos dados, visto que, em diferentes momentos, o pesquisador precisa tomar decisões a respeito dos caminhos que tem que percorrer para chegar aos resultados pretendidos, e isso requer análises criteriosas sobre o que é relevante e o que deixa de ser.

A organização do capítulo apresenta três blocos analíticos: o primeiro consiste numa ampla descrição das atividades que se desenvolvem no contexto do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, entendidas como os eventos de letramento que mobilizam as práticas de letramento que orientam as construções discursivas dos professores, tanto na escola quanto na universidade. O segundo bloco discute as categorias de análise que orientam o processo discursivo da tese. Para finalizar o capítulo, o terceiro bloco sintetiza a discussão dos resultados da investigação.

5.1 OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO QUE CONSTITUEM O SUBPROJETO PIBID/LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

O fio condutor da análise ora posta são os processos formativos que se efetivam na escola e na universidade, através das atividades do subprojeto PIBID/Letras-Língua portuguesa, considerando tratar-se de uma prática diferenciada que busca o realinhamento da ação docente através da reflexão, possibilitada pela docência assistida e pelo trabalho colaborativo que o Programa proporciona. O que esta tese quer mostrar é que esses processos constituem os Letramentos que esses professores constroem, os quais se materializam em seus locais de trabalho.

As diferentes atividades que compõem a dinâmica desse subprojeto, como os encontros de planejamento, as reuniões de avaliação, as aulas ministradas em colaboração entre supervisores e EID, dentre outras, tipificam os eventos de letramento que vivenciam os supervisores, participantes desta pesquisa. Assim sendo, importa não apenas descrevê-los, mas também refletir sobre a sua importância para a compreensão do que acontece, nesse espaço, e como esse tipo de ação contribui para a otimização e as transformações que ocorrem na vivência pedagógica, desses professores. Para essa análise, selecionei uma das reuniões de avaliação observada (v. Fotografia 1), a qual foi considerada mais estruturada, de acordo com a sequenciação estabelecida para tal, em que os participantes conseguiram realizar o trabalho sem interferências¹.

¹ O termo “interferências”, nesse contexto, denota eventos da própria rotina da escola e da universidade que podem provocar digressões no curso da ação, como avisos, comentários extensos, dentre outros.

Fotografia 1 - Reunião mensal de avaliação

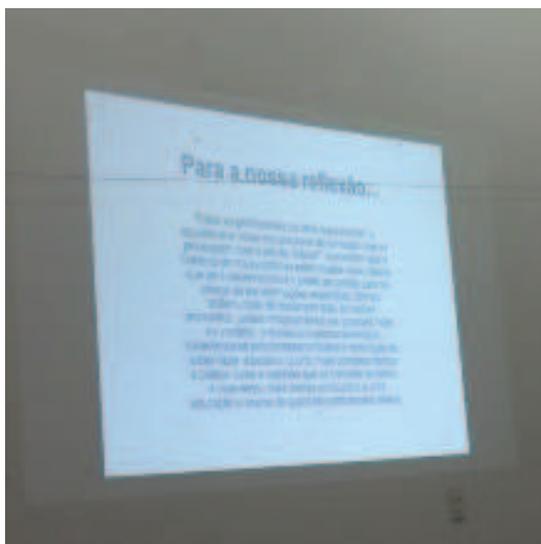


Fonte: Registrada pela autora.

Os dados gerados nesses eventos, foram gravados em vídeo e analisados de acordo com as notas de campo. É mister enfatizar que as técnicas etnográficas de pesquisa têm sido recorrentes nos Estudos do Letramento, como se confirma em Street (1984, 1988, 2007, 2014), Barton e Hamilton (2004) Heath (1982, 1983), dentre outros. Nessa perspectiva, ao lançar um olhar investigativo sobre a reunião em discussão, procurei compreender como se estabelecem as interpretações que evidenciam os Letramentos que se constituem, nesse espaço de aprendizagem. Para Barton e Hamilton (2004), o letramento é social e se localiza nas interações mediadas pela escrita, tanto dentro quanto fora de contextos educativos. Assim, importa, nesta discussão, avaliar a situação investigada como um microcontexto, que influencia atitudes e impressões sobre essas atitudes, a partir de condições que são possibilitadas a esses professores, de acordo com as atividades que o Programa proporciona.

As reuniões mensais de avaliação, que acontecem no espaço da universidade, sempre iniciam pela leitura de um texto referente a aspectos da formação docente (v. Fotografia 2). A leitura é seguida de uma breve discussão sobre o tema abordado na leitura, como um preâmbulo para se encaminhar a avaliação das atividades realizadas pelo grupo, durante o mês. Nessa discussão inicial, a coordenadora tem a prioridade de fala, visto ser ela quem conduz a reunião, porém, faculta a palavra para quem desejar se pronunciar.

Fotografia 2 - Texto problematizador

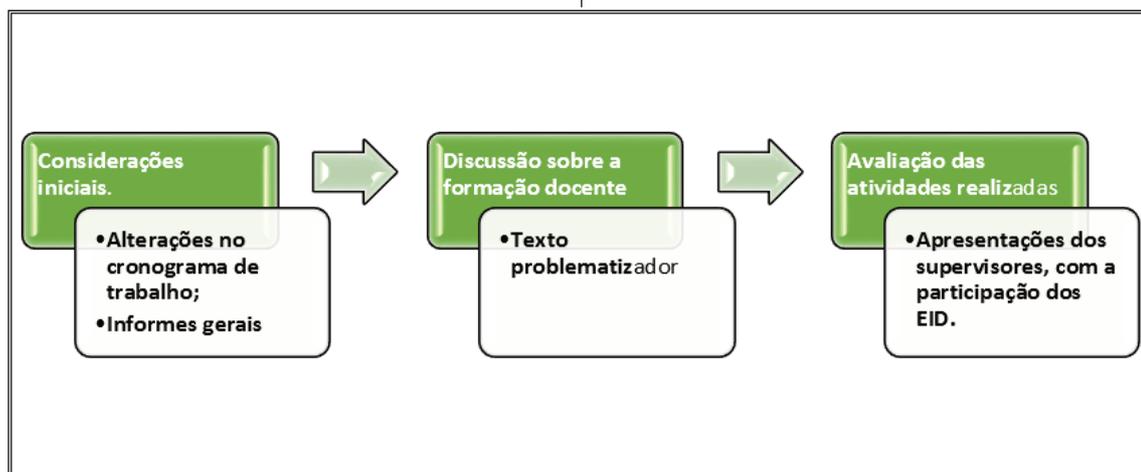


Fonte: Registrado pela autora

Essa discussão do texto problematizador, que marca o início da reunião, pode ser analisada como um elemento impulsionador das reflexões que ali serão postas pelos supervisores. O espaço de aprendizagem proporcionado pelo PIBID é permeado por vozes que se associam para legitimar os processos interativos que então se desenvolvem e que contribuem para a constituição dos letramentos do professor, que ora se estuda. Assim, a pauta do dia é referendada por um discurso exterior que agrega os objetivos pretendidos pelos participantes, auxiliando-os na (re)significação que imprimem às ações realizadas, no contexto da escola, que serão avaliadas nesse espaço. O protagonismo dos participantes desse espaço dialógico toma forma a partir da problematização desencadeada pela leitura, a qual recorrem, na sequência dos trabalhos, como uma base de sustentação para validar as próprias afirmações.

Essas reuniões de avaliação que ora se discute constituem um evento de letramento com estrutura e finalidade definidas, conforme mostrado na Figura 4, que apresenta as etapas sucessivas de organização da reunião. Considerando essa ordem, o esquema sugere uma prescrição, um roteiro pré-determinado, com horário marcado para início, duração e término. O caráter institucional exige essa formulação a fim de demarcar e controlar a sua realização.

Figura 4 - Esquema de desenvolvimento da reunião de Avaliação



Fonte: Elaborado pela autora

A primeira e a segunda etapa são totalmente controladas pela coordenadora, a fim de que fique mais tempo disponível para a terceira etapa, visto essa demandar mais tempo para o seu desenvolvimento, configurada como a parte principal do evento, e ser o momento em que serão apresentadas e avaliadas as atividades realizadas durante o mês. Segue-se a sequência:

- Cada supervisor apresenta seu trabalho com o grupo de EID;
- O supervisor conduz a apresentação, mas há intervenções rápidas e pontuais do EID, quando necessário.
- Após as apresentações, segue-se uma sequência, considerada avaliativa mas, devido à exiguidade do tempo, não tem profundidade reflexiva. (NOTAS DE CAMPO DA TESE).

O que se evidencia na produção desse evento é que, na verdade, não é analítico como deveria ser uma reunião de avaliação, funciona mais como uma prestação de contas do trabalho realizado. No entanto, importa reconhecer que há relevância, sim, em sua organização e produção, pois orienta o pensamento do professor para que ele elabore argumentos para falar sobre o Programa em outras situações que, tanto pode ser uma conversa informal com colegas, nos intervalos de atividades, na escola ou na universidade, como também pode ser em um contexto que requeira a formulação de um texto mais elaborado, como o próprio texto escrito, ou seja, os artigos que eles produzem. Isso se evidencia também nas etapas da pesquisa – entrevista e roda de conversa –, como mostram os dados.

Como evento de letramento, a reunião de avaliação, no contexto do subprojeto PIBID/Letras-Língua portuguesa, apresenta todo o aparato burocrático que circunda a sua realização, como a vinculação institucional, o caráter formativo, o modelo de organização e a hierarquização dos papéis (coordenador, supervisor, EID). Barton e Hamilton (2004) discutem

os eventos de rotina que acontecem no interior das diferentes instituições como impulsionadores de pesquisas no campo do letramento. Considerando que os eventos de letramento referendam as ações que podem ser estabelecidas de forma sucessiva, como um *continuum* evolutivo que dá conta dos processos interativos que se realizam, nos espaços formativos, compreendo que as reflexões suscitadas pelos supervisores, a partir das compilações de suas atividades, para apresentação nas reuniões, dão forma ao que Street (1984, 2014) conceituou como práticas de letramento. Para o autor, as práticas de letramento referem-se à evolução dos significados que são construídos a partir dos eventos de letramento. Destaquei outro excerto das notas de campo:

Eles iniciam suas falas dirigindo-se aos EID, enfatizando a importância do PIBID para o futuro professor:

- Leda Ramos relaciona o PIBID a sua trajetória docente.
- José Lins falou para os EID aproveitarem o momento de estar na escola e ser acompanhado por um professor, com o apoio do PIBID.
- Pedro Dias fala sobre a importância de desenvolver esses projetos com a participação dos bolsistas.
- Lia Rocha cita Cesar Coll “tão importante quanto o que se ensina e aprende é como se ensina e se aprende”. (NOTAS DE CAMPO DA TESE).

É certo que a dinâmica da reunião não fluiu numa sequência dialógica, que oportunizasse aos participantes expressarem mutuamente as suas impressões sobre o trabalho que desenvolvem no PIBID, como já enfatizado, anteriormente. Mas é importante ressaltar que havia uma intencionalidade de mostrar que o Programa contribui. Isso evidenciou-se ao analisar a forma como cada um iniciou a sua fala, durante essa apresentação, na reunião. Não havia tempo para se estender, mas a mensagem precisaria ser deixada. Cada fala carrega em si um significado sobre o que cada atividade pode representar não apenas para ele, como professor, mas também para a formação do EID, sob sua responsabilidade. Essas construções discursivas estão carregadas de sentidos que eclodem dos contextos socioculturais em que se inserem, como discute Street (2014). Representam, assim, as transformações que fazem surgir novas práticas, novos letramentos.

5.2 OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR EM SEU LOCAL DE TRABALHO: AS CONSTRUÇÕES DE UMA AÇÃO COLETIVA

Nesta seção, discorro sobre as categorias de análise que emergiram dos dados, durante o processo de seleção e sistematização, enfatizando que essas convergem solidariamente e se

interconectam, ao longo do trabalho. Tomando como exemplo a categoria ‘aprendizagem’, é possível perceber que as reconstruções da identidade docente resultam da aprendizagem e que ambas não se dissociam da discussão sobre a formação do professor. Assim sendo, ‘aprendizagem’, ‘identidade’, ‘formação’ e ‘intertextualidade/dialogicidade’ como categorias de análise são apreciadas como elementos constitutivos dos letramentos discutidos, neste trabalho, e que se configuram a partir dos realinhamentos que se efetivam no processo formativo do professor, em seu próprio local de trabalho.

5.2.1 A Identidade Docente como Definição do “Ser Professor”

A primeira categoria elencada é a Identidade, a qual se evidenciou nos dados, como um fio condutor que contorna todo o percurso formativo do professor, visto que, em diferentes momentos da pesquisa, eles abordam o ‘ser professor’, seja para explicar como se tornaram professores, seja para questionar seus saberes e suas práticas, seja para se autodefinir ao longo do percurso profissional.

Tratar de identidade, neste trabalho, requer considerar o que o professor pensa de si mesmo, como se vê e como avalia que é visto pelo outro, embora, muitas vezes, ele nem tenha consciência de que age assim. Suas ações, a forma como se ver e como acredita que é visto estão muito relacionadas à ideia de construção social da identidade, efetivada a partir das práticas que vivencia, no contexto em que se insere. Assim, a identidade pode ser definida como “ser reconhecido como um certo ‘tipo de pessoa’, em um dado contexto” (GEE, 2001, p. 99). Nesse sentido do termo, o autor afirma que todas as pessoas têm múltiplas identidades conectadas não a seus "estados internos", mas as suas performances na sociedade.

Ao realizar a entrevista, iniciei pedindo para dizerem como se veem como professores. Essa pergunta teve como objetivo conhecer o professor, a partir do que ele pensa sobre si mesmo, no âmbito das ações que desenvolve como professor e como supervisor do PIBID. Três deles começaram falando sobre o início da carreira:

“Primeiro² eu me vejo como alguém que se descobriu professora de língua portuguesa... na verdade, eu venho me descobrindo como professora... porque tudo comigo aconteceu de forma contrária. As pessoas primeiro fazem uma graduação

² Todas as transcrições de fala dos participantes, oriundas dos dados gerados durante as diferentes fases da pesquisa, são apresentadas, neste trabalho, com a fonte *italico*. As transcrições foram feitas visando retratar uma aproximação mais fidedigna possível da linguagem oral em uso. Por isso são usados sinais e/ou grafia da forma falada e não da forma gramatical, como *gostá* e *respeitá* ao invés de “gostar” e “respeitar”.

para se tornar professora..... e eu me tornei professora para fazer uma graduação, nessa área...” (Leda Ramos, supervisora).

“Eu acho que todo professor faz uma síntese de de dos professores que teve durante a vida de estudos e procura filtrar aquilo que é de melhor, daqueles que considera mais marcantes /.../”. (José Lins, supervisor).

“No início... no início da minha carreira, eu tinha tinha muitas dúvidas sobre se era isso mesmo que eu queria ser ou não, Mas aí... com o passar do tempo a experiência veio ao encontro de uma identificação...” (Lia Rocha, supervisora).

Percebe-se, nas falas, a autoanálise desses profissionais sobre a dinâmica processual da formação da identidade de professor, por isso as falas são demarcadas pelo nominativo “eu” – “eu me vejo”, “eu acho”, “eu tinha dúvidas”. Essa demarcação é reveladora da busca constante pela aprendizagem, cujo movimento é expresso tanto nas falas, durante as entrevistas, como também na observação do trabalho que realizam, das atividades que desenvolvem, dentro e fora de sala de aula, como nas reuniões de avaliação e planejamento do PIBID.

A fala de Leda Ramos traz ponderações sobre o seu processo de constituição como professora. Com duas graduações, sendo a primeira em Pedagogia, ela iniciou sua carreira docente como pedagoga, atuando em todas as séries da primeira etapa do ensino fundamental e em cada uma delas aponta as contribuições para a sua formação continuada – *“eu venho me descobrindo como professora...”*. As etapas sucessivas de construção profissional a levaram a ser professora de língua portuguesa, no segundo segmento do ensino fundamental, o que motivou a sua decisão de se graduar em Letras para se legitimar como professora de Língua Portuguesa – *“...e eu me tornei professora para fazer uma graduação, nessa área...”* Essa inversão no processo formativo leva ao entendimento de que há um cuidado com a própria identidade profissional: ser professora de língua portuguesa de fato e de direito, visto que é comum na região a existência de professores que atuam em áreas distintas da sua formação. Assim, a professora revela também o zelo pela sua apresentação na sociedade, traduzindo duas características que Gee (2001) discute: a identidade institucional, ligada aos vínculos profissionais que mantém e que a tornam o que é – professora de língua portuguesa da Escola Chaves – e a identidade discursiva, que remete à imagem social que a comunidade formula sobre ela, através dos discursos.

O mais jovem na profissão, entre os participantes desta pesquisa, revela em sua autoanálise as buscas que fez no próprio processo de construção da identidade, ao referir-se às contribuições de seus mestres para se tornar professor – *“...e procura filtrar aquilo que é de melhor...”* –. A fala de José Lins leva à percepção da multiplicidade de acessos que um

profissional pode fazer para se tornar o que é, para atender ao que espera dele mesmo e, possivelmente, ao que entende que esperam dele, no contexto de atuação. Esse entendimento remete ao que postula os estudos de Wenger (2001), quando se refere a conexão existente entre o individual e o coletivo, numa comunidade de prática, que requer negociar os significados subjacentes às experiências de afiliação. Dúvidas e incertezas também dão a tônica ao discurso de Leda Ramos, quando fala do seu começo como professora.

Eles prosseguem o relato para definirem como se veem, no momento em que participavam desta pesquisa:

“Eu me sinto aquela professora que tá se::mpre preocupada/por gostá muito do que eu faço, por respeitá muito os meus alunos/.../ Então eu acho que eles merecem o melhor de mim Eu me sinto aquela professora que tá sempre preocupada em tá melhorando melhorando /.../” (Leda Ramos, supervisora).

“Eu já mudei mui::to do meu método de ensino... eu aprendi muito quando cheguei aqui e fui trabalhar com educação de jovens e adultos /.../ Eu tô em construção... [risos] mas eu acho que deu pra melhorá consideravelmente...” (José Lins, supervisor).

“Tenho tentado de todas as formas... está sempre acompanhando a evolução... /.../ É difícil acompanhar a modernidade... se desprender do que a gente foi formado... era tudo muito cheio de regras e hoje são muito livres e com muitas janelas para o conhecimento” (Lia Rocha, supervisora).

A afirmação *“Eu me sinto aquela professora que tá sempre preocupada em tá melhorando melhorando /.../”* diz muito da autoimagem que Leda Ramos faz de si mesma e da consciência de que a formação é contínua, processual e requer um realinhamento constante. As falas de José Lins e de Lia Rocha confirmam essa consciência, ao se verem *“em construção e está sempre acompanhando a evolução”*. Assim, as perspectivas que esses professores apresentam expõem a complexidade presente no desconstruir-se e reconstruir-se continuamente, no exercício de problematizar a própria prática.

Durante a entrevista, quando perguntei sobre as contribuições do PIBID para a prática profissional desses professores, as respostas traduzem a convicção do “querer ser” ou do “precisar fazer” ou do “eu quero aprender”. Para Lia Rocha, ingressar no Programa trouxe-lhe à consciência uma prática que ela já tinha, mas não compreendia, porque não tinha uma organização sistemática:

“O encontro com o PIBID deu um alavanco na minha vida de estudos... Ao me deparar com os alunos da faculdade, hoje, eu me senti muito... pequena... no

sentido de... de encontrá-los fazendo artigos, projetos e... eu... teve certas horas que eu entrei em pânico... assim... admirada por eles saberem fazer aquilo que... não não tinha costume de fazer... eu não tinha feito na minha faculdade... Então eu percebi que eu tinha uma prática, mas não sabia organizar um projeto, um artigo... eu fui aprender com eles...". (Lia Rocha, supervisora).

À medida que a investigação avançava, os participantes foram se revelando aprendizes ávidos por saber mais, fato que confirma a percepção que eu tinha, resultante da atuação como coordenadora, de que o espaço é promissor para trazer respostas sobre como os supervisores constroem seus Letramentos a partir das ações que desenvolvem no PIBID.

Em sua narrativa sobre a experiência no PIBID, Lia Rocha fala de um momento que ela analisa como constrangedor ao constatar que não sabia fazer um artigo, mesmo sendo pós-graduada, com 25 anos de magistério. Frente ao fato, ela faz um comparativo de como foi a sua formação e como está sendo a formação dos estudantes de iniciação à docência, enfatizando que eles têm muitas oportunidades. Quando ela revela a preocupação por não saber fazer algo que estudantes já fazem muito bem – *eu entrei em pânico* – denota o seu receio em relação a um fato que pudessem descredenciá-la como profissional experiente, ou seja, como se uma professora que não sabe fazer um artigo não pudesse estar entre os professores reconhecidos como confiáveis. Esse fato remete à discussão de Wenger (2001), quando aborda a identidade como “nossa capacidade ou incapacidade de compreender os significados que definem nossas comunidades e nossas formas de afiliação” (WENGER, 2001, p. 181). Aprender a escrita acadêmica faz parte do processo formativo que o PIBID está proporcionando a esses professores, como comprovam os relatórios do Programa, com registros da participação em eventos e também a publicação de um livro com uma coletânea de artigos, dentre os quais se encontra o de Lia Rocha.

Além da identidade discursiva, tratada por Gee (2001), essa amostra remete também à ideia de “pertencimento” (HALL, 2002), quando procuro compreender o modo como o participante se vê. Lia Rocha se vê como pertencente a um grupo de profissionais de quem se espera que domine determinadas competências, como escrever um artigo. Reconhecer que não sabe pode ser desesperador para o professor. Mas um fato importante que a professora diz em seguida é *eu fui aprender com eles*. É importante entender que a identidade profissional desses professores não saiu ilesa aos processos de reconstrução provocados pelos impactos do Programa, nessa realidade. Suas falas, seus discursos, suas atitudes comprovam isso, enquanto o PIBID se configura como espaço de ensino e de aprendizagem, portanto, um local onde os

participantes se reconhecem ora formadores, ora aprendizes.

Ao analisar essas falas, ocorre uma retomada com o que dizia Paulo Freire sobre a necessidade de se ter consciência do próprio inacabamento: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. (FREIRE, 2002, p. 24). Eles se reconhecem como alguém que tem consciência do inacabado mas também têm certezas do que são e do que podem fazer: “*Como professor, eu sempre me defini como um profissional que busca explorar o saber do aluno*”. (Pedro Dias, supervisor). Ele acredita que o PIBID possibilita que ele aprenda cada vez mais como interagir com o aluno e proporcionar-lhe mais oportunidades de aprender, ou seja, interagir com outras pessoas que têm os mesmos interesses, como os estudantes, que são professores em formação, os colegas professores e os formadores da universidade fortalece as suas prerrogativas de oferecer cada vez mais oportunidades de contribuir para a aprendizagem do seu aluno, reafirmando a sua identidade docente.

Gee (2001), ao discutir sobre o que significa ser reconhecido como um "certo tipo de pessoa", esclarece que as identidades são demandadas pelo funcionamento de atividades históricas, por vínculos institucionais e por forças socioculturais. Assim, as construções identitárias devem ser validadas por um sistema interpretativo que “pode ser visões historicamente e culturalmente diferentes da natureza das pessoas; podem ser as normas, tradições e regras das instituições; pode ser o discurso e o diálogo dos outros; ou pode ser o funcionamento de grupos de afinidade”. (GEE, 2001, p. 107 e 108).

Especialmente no espaço formativo, ora analisado, as construções discursivas assumem significativa relevância e contribuem para as reconstruções identitárias que se evidenciam nos dados. São professores que passam a ser vistos com um diferencial “ele é pibidiano”, ou “ele foi pibidiano”. A identidade do professor sofre um realinhamento a partir do que se espera que um professor inserido na proposta do PIBID possa ser ou saber.

5.2.2 A Formação que se Evidencia nas Atividades Pibidianas

Eleger a formação como categoria de análise se justifica quando considero os aspectos da pesquisa em discussão e percebo que convergem para uma mesma direção, a começar pelo fato de os participantes da pesquisa, nas diferentes etapas do trabalho de geração dos dados, aludirem constantemente ao processo formativo que o PIBID lhes proporcionou e das transformações que provocou em suas vivências pedagógicas. O segundo aspecto diz respeito à natureza do PIBID que, oriundo das políticas de formação de professor, tem por objetivo

fortalecê-las, tanto na modalidade inicial quanto continuada, o que faz com que a discussão se pautasse nessa perspectiva.

Falar da formação do professor como um processo contínuo de aprendizagem requereu discutir a natureza do trabalho docente, considerando as ações que o envolvem e os elementos que mobilizam para a sua realização, nas diferentes situações, como planejamento, aula, avaliação, conforme postula Machado (2017), sendo seu principal objetivo criar formas eficazes de promover a aprendizagem do aluno. Assim sendo, os conteúdos didáticos, como objeto do conhecimento, sofrem transformações progressivas para serem ensinados, em sala de aula, sendo essas transformações que motivam a busca constante pela otimização da prática didático-pedagógica.

Entender, dessa forma, o trabalho do professor converge para o objeto que deu forma a esta pesquisa, quando decidi investigar sobre os Letramentos que o PIBID proporciona ao professor supervisor, em seu local de trabalho, considerando que essa abordagem diz respeito às práticas de leitura e de escrita pertinentes ao local de trabalho, ou seja, à escola, denotando as práticas sociais de uso da escrita que são próprias desse universo. Portanto, “os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento (KLEIMAN, 2006).

Como já postulado, o Programa, em sua essência, foi criado para fortalecer a formação de professores, tanto inicial quanto a continuada. Por isso todas as suas ações, desde o planejamento até a elaboração do relatório de atividades, permitem ao professor problematizar a sua prática, na interação com os seus pares – estudantes, coordenador de área e demais envolvidos, nesse cenário de aprendizagem, seja na universidade, seja na escola.

Questionar-se como profissional e questionar a prática que desenvolve é prerrogativa de todos os envolvidos no PIBID. Como já enfatizado, durante a entrevista, percebi em suas falas que a reflexão sobre o próprio trabalho é um exercício constante entre eles. Pedro Dias afirma, em um dado momento de sua fala, que um de seus propósitos, como profissional da educação, é “*vivenciar práticas educativas que colaborem para a formação de um cidadão consciente*”. Ele acredita que o professor deve investir no diálogo para conseguir realizar um trabalho produtivo, seja com o aluno, seja com seus pares da profissão docente. Em um de seus relatórios semestrais, ele se refere ao PIBID “como uma oportunidade que possibilita formação *in loco* em redes de ensino com milhares de escolas e de professores” (RELATÓRIO 2016.1 – Pedro Dias). Ao comentar a afirmação, ele enfatiza que a dinâmica do Programa possibilita ao professor um processo formativo diferenciado, em comparação com as outras experiências que

vivenciou, uma vez que há um acompanhamento constante do coordenador de área, além das reuniões de planejamento e avaliação, como espaço coletivo de aprendizagem.

O fortalecimento do trabalho docente, proporcionado pelo PIBID, na escola, evidencia-se, de forma bastante demarcada, nos relatórios dos professores, quando tratam do impacto do Programa sobre a escola e sobre o seu processo formativo, como destaque no excerto a seguir:

O PIBID/Letras se tornou um grande aliado no processo de aprendizagem dos alunos e grande articulador e incentivador para o professor/supervisor, dinamizando as ações pedagógicas da escola e executando projetos e atividades com base teórica através de pesquisa, leitura e debates. O planejamento ganhou espaço na escola através do PIBID. Os artigos produzidos com base nas atividades realizadas permitiam uma avaliação do desempenho de alunos e professores e os projetos desenvolvidos serviam de base para que toda a equipe se articulasse com o propósito de melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. (RELATÓRIO 2016.1 – Leda Ramos).

A forma como se apresenta esse relato evidencia que o PIBID assumiu um protagonismo tão contundente, nesse espaço, que lhe possibilita ser anunciado como “grande aliado” e “grande articulador e incentivador” das ações pedagógicas da escola. A veemência presente nesse discurso chama a atenção porque leva ao entendimento de que onde existir o PIBID não haverá mais problemas na escola, mas é necessário salientar que não se pode explicar dessa forma, se considerar que o Programa não atende a todos os professores. Mas, para compreender as afirmações posta em discussão pela participante, convido a considerar a própria dinâmica do programa, que atende a uma reivindicação antiga dos professores, que é a orientação constante, através do trabalho do coordenador de área e a oportunidade de discutir coletivamente e com uma frequência sistemática sobre os problemas da sala de aula, bem como a ação colaborativa que o professor vivencia através da participação dos estudantes de iniciação à docência. Embora Leda Ramos demonstre em sua fala todo o seu envolvimento emocional com o trabalho que desenvolve como professora, o que se caracteriza como um diferencial em relação aos demais, as suas afirmações são referendadas pelas falas dos outros participantes que também reconhecem o PIBID como um importante trabalho que contribui significativamente para as suas práticas pedagógicas.

A atitude positiva em relação ao PIBID, revelada pelos participantes, pode ser compreendida também pelo fato de possibilitar ao professor vivenciar os efeitos de sua prática de forma mais imediata, ou seja, as ações são planejadas e logo executadas, graças ao trabalho colaborativo que se desenvolve com a participação efetiva dos estudantes de iniciação à

docência. Em um dos depoimentos, durante a entrevista, a professora classifica a ação do PIBID na escola como “revigorante” e enfatiza a dinâmica do Programa para justificar a sua fala, destacando que o fato de poder dividir as tarefas de sala de aula, com os estudantes, possibilita não apenas a coexistência velho/novo, representada pela sua experiência docente e pelo conhecimento novo, mobilizado pelo estudante, a partir dos saberes que internaliza no seu curso de graduação, mas também a oportunidade de discutir sobre isso, de avaliar continuamente o que faz para que se façam os ajustes necessários, que impactam diretamente na aprendizagem do aluno desse professor, naquela sala de aula, conforme mostra um trecho de sua fala:

“O pibid é uma proposta de crescimento, é uma proposta de crescimento... ele ele veio a::ssim para para... para acompanhar, para mostrar, para... como se fosse... para crescer o aluno /tanto aluno como professor/ o supervisor... como a escola, porque eles eles mudam a escola, né?...”

“É diferente quando tem uma turma com pibid e outra sem... /eu tive essa experiência no primeiro ano/ ((ela se refere ao primeiro ano de trabalho com o PIBID)) um segundo ano tá com os pibidianos e o outro segundo ano não estava e a diferença de crescimento das turmas foi diferente”. (Lia Rocha, supervisora).

Essas ponderações mostram as contribuições das ações do PIBID para a vivência pedagógica desses professores e, por sua vez, representam também um processo formativo contínuo que acontece no próprio local de trabalho, a partir de práticas de letramento que permitem ao professor discutir, avaliar, problematizar sua própria prática e redimensionar ações que resultem em progressão na aprendizagem de seus próprios alunos, conforme corroboram os estudos de Kleiman (2008) e Viana (2010), quando discutem o letramento do professor como prática situada que ocorre em situações reais, no próprio local de trabalho.

A coordenadora de área, Maria Alves, compreende as reflexões dos professores como resultante da ação direta do Programa sobre o cotidiano desses professores, enriquecendo a sua formação, através de uma rede de colaboradores que se ajudam mutuamente na transformação de suas práticas e na ampliação de conhecimentos, tanto para os estudantes de iniciação à docência diretamente envolvidos, como para os demais professores da escola e graduandos, na universidade.

Os impactos, seja das ações, seja das atividades do Programa para a formação de professores, para a própria metodologia dos professores envolvidos e suas respectivas escolas, as instituições parceiras, e, ainda, para a formação de

nossos alunos são, notadamente, positivos. Para a academia, neste semestre, de forma muito, especial, através do lançamento do livro “Entre os desafios da Licenciatura e a Docência: a experiência do PIBID no ensino de Língua Portuguesa”. Através da leitura deste livro, esperamos que todo profissional de educação que se interessa por formação docente se inquiete e promulgue a valorização e a profissionalização na carreira do magistério. (RELATÓRIO 2016.1 – Coordenação).

Nesse trecho do Relatório da Coordenação, ao avaliar os impactos do Programa no contexto em que se desenvolve, ou seja, na universidade e na escola, há uma referência à formação, no tocante à metodologia. Importa destacar que a metodologia é a tônica dos discursos dos professores em eventos de formação, sempre introduzidos pela clássica pergunta “como fazer?”. Entendo, assim, que o objetivo preconizado na portaria de criação do PIBID para promover a elaboração de metodologias inovadoras tem se efetivado, no contexto desta investigação.

O outro destaque do relatório diz respeito à publicação do livro³ que traz uma coletânea de artigos produzidos pelos bolsistas – em coautoria coordenador, supervisores e estudantes – em que analisam as experiências vivenciadas no percurso do trabalho que desenvolvem. A formação do professor perpassa todo o conteúdo do livro, mas é possível destacar que a formação continuada, mais especificamente quando se refere ao supervisor, é discutida tanto no capítulo de abertura quanto no capítulo final, ao referir-se às contribuições do Programa, através de projetos inovadores que se desenvolvem no interior da escola, em parceria com a universidade, e protagonizado por professores em formação, seja na modalidade inicial – para os estudantes – seja na modalidade continuada – para os professores da educação básica. Ao longo deste capítulo, serão destacados outros elementos do livro em tela, conforme a progressão da análise dos dados.

São essas reflexões que mobilizam os letramentos que o PIBID proporciona. Discuti-los, com base no entendimento de letramento como prática social, é o que propus no início do trabalho, a partir da análise das relações interativas que se articulam, nos contextos da universidade e da escola, protagonizadas pelos professores supervisores, bolsistas do PIBID. Os dados evidenciam que há um significativo alcance das ações do Programa, tanto no espaço da escola, quanto da universidade, visto que é visível a reciprocidade entre os participantes, no que se refere à aceitabilidade dos propósitos demarcados pelos documentos inerentes às ações que lhe são próprias.

³ Tenho um artigo publicado nesse livro, onde discuto a formação continuada do supervisor, no contexto do PIBID. Ver referência TEMOTEO, 2016.

Um dos objetivos do PIBID, de acordo com a portaria 096/2013-CAPES, art. 4º, inciso V, é mobilizar os professores supervisores como co-formadores dos estudantes de iniciação à docência. Assim sendo, refletir sobre a formação continuada que o programa proporciona ao supervisor também inclui analisar como ele se vê nesse papel de formar e formar-se, reciprocamente, que reflete o que eu chamo, na abertura deste capítulo, de **formar letrando**:

Quando nós pegamos esse papel de co-formadores dos alunos do curso de letras nós estamos além de formando cidadãos nós estamos FORMANDO PROFISSIONAIS. Aí é onde mora o cerne da questão... que tipo de profissional ajudou na minha formação? que tipo de profissional eu sou? que contribuições me faltaram? quais as contribuições que eu posso deixar a esses alunos? quais ainda me faltam para que eu vá buscar?... aí posso trazer para eles /eu acho/ mais do que formar pessoas iguais a mim... e eu tenho como obrigação de formar pessoas melhores que eu... capaz de fazer ainda melhor que eu, afinal de contas /a gente querendo ou não/ a gente escolhe caminhos pelos quais vai caminhar, principalmente na pesquisa, se vai ser funcionalista se vai estudar Literatura... crítica literária, e às vezes a gente se envereda por um caminho e esquece de outras necessidades /.../ (José Lins, supervisor).

O conjunto de dados em análise vem mostrando a ação reflexiva que acompanha o trabalho dos supervisores, no contexto do PIBID, no que se refere aos diferentes aspectos abordados no desempenho das atividades inerentes ao Programa. Não é diferente quando essa reflexão recai sobre o papel do supervisor como co-formador dos estudantes de iniciação à docência, conforme se verifica na fala de José Lins. Seus questionamentos denotam que a sua compreensão sobre o seu papel, nesse processo, vai para além da formação docente do futuro professor, quando ele se refere à formação cidadã e a formação do pesquisador, enfatizando que “às vezes a gente se envereda por um caminho e esquece de outras necessidades”. Quais seriam essas necessidades? Ao discutir sobre o trabalho docente, Machado (2007) aponta uma série de características que compõem o agir docente, pois, além de ensinar, o professor deve “servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho e encontrar soluções para conflitos dos mais diversos” (MACHADO, 2007, p. 94)

Aprofundando a discussão a partir das afirmações de Machado (2007) sobre o trabalho docente, na perspectiva de que esse contempla necessidades muito mais amplas do que os aspectos da sala de aula, o discurso dos participantes desta pesquisa também denota proposições afirmativas sobre o que ele precisa fazer como partícipe da formação dos graduandos sob sua responsabilidade.

5.2.3 Aprendizagem e Docência: os letramentos construídos no contexto do PIBID

Quais as aprendizagens possibilitadas nessa seara de construções coletivas, estabelecidas pelas trocas, pelos questionamentos, pelas compreensões e incompreensões das relações novo/velho, teoria/prática, aluno/professor? A pretensão não é respondê-las com uma visão dicotômica e pré-formada, mas visando ao encontro de novas concepções, à compreensão de conceitos que se estabelecem ou que se modificam na relação com o outro, como resultado de uma construção social. Assim entendo que se constroem os Letramentos, os quais se estabelecem “não como um conjunto de habilidades a serem aprendidas pelas pessoas, mas como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos”. (KLEIMAN; OLIVEIRA, 2008, p. 08).

A discussão, neste tópico, aborda as aprendizagens que permeiam o universo do PIBID, que compreende a universidade e a escola. Mantendo a compreensão do Programa como uma oportunidade de Formação Continuada para os supervisores, bem como a concepção de que a aprendizagem faz parte da natureza de um ambiente de ensino, procurei identificar nos dados os eventos que denotem as diversas aprendizagens advindas da participação desses professores, nesse processo. Suas falas, nas diversas etapas do trabalho, enfatizam as mudanças que ocorreram na organização do trabalho pedagógico, que desenvolvem, tanto no que diz respeito ao desempenho de suas atividades na escola, quanto no que refere a novas construções de conhecimento, a partir dos estudos possibilitados pelas diferentes atividades realizadas, no âmbito do Programa.

Durante a Roda de Conversa, uma das etapas desta pesquisa, em que participaram os cinco colaboradores, a saber – os quatro supervisores e a coordenadora Ana Costa⁴ – eles foram convidados a falar livremente sobre as atividades que realizam no âmbito do PIBID. Não usei roteiro de perguntas e nem fiz anotações, procedendo apenas com a gravação em áudio, com o objetivo de deixá-los bem à vontade para discorrer sobre o que fazem, como fazem e como avaliam essas ações.

Então é indiscutível que a gente aprende muito... faz junto... porque é troca, realizar o trabalho dentro da escola ter esse momento que vem aqui pra dentro da universidade, que faz as apresentações que a gente discute escuta o outro, é é como você diz... a gente vai fazendo comparações buscando novas ideias /não é nem o

⁴ Renovo a informação de que houve mudança na coordenação do subprojeto, conforme explicado na nota de rodapé n. 33.

fato de você copiar/ mas é você trazer... de repente... a partir de um trabalho desenvolvido você ter novas ideias, e desenvolver novos trabalhos. (Lia Rocha, supervisora).

A professora abre a sua fala enfatizando a aprendizagem – *a gente aprende muito* – e na sequência é possível perceber que aborda a importância do trabalho coletivo ao usar termos como *troca, escuta o outro, fazendo comparações, novas ideias*, os quais convergem para o entendimento de que as práticas que se efetivam a partir dos eventos de que participam resultam das construções que conseguem fazer com o que falam, com o que ouvem, com o que leem. Esse entendimento remonta a dois conceitos que utilizo neste trabalho o de comunidade de prática, quando trata de espaços de aprendizagem coletiva que resulta em práticas que refletem a busca do êxito (WENGER, 2001) e o de Letramentos como práticas sociais mediadas pela escrita, que são necessárias e fazem parte do local de trabalho (KLEIMAN, 1995, 2001, 2016).

Ao analisar os Letramentos que se constroem a partir das aprendizagens que emergem no contexto do PIBID, evidencia-se a importância do trabalho colaborativo, como aborda José Lins, em sua fala:

/.../ porque é assim... a partir do momento em que a gente vive um projeto desse e que ele ganha uma dimensão maior do que a gente espera é claro que a gente fica...por dentro... o medo é inerente ao ser humano... e... assim... pela experiência de trabalho que ela tem, pelo modo de ação... eu me lembro do que eu disse na abertura do salão... na sexta à tarde... eeh... Lia tem uma mente extremamente inquieta e isso faz com que eu sinta necessidade de me acostar a ela na realização dos trabalhos, porque se minha mente é inquieta, a dela é assustadoramente inquieta, né?... ela tem uma mente fervilhante e isso faz com que:: o que nós realizamos juntos venha dando certo. (José Lins, supervisor).

Considerando a realidade posta em análise, à luz do conceito de comunidade de prática, a percepção que tenho diz respeito ao engajamento mútuo que se verifica, nesse contexto, ou seja, há uma relação de reciprocidade entre os participantes a partir das afirmações que proferem como *necessidade de me acostar a ela*, para referir-se ao trabalho colaborativo que desenvolve, na escola, em parceria com a professora Leda Ramos. Essa colaboração também se evidencia em relação aos outros supervisores que trabalham em escolas diferentes, mas que fazem parte do mesmo subprojeto. Num dado momento de sua fala, a supervisora Leda Ramos afirma:

Eu posso citar como exemplo assim a relação que a gente tem hoje... os quatro. Por exemplo, Eu trabalho com Lia Rocha há bastante tempo... eu nunca tive uma aproximação um contato maior, uma relação de amizade mesmo... antes do PIBID. Então assim, mais do que aprender com o outro, serviu para unir a gente, né? Aproximou muito... (Leda Ramos, supervisora).

Tanto essa fala de Leda Ramos quanto a fala anterior, de José Lins, remetem ao que Gee (2001) caracteriza como identidade por afinidades, que trata de interesses partilhados dentro de um mesmo grupo e que são reveladores de que seus integrantes comungam ideias que os assemelham e aproximam, pois socializam saberes, constroem conhecimentos e pontos de vista. Para o autor, o que acontece no interior desses grupos indica que seus membros planejam e, assim, redimensionam seus próprios processos de aprendizagem, evidenciando o protagonismo que caracteriza suas as (re)construções identitárias, a partir das experiências que vivenciam.

As aprendizagens que se percebem no interior desse grupo levam à compreensão de que os processos que vivenciam remetem à ideia de que as construções se organizam de forma encadeada, como uma teia, ou seja, uma rede de aprendizagem (ALMEIDA, 20015; OLIVEIRA, 2010), que começa a tomar forma a partir das reflexões que fazem sobre si mesmos e sobre as experiências que realizam. Eles revelam que sentem necessidade de se aproximar um do outro para aprender, para fazer melhor, para se apoiar e, naturalmente, essa rede começa a se construir não apenas dentro da escola, mas também de uma escola para outra, como aparece no relato, a seguir:

Projetos dentro do PIBID já saíram da Escola Chaves para a Escola Neves. É o exemplo do Cinema na Escola...ne? que começou como uma ideia pequena na Escola Chaves, dentro do ensino fundamental e terminou como uma ideia maior, na Escola Neves. Outras atividades como o Canto Poesia de Lia Rocha que a gente já aproveitou a ideia transformou fez algo mais simples e já levou como atividade para a Escola Chaves. Então assim tem de fato essa troca. (Leda Ramos, Supervisora).

As realizações citadas por Leda Ramos provavelmente não aconteceriam se não existisse essa parceria que o PIBID proporciona, entre as duas escolas. Barton e Lee (2015)

discutem a importância dos processos interativos que se desenvolvem entre os integrantes de uma mesma comunidade e que possibilitam significativas transformações, mediadas pela linguagem: “isso ocorre no nível micro de duas pessoas interagindo e no nível macro de comunidades inteiras” (BARTON; LEE, 2015, p. 50). Para os autores, é por meio da interação que as pessoas agem dentro de grupos, desenvolvendo, assim, gêneros e estilos que se solidificam e promovem transformações. Não apenas o trabalho de Wenger (2001) é exemplo, com as comunidades de prática, como também fazem referência aos estudos da linguagem, no campo do estudo dos letramentos, que veem as pessoas como situadas em comunidades físicas, que se organizam como redes de apoio.

A sua referência ao projeto que nasceu no 9º ano do ensino fundamental, na Escola Chaves, onde trabalha e que teve continuidade no ensino médio, quando os alunos chegaram à Escola Neves, deu origem a um artigo que ela produziu em parceria com Lia Rocha e que foi publicado no livro organizado pelo grupo. Nas considerações, as supervisoras, como autoras do artigo, enfatizam que “a experiência da prática pedagógica com o cinema corroborou para um ganho significativo do desenvolvimento intelectual dos alunos, bolsistas e professor supervisor do PIBID/Letras” (LIA ROCHA; LEDA RAMOS – Dados da Tese). O investimento em propostas pedagógicas inovadoras é um dos objetivos do PIBID, como programa formativo. As falas das professoras confirmam que elas aceitaram o desafio e obtiveram resultados positivos, confirmando, assim, que o Programa é um caminho a ser percorrido em prol de experiências exitosas para a educação básica pública. A experiência relatada solidifica a discussão sobre a aprendizagem que dá corpo aos Letramentos que os professores constroem para e no local de trabalho, os quais focam nas mudanças ocorridas na vivência docente, ao longo de sua participação no Programa.

O que confirma o potencial formativo do PIBID são as transformações que se evidenciam na prática dos professores, ao analisar as diferentes ações que realizam, nesse contexto e que são referendadas em suas falas. O que torna tudo mais importante é a comprovação de que o crescimento que eles dizem ter, as transformações que eles enfatizam são processuais e acontecem no decorrer de uma prática, na dinâmica cotidiana da sala de aula ou seja, não foi programada dentro do sistema acadêmico de um curso de pós-graduação, com uma matriz curricular pré-estabelecida, com previsão para apresentação de um resultado. Não que isso não seja válido, afinal, é a academia quem legitima experiências como essa, agora, analisada. Porém, trata-se de comprovar que o professor aprende, sim, no exercício de sua função docente, através da reflexão na prática e sobre a prática.

Com base nos dados, fiz um quadro comparativo com uma síntese dessas mudanças que eles afirmam ter acontecido em suas práticas, a partir do processo formativo proporcionado pelo PIBID. Não constam todos os registros, apenas um recorte para subsidiar a análise.

Quadro 12 - Comparativo da prática dos supervisores antes e depois do PIBID

PARTICIPANTE	ANTES DO PIBID	DEPOIS DO PIBID
Lia Rocha	<i>com os alunos da faculdade hoje... eu me senti muito pequena/ no sentido de encontrá-los fazendo artigos, projetos... eu entrei em pânico /.../</i>	<i>Na questão da escrita... foi com eles que eu comecei a desenvolver /.../</i>
	<i>Eu entrei às cegas sem saber o que...o que o que era aquilo...</i>	<i>com o passar do tempo eu fui... eu fui entendendo e fui vendo que aquilo era uma... era uma... era bom para a escola era bom para mim era bom para os alunos... é um crescimento...</i>
Pedro Dias	<i>Eu não produzia</i>	<i>Com a chegada do pibid /com esses encontros/ com as competências estabelecidas para nós/ despertou mais em mim a produção de trabalhos, a produção de projetos, a produção de artigos</i>
Leda Ramos	<i>Eu sempre tive preocupação em cumprir, em contribuí...recebia estagiário, eu queria contribuir, eu fazia projeto, sempre fiz...</i>	<i>Eu passei a realizar melhor...a desenvolver um projeto... de forma mais produtiva porque tinha mais orientação, mais ajuda... /.../ O fato da gente precisar produzir artigos, né? /.../ a questão das produções /.../</i>
José Lins	<i>Quisera eu ter tido essa oportunidade que os alunos, hoje /vou chamar meus orientandos/ estão tendo de participar de um programa como esse...</i>	<i>O pibid trouxe isso para os alunos /e trouxe para mim também/ uma contribuição maravilhosa que foi conseguir realmente pôr em prática a minha autoavaliação, se o que eu tô fazendo realmente tá dando certo, e, e nesse movimento de bate e volta. Nesse movimento de troca, é o feedback constante... então /contribuindo demais/ no sentido de que, de que a gente ensina /e muito mais que ensina/ a gente aprende... dá para colocar realmente em prática o processo de autoavaliação /de análise do nosso trabalho/</i>
Maria Alves	<i>((Como a coordenadora de área fala sobre os professores supervisores, não há registros sobre a sua prática, neste espaço)).</i>	<i>/.../ que ele pense numa numa, num conteúdo... Pense numa avaliação Pense numa metodologia pense até num referencial teórico diferenciado daquele que é eventualmente ele não faria sem o pibid /.../ Sinceramente eu sinto que há uma uma possibilidade uma, uma necessidade de::le reescrever suas aulas do tipo que era antes do pibid, eu digo isso porque durante as nossas reuniões os nossos encontros os próprios relatórios Eu sinto que eles tem preocupação em mostrar algo diferente em fazer algo diferente então para fazer esse algo diferente alguém teria que ser ... um...um... empurrar /e o PIBID empurra/ o PIBID eh... leva esse professor que parecia até que estava adaptado acostumado aquelas aulas de sempre a agir de forma diferenciada</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Em contextos educacionais, a discussão aborda os aspectos do ensino e da aprendizagem, do trabalho coletivo, da experiência colaborativa. Assim, é comum falar de trabalho em grupo. Para Barton e Lee (2015), nas salas de aula de escolas e universidades, as pessoas aprendem umas com as outras, sendo esses processos que motivam o desenvolvimento de investigações para compreendê-los e teorizar sobre as transformações que proporcionam. Assim, se propagam os conceitos que se originam dessas investigações e que ora destaca-se o uso de conceitos como o de comunidade de prática, na esfera educacional, que tanto tem entusiasmado os pesquisadores, inclusive o trabalho de Barton e Lee, ora referendado. Os autores enfatizam que as relações recíprocas examinadas pelos estudos do letramento também foram identificadas como significativas para a aprendizagem.

O contexto de aprendizagem, representado no Quadro 12, se evidencia nos registros dos supervisores quando falam de suas experiências, no PIBID. Eles falam de transformação e de mudança de *status*, demarcando de forma bastante precisa o antes e o depois da inserção no Programa, como se pode ver nas falas de Lia Rocha: “*eu me sentia muito pequena*” e “*eu entrei às cegas...*”. É importante atentar para o movimento gradativo que se revela, na sequência de sua fala: “*...eu comecei a desenvolver*” ou “*com o passar do tempo eu fui... eu fui entendendo*”. Pode-se inferir que as transformações foram acontecendo processualmente, à medida que os objetivos e as razões de estar naquele contexto iam se tornando mais clara para essa professora e, naturalmente, para os demais.

A autoavaliação é um ponto de destaque e representa algo que foi fortalecido a partir da vivência no PIBID. As palavras de José Lins são circunstanciadas pelo que ele não conseguia fazer, mas que se tornou uma realidade em seu momento presente. As expressões “*feedback*” e “*bate e volta*” dão uma conotação de circularidade as suas ações, pois representam que ele está atento não só ao que faz, mas também ao que poderá fazer, por isso se movimenta continuamente em torno de suas ações, a fim de identificar as fragilidades, redimensionar estratégias e até mesmo otimizar o que for possível, pois nada é estático, finalizado, num contexto de ensino e de aprendizagem.

As aprendizagens relatadas por Leda Ramos e por Pedro Dias se intensificam no nível da produção escrita mediada pelas ações do PIBID. A fala de Leda Ramos dá uma ideia de progressão, quando ela afirma “*...eu sempre fiz*” e, na sequência discursiva, diz “*eu passei a realizar melhor*”. Ao longo deste capítulo, foram apresentados relatos dessa professora em que se identifica a intensidade com que desenvolve a sua prática pedagógica, sempre com muito zelo e dedicação, procurando oferecer o melhor para os seus alunos. Ao verificar como se

processa a aprendizagem que o Programa lhe proporcionou, o entendimento é de que esse contribuiu para que otimizasse uma prática que já apresentava bons resultados, como ela revela em suas próprias afirmações. Avaliação semelhante se verifica na fala de Pedro Dias, que não faz menção a necessidades, no tocante à prática pedagógica, mas quando diz “*eu não produzia*” e depois afirma que o Programa “*despertou mais em mim a produção de trabalhos*”, permite inferir que a produção acadêmica não era uma realidade em seu trabalho, em época anterior ao PIBID. Os dados da pesquisa comprovam a produção acadêmica do professor, tanto no livro que a coordenadora organizou quanto nos relatórios, onde há registros de trabalhos apresentados em eventos.

Nos dados do Quadro 12, a fala de Maria Alves corrobora o entendimento sobre as contribuições do PIBID para uma ampliação dos processos de aprendizagem dos professores supervisores do Programa. Em suas considerações, como coordenadora do grupo, a partir de um olhar avaliativo sobre esses processos, ela aduz que o PIBID é um impulsionador de mudanças que leva o professor a mostrar algo diferente em seu trabalho. Há uma ênfase em sua fala, ao tratar dessa importância, pois, para ela, tais mudanças não ocorreriam sem essa espécie de força motriz que o Programa representa, ou seja, “*alguém teria que ser ... um...um... empurrar /e o PIBID empurra*”. Dizer que o trabalho resulta de uma ação conjunta, isto é, uma ação colaborativa, em que se reúnem pessoas em torno de objetivos em comum, seria chamar atenção para o óbvio. Porém, é importante destacar aspectos pertinentes ao Programa que o colocam numa condição especial quanto à forma como beneficia os envolvidos: o planejamento solidário, em que a atitude de um agente reflete no trabalho do outro; a ação coordenada, a partir de estratégias definidas que não aconteceriam de forma individualizada, ou mesmo que acontecesse não possibilitaria resultados tão significativos e, por fim, a socialização de experiências da prática docente, que permite ouvir e ser ouvido quanto às ações que realizam.

Toda essa discussão relata, analiticamente, as experiências formativas que acontecem no local de trabalho, que remontam ao conceito de rede, usado por Machado (1995) e referendado por Almeida (2005) e Oliveira (2010), como uma metáfora para discutir aspectos da construção do conhecimento que se assemelha à tecitura de uma teia ou rede. O que isso representa? Diz respeito à compreensão dos diferentes significados que começam a emergir do conjunto de ações que se desenvolvem no contexto formativo. Não é só compreender o sentido, mas também a forma como esse sentido se constrói, a partir das ligações que se estabelecem entre uma ação e outra, como as construções discursivas começam a fazer sentido de um professor para outro, de uma escola para outra, de um texto para uma ação, ou seja, como as

ações dos professores supervisores se concretizam mediadas pelo texto escrito, ou, ainda, que texto se produz a partir das ações que se realizam, nesse contexto.

5.2.4 Dialogicidade e Intertextualidade:

O contexto de atividade do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa se organiza entre a universidade e a escola. Como ambientes de ensino e de aprendizagem, é natural que estejam repletos de leituras, de diálogos, de reflexões sobre o fazer docente, sobre aprender e ensinar, aprender para ensinar, ensinar a ensinar. Assim, compreendo que há um universo a ser desvendado. Retomando a ideia do que Barton (1993) chamou de “os mundos do letramento”, estes poderiam ser designados como espaços onde circulam diferentes vozes e acontecem múltiplas aprendizagens, onde se podem (re)construir identidades, tomar decisões e definir mudanças, onde podem se desenvolver a escrita colaborativa e a proposição de novas formas de expressão e vivência. Trata-se de um universo repleto de significados que se constroem na variedade de interações que se efetivam entre os diferentes participantes, pois, além dos professores, há o coordenador, os EID, os alunos desses professores, os textos que leem, interpretam e discutem, os eventos de que participam, os quais possibilitam que dialoguem, reflitam e se apropriem de conceitos novos ou ressignificados.

Foi a observação desses aspectos que permitiu compreender a ‘dialogicidade e a ‘intertextualidade’ como categorias de análise, visto que muitos são os discursos que circulam, nesse contexto, sendo imprescindível interpretar os intercâmbios que se formulam entre os interactantes, como também as interpelações que emergem das diferentes leituras, não apenas de textos escritos, que circulam e que dão origem a outros textos, por eles produzidos, mas também da leitura do que vivenciam, dos sentidos que esse contexto permite-lhes inferir. Esse entendimento se respalda nos postulados de Bakhtin (2002), quando trata do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e da intertextualidade como aspecto do dialogismo discursivo.

No âmbito desta pesquisa, observam-se, de forma acentuada, as trocas possibilitadas pelos variados diálogos que se materializam a partir das atividades desenvolvidas, como se evidenciou, na roda de conversa, em que os supervisores socializaram as reflexões sobre o trabalho, no subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa. Importa destacar que a dialogicidade e a intertextualidade perpassam todo o conjunto de dados, gerados para esta pesquisa, verificando-se também em outros momentos, como na apresentação das produções, na reunião de avaliação, na produção escrita. Percebe-se, assim, que o fazer docente, nesse contexto,

mantém um diálogo permanente com outras vozes (BAKHTIN, 2002), com outros discursos (MAGALHÃES, 2012) acionados pelas inter-relações e percepções que a experiência lhes permite, ou exige, acionar.

O trabalho colaborativo que conduz as ações do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa pode ser visualizado nos dois espaços de seu desenvolvimento – a universidade e a escola. No entanto, é na escola, o lugar de trabalho, que se apresenta com mais intensidade, em razão de ser o espaço-tempo de maior permanência dos supervisores. No excerto, verifica-se a descrição de José Lins sobre as formas como as relações se organizam no grupo, entre os supervisores:

Então, assim, aproveitando as ideias de Leda Ramos e algumas minhas... Nós sentamos e traçamos juntos, no planejamento da escola, esse trabalho...

Com os demais supervisores o nosso contato é muito mais administrativo do que didático, apesar de que Pedro Dias é da mesma cidade que eu e:: como meu contemporâneo e colega de trabalho a gente troca muita figurinha, no sentido de de de um ajudar o outro... de uma atividade que tinha desenvolvido anteriormente ou que venha a desenvolver... Ele tem mais anos de sala de aula do que eu /tem mais experiência, nesse sentido/ então acaba sendo meio que um padrinho pra mim, nesse sentido, né?... sempre que preciso de alguma coisa, o procuro, e a recíproca é verdadeira.

Quanto à Lia Rocha, o contato é mais administrativo mesmo... porque ela trabalha em outra escola, embora a gente não deixe de se confidenciar na relação com os pibidianos, e isso nós acabamos mencionando na última reunião [...] então, é isso, a relação é salutar... é saudável... (José Lins, supervisor).

José Lins e Leda Ramos trabalham na Escola Chaves; Pedro Dias e Lia Rocha, na Escola Neves. Nessa fala, o destaque é a colaboração entre os supervisores, tanto no planejamento das atividades quanto nas relações interpessoais que se estabelecem, no contexto pedagógico, dentro da mesma escola e de uma escola para outra. Quando ele enfatiza o “aproveitamento de ideias” trata, na verdade, do processo reflexivo que se formula para a tomada de decisões, na elaboração do planejamento. Essa decisão requer considerar aspectos vários que permeiam o contexto escolar, como o perfil das turmas, as habilidades previstas para cada nível de ensino, as condições de oferta, na escola e no seu entorno, dentre outros. Face ao exposto, evidencia-se a complexidade envolvida no processo de ensino e a necessidade primordial de o professor ter conhecimento e habilidades que lhe permitam maior probabilidade de acertar nas decisões e promover uma aprendizagem significativa e de qualidade para o seu

aluno. Trata-se, então, das “capacidades de Letramento para o local de trabalho” (KLEIMAN; OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Cabe destacar a forma de organização do trabalho desses supervisores, na Escola Chaves. Enquanto Leda trabalha com as turmas de 6º e 7º Ano, José Lins trabalha com 8º, 9º Ano e os segmentos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas o que chama a atenção é o cuidado que eles têm para desenvolver o planejamento, harmonicamente, de forma que suas ações se associem, se complementem e evitem distorções, no processo de aprendizagem dos alunos. As vozes que os fazem atentar para o fato referem-se à prescrição curricular e às necessidades formativas. A primeira norteia o trabalho didático-pedagógico do professor, representada pelo documentos que oficializam as orientações curriculares dos sistemas escolares. A segunda, que trata das necessidades formativas, leva em conta a qualificação do professor para atuar na educação básica, a qual se atualiza continuamente, através de processos que podem ocorrer dentro e/ou fora da escola.

A riqueza desse momento, apresentada na fala de José Lins, reside no fato de ele procurar discorrer como acontecem os intercâmbios entre os quatro supervisores do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, os quais atuam em escolas diferentes, em níveis de ensino diferentes, mas se preocupam em orientar suas práticas de modo convergente, por saberem que irão se encontrar, num determinado ponto. Esse diálogo, que caracteriza as trocas que acontecem, nesse contexto, aparece refletido na fala da Coordenadora:

Agora no endipe ((referência ao XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 2016, na Universidade Federal do Mato Grosso, em Cuiabá-MT)), eu participei de uma mesa...né? /eu falei pra vocês/ nessa mesa eram realidades diferentes, eram três professores, uma de uma universidade do Rio Grande do Sul, outra da Paraíba e outra da UFRJ, eram coordenadoras do PIBID, trazendo essas experiências. Uma coisa que me chamou muito a atenção, foi o fato de os depoimentos serem diferentes.../de procedimentos metodológicos diferentes/ mas com esses mesmos resultados, OS RESULTADOS ERAM ESSES QUE VOCÊS ESTÃO MOSTRANDO AQUI... são esses depoimentos, né?... (Ana Costa, Coordenadora).

Em sua fala, a coordenadora se reporta a subprojetos do PIBID em outros contextos, fazendo referência a três universidades. Nessa fala, há uma ênfase para o que foi ouvido sobre as experiências vivenciadas por essas IES, que respaldam as reflexões feitas pelos supervisores, na roda de conversa. Ou seja, a experiência posta em análise, pelo grupo, dialoga com

experiências de outras instituições, em outros Estados, que apresentam situações contextuais bastante diversificadas, “*depoimentos diferentes /.../ de procedimentos metodológicos diferentes*”, mas que apresentam semelhanças: “*OS RESULTADOS ERAM ESSES QUE VOCÊS ESTÃO MOSTRANDO AQUÍ*”. Percebe-se, então, uma característica comum aos discursos que circulam nos eventos de socialização das experiências do PIBID, que diz respeito aos resultados positivos que o Programa tem possibilitado, em diferentes realidades. No dizer de Magalhães (2012), essa evidência trata da interdiscursividade, entendendo-se que “os discursos são formas de representação de acordo com um ponto de vista particular” (MAGALHÃES, 2012, p. 35). Assim sendo, entendo que a repercussão do PIBID como um programa que atende a expectativas ganha forma a partir dos discursos pontuais, no interior das IES, mas atinge contornos significativos à medida que essa repercussão é socializada, no contexto de um evento acadêmico, em nível nacional, como o ENDIPE, que a professora cita em sua fala.

A avaliação do PIBID se expande em diferentes espaços, como as IES, as escolas e os órgãos de gestão do sistema educativo, mobilizada por uma heterogeneidade discursiva, que se organiza nos eventos e nas práticas de letramento. Essa heterogeneidade permite aos diferentes participantes desses espaços se posicionarem de forma positiva ou negativa, sobre o Programa, estabelecendo um posicionamento crítico, que pode aproximar-se ou opor-se, na “ordem do discurso”⁵ (MAGALHÃES, 2012, p. 59).

Para Magalhães (2012), há uma valoração dos textos que circulam nas diferentes instâncias de atuação, manifestas através de citações diretas ou indiretas e das representações. Não são apenas os textos escritos que estabelecem relações com outros textos, mas também os discursos permitem incorporar elementos de outros discursos. Por isso a autora chama a atenção para a importância de que se reconheça a intertextualidade e a interdiscursividade, na análise de situações formativas, no espaço acadêmico. Essa valoração pode ser verificada nas considerações da coordenadora Ana Costa, quando destaca o que mais chama a atenção de seu atento olhar sobre as atividades que avalia, no contexto do subprojeto:

Então... quando vi essas coisas... o projeto em de Pedro Dias, outra experiência bem sucedida... são coisas que a gente vê na revista nova escola e sonha e acha que não acontece, aqui... ((a professora gesticula, demarcando o local)). Quando eu cheguei na sala da professora Lia e vejo a peça do pequeno príncipe /eu quase passo mal/ ...vendo tudo, aqui, numa escola pública... /os alunos aqui de letras/ os

⁵ A expressão “ordem do discurso” é usada por Michel Foucault (1971). Fairclough (2001) considera que as ordens do discurso podem ser consideradas como facetas discursivas de ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna tem a mesma natureza. Fonte: Magalhães, 2012.

alunos da escola/ uma professora especialista, que já é mestre/ ...é uma mistura... uma professora que já tem uma carreira, né?... que é isso?... é uma rede de colaboração de aprendizagem, tem diálogo com a coordenação /com os estudantes/ vocês... ((dirige-se aos professores, gesticulando com o indicador, fechando um círculo)) DÃO ESSE SUPORTE AOS ESTUDANTES... e a vocês ME::SMOS... o conhecimento a aprendizagem circula... É RECÍPROCA... (Ana Costa – Coordenadora).

Ana Costa, em sua fala, dá sequência à avaliação sobre as experiências desenvolvidas no PIBID. No excerto, a professora analisa o que observa nas salas de aula dos supervisores e compara o que vê com as experiências que são relatadas em um periódico para professores: “*são coisas que a gente vê na revista nova escola*”. Os aspectos que considera para fazer essa comparação denotam que há elementos de um contexto que estão sendo identificados em outro, como discursos, práticas e modos de agir, caracterizando uma articulação do que Magalhães chama de “discursos heterogêneos coexistentes no contexto educacional brasileiro”. (MAGALHÃES, 2012, p. 19). Essa afirmação caracteriza uma interdiscursividade, pois alude ao fato de que o trabalho do professor é influenciado por discursos vários, que chegam até ele através das leituras que faz, das discussões que participa e das próprias vivências que são possibilitadas, nesse contexto.

Outro ponto observado no excerto diz respeito a sua reação quando vê os alunos encenando uma adaptação que fizeram da obra “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de Saint-Exupéry. A expressão “*eu quase passo mal*” reflete o grau de satisfação ao ver experiências tão bem-sucedidas, no âmbito da escola pública, como ela mesma afirma. Trata-se, assim, da reflexão sobre uma experiência significativa de aprendizagem que ocorreu a partir de um trabalho colaborativo em que se evidencia que foram necessários vários elementos para se chegar aos resultados, postos em discussão. Reconhecer a presença desses elementos é compreender que os Letramentos do professor, discutidos ao longo deste trabalho, são construídos a partir da intertextualidade, da interdiscursividade e da dialogicidade possibilitadas pelos eventos e pelas práticas de letramento que se legitimam, através de sua prática pedagógica.

A natureza do ambiente acadêmico e do contexto educacional como um todo é mediada pelo texto escrito, o que caracteriza a diversidade de textos que circulam nesses espaços e que contribui com significados vários para a construção dos Letramentos do professor. De Grande (2015) identifica esses espaços, a partir do conceito de *esferas*, oriundo do círculo bakhtiniano. Para essa pesquisadora, esse conceito não se reduz a um espaço físico,

mas a um “campo de atividade humana caracterizado discursivamente”. (DE GRANDE, 2015, p. 71). Assim, importa destacar que os Letramentos do professor para e no local de trabalho podem se constituir não só no espaço da escola e da universidade, em sua dimensão física, como também em toda abrangência discursiva possibilitada pelos muitos textos e discursos que circulam no contexto de atividades do subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa.

Em suas reflexões, os professores estão sempre recorrendo aos textos e aos discursos que orientam a sua prática. No fala da coordenadora Ana Costa, destacada a seguir, ela respalda a sua análise na teoria vygotskyana, quando se refere à aprendizagem coletiva, que dá vida ao subprojeto:

/.../ assim... a impressão que tenho, que eu conversei com /.../ ((a participante cita o nome da coordenadora institucional)) é de uma aprendizagem em rede, nada está pronto, né?... é uma aprendizagem coletiva, eu vejo assim, aa perspectiva vygotskyana, que é minha teoria, minha metodologia...tudo vai se construindo...diante das necessidades, daquilo que chama atenção /.../ (Ana Costa, Coordenadora).

A percepção da coordenadora, ao avaliar o trabalho realizado no subprojeto, é reveladora da dimensão dialógica que se estabelece, em um contexto de aprendizagem. Considerando o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso (BAKHTIN, 2002), entendo que os diálogos impetrados às situações que se verificam num contexto de aprendizagem caracterizam os significados que se constroem a partir das vozes sociais que se materializam, nesses espaços. As vozes sociais acionadas para a compreensão do trabalho do subprojeto são representadas pelos discursos teóricos, pelos discursos prescritivos e pelos discursos dos próprios professores quando verbalizam as suas impressões, as suas representações sobre o que vivenciam no contexto do subprojeto. São essas vozes que permitem a Ana Costa inferir que o trabalho é “*uma aprendizagem em rede*”, que essa rede que se forma é resultado de “*uma aprendizagem coletiva*”, a qual pode ser explicada pela teoria vygotskyana.

5.3 A PROPÓSITO DE UMA TEIA DE SIGNIFICAÇÕES

Com o propósito de discutir perspectivas de formação de professores, a partir da experiência com o subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, esta investigação desenvolveu-se visando a compreender a constituição dos letramentos para e no local de trabalho, considerando as novas construções possibilitadas pela perspectiva do **formar letrando**. A experiência dos supervisores traz em sua composição um processo formativo duplamente qualificado, uma vez que os professores supervisores são co-formadores dos estudantes de iniciação à docência e, ao mesmo tempo, estão inseridos num processo de formação continuada. Os resultados da pesquisa foram discutidos a partir de dois pontos: o primeiro trata sobre a convergência das categorias de análise para o entendimento de como se constituem os letramentos do professor supervisor do PIBID em seu local de trabalho. O segundo enfatiza a importância do PIBID como programa formativo inserido numa política pública de formação de professores.

Na discussão do primeiro ponto, destaco que o que esta investigação se propôs a responder diz respeito à dimensão da contribuição do PIBID, como processo de formação continuada, que possibilita ao supervisor compreender e se apropriar dos saberes, dos conhecimentos, das proposições presentes nas práticas de letramento geradas no cotidiano do trabalho que desenvolve no Programa, porque “as atividades analíticas que constituem as práticas situadas no curso de formação seguem a ação social, voltada para o letramento para o local de trabalho” (KLEIMAN, 2008, p. 510).

Esse é o entendimento que me inspira para responder à questão norteadora, tendo como base o impacto que práticas formativas como o PIBID tensionam sobre a educação, mais especificamente sobre a ação pedagógica, na sala de aula. A condução da pesquisa pautou-se no entendimento de que “quanto mais o docente souber sobre o seu objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem” (2008, p. 512). Assim, a análise visou à mobilidade do professor no que se refere às ações que integram a sua prática, como o uso do código linguístico, o conhecimento teórico da matéria, o conhecimento sobre os métodos didáticos para ensiná-la, incluindo também os conhecimentos diversificados sobre as condições de trabalho e o perfil dos alunos, os quais se constituem como elementos potencializadores do letramento do professor para o local de trabalho.

A análise do trabalho do professor, no contexto da investigação, evidenciou um movimento circular que, de forma contínua, inicia-se na formação e para ela retorna (v. figura 5). Em se tratando de professores, há ensino e há aprendizagem, que são ações próprias da natureza da docência e do processo formativo, as quais se efetivam através dos eventos de letramento vários que contribuem para a construção de novas práticas. Através das leituras individuais e coletivas, palestras, rodas de conversa, eventos acadêmico-científicos, oficinas e cursos variados, dentre outros eventos, o conhecimento circula no contexto do subprojeto e possibilita aos supervisores mobilizarem saberes para discutir, formular hipóteses, desenvolver opiniões, redimensionar entendimentos, enfim, questionar suas vivências e reconstruir suas identidades.

Figura 5 – A dinâmica das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora

O movimento circular, representado pela seta aberta, nessa figura, não marca início nem fim, pois representa a construção contínua e permanente do processo de formar letrando, no local de trabalho. A circularidade das categorias não segue uma ordem pré-determinada de funcionamento, pois pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer direção, no interior do subprojeto. As setas escuras representam a mobilidade, a flexibilidade e a reciprocidade do funcionamento dessas categorias, no processo de formação que o PIBID possibilita aos

supervisores, por isso é importante compreender que essas categorias se organizam solidariamente.

A formação evidencia-se como a categoria macro porque é a que norteia, que determina os objetivos da busca e da ação de formar-se, interligando as demais categorias. A aprendizagem, como também a dialogicidade e intertextualidade são categorias que perpassam todo o processo formativo, de forma indissociada. A necessidade de formar-se, ou seja, de atualizar o conhecimento continuamente, é guiada pelo querer aprender, o qual é viabilizado pela dialogicidade e intertextualidade, como elementos facilitadores do processo. A desconstrução e reconstrução da identidade são compreendidas como resultado desse processo de aprendizagem, ou seja, de formar e formar-se, mais especificamente, de formar letrando.

Compreender a formação de professores através desses processos de mudança que têm ocorrido no interior das instituições de ensino é reconhecer que chega às escolas um novo profissional, ou seja, um professor consciente de que precisa promover mudanças significativas em seu ambiente de trabalho, como espaço formativo, e de seus alunos, como indivíduos que têm ciência de seus papéis no espaço que ocupam, para que se reconheçam como pessoas inseridas num processo permanente e contínuo de transformação.

Considerando a transformação de práticas como consequência da reelaboração de conceitos e da (re)construção de identidades, apresentadas ao longo deste trabalho, associo-me ao que postulam Dal’Igna e Fabris (2015), quando situam o PIBID no *ethos* de formação, levando ao entendimento de que se trata da apropriação de novos valores, novas concepções que mobilizam novas práticas. Para as autoras, a importância desse programa formativo é inegável, porém, não deve ser “personalizado ou territorializado” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 82), ou seja, o potencial formativo do Programa deve ser estendido ao maior número possível de espaços que possam lhe imprimir visibilidade, questioná-lo, problematizá-lo, a fim de romper com modelos pré-estabelecidos e dar vez a novas construções de docência e de escola. Para além da formação no interior das instituições, importa também compreender que o alcance que a natureza formadora do PIBID pode atingir não deve se limitar ao espaço da escola e da universidade, mas estender-se também aos espaços multiplicadores, como os órgãos gestores dos sistemas de ensino, a saber: secretarias de educação, diretorias de ensino e órgãos correlatos.

O segundo ponto de discussão, desta seção, trata da importância do PIBID como programa formativo, inserido numa política pública de formação de professores. Assim, a análise dos processos formativos por que passam os professores supervisores, ao desenvolverem as ações do PIBID, permite compreender o Programa, em sua integralidade, a

partir de três eixos balizadores: o político, o formativo e o reflexivo (TEMÓTEO, 2016), conforme está representado na figura 6:

Figura 6 – Eixos formativos do PIBID



Fonte: Elaborado pela autora

Os três eixos identificados permitem visualizar a estrutura e a abrangência do PIBID, como programa formativo. De forma sequencial, o Programa se estrutura a partir de uma política pública de formação de professores, a qual lhe imprime o objetivo de promover e redimensionar os processos formativos de professores da educação básica, na escola pública. Considerando que o caráter reflexivo é inerente aos processos formativos, o terceiro eixo representa a mobilidade que o Programa promove – por isso a figura apresenta as setas duplas que apontam para os dois eixos, no movimento de ir e vir – possibilitando ao professor questionar a sua prática, promover adequações, redimensionar papéis, a partir dos saberes que internaliza e dos letramentos que lhe for possível constituir.

Considerar o PIBID como um programa de fortalecimento da formação docente, inserido numa perspectiva das políticas públicas para formação de professores, permite situá-lo numa linha tênue entre homogeneidade e heterogeneidade, ou seja, ao mesmo tempo em que se homogeneiza pelo fato de ser orientado por uma política nacional, que regula suas diretrizes operacionais, nas diferentes IES, em todo o país, a autonomia didático-pedagógica dessas IES imprime-lhe o diferencial que o heterogeneiza, a partir das características individuais de cada contexto em que ele se desenvolve. As particularidades que caracterizam os subprojetos que se

desenvolvem nas diferentes universidades, espalhadas de norte a sul do país, são reveladas nos trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e nas produções de divulgação científica.

A experiência vivenciada como coordenadora de área, em subprojetos do PIBID, permite-me avaliar que o Programa proporciona, ao supervisor, a construção de letramentos em seu próprio local de trabalho, através das muitas atividades que desenvolve, as quais dizem respeito a diferentes ações que se efetivam no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores e que lhes possibilita construir saberes para além dos conteúdos inerentes à área do conhecimento e às especificidades didático-pedagógicas do fazer docente. A natureza dessas ações possibilita também o acesso privilegiado a diferentes espaços que promovem a formação fora do contexto escolar, como viagens culturais, eventos científicos, visitas a bibliotecas, dentre outros que, provavelmente, os professores não teriam, se não estivessem participando do PIBID. Essas ações representam momentos de formação continuada que contribuem significativamente para o repensar de sua prática, através da busca por novos caminhos que proporcionem cada vez mais uma vivência profissional produtiva e eficaz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso como método de investigação, para este trabalho, possibilitou fazer escolhas, que são próprias das pesquisas de base etnográfica, como o realinhamento dos instrumentos de pesquisa, a inserção de participante, por exemplo, considerando que houve mudanças de coordenação do subprojeto, no decorrer da pesquisa. A ocorrência requereu ajustar o plano de pesquisa, às condições da nova coordenadora. A mudança não representou um problema, pois deve ser visto como um procedimento passível de acontecer, em um processo investigativo, considerando que se está trabalhando com pessoas, as quais estão limitadas pelo fator espaço-temporal, que pode influenciar diretamente nas decisões que regem o contexto da pesquisa.

O trabalho desenvolvido, nesta tese, foi motivado por um percurso profissional marcado pelo interesse vivo de transformação de práticas, de renovação de perspectivas e, principalmente, de aprender para ensinar. No início de minha trajetória como docente, não conhecia o conceito de letramento como prática social, nem tampouco o de letramento do professor. Hoje, porém, ao aprofundar os estudos sobre o tema que, há algum tempo, despertou o meu interesse e tornou-se objeto de estudo, percebo que, ao longo de minha trajetória docente, sempre estive desconstruindo e reconstruindo os meus próprios letramentos de professora, à medida que problematizava a minha prática docente e buscava aprender para renová-la, constantemente.

A experiência como formadora de professores possibilitou o convívio com o universo da formação docente e também o interesse por compreender as relações interativas que emergem, desse contexto. Assim, à medida que participava, podia integrar-me às ações que davam forma às práticas inerentes aos processos de aprendizagem que se desenvolvem nesses espaços, e que tomam forma a partir dos eventos de letramentos que os constituem. A atuação como coordenadora do PIBID possibilitou desenvolver a investigação que resultou nesta tese, a qual delimitou-se a partir da questão: Como os usos e os significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas do PIBID, se articulam nos contextos da universidade e da escola? Responder a essa questão impulsionou a definição do objetivo geral que norteou a investigação, o qual requereu analisar os processos pelos quais se articulam os usos e significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas do PIBID, nos contextos da universidade e da escola, com base na compreensão de letramento como prática social.

Os resultados mostram que os letramentos do professor para e no local de trabalho se apresentam amplamente produtivos para a formulação da resposta à questão central, visto

que dão origem a novas práticas e/ou práticas renovadas possibilitadas pelos conhecimentos construídos a partir de um fazer pedagógico pautado no diálogo e na reflexão, fortalecido pelas vozes sociais, presentes nesse contexto. Os supervisores vivenciam uma docência assistida, a partir do acompanhamento do coordenador de área do subprojeto e da colaboração dos estudantes de iniciação à docência. Esse modelo de trabalho imprime, ao contexto de ensino, na escola, uma dinâmica nunca vivenciada, por esses professores. Esse diferencial evidencia-se nos dados da pesquisa, a partir dos relatos dos supervisores e das coordenadoras, durante as entrevistas, na roda de conversa, nos relatórios semestrais e também na produção escrita, de autoria desses participantes.

As práticas de letramento que se constroem no contexto do subprojeto se organizam a partir dos eventos inerentes ao processo formativo que o subprojeto possibilita, como leituras e discussão de textos sobre a docência, palestras, conferências, eventos científicos e outras atividades peculiares do ambiente acadêmico, que se materializam, nos contextos formativos da escola e da universidade. A autoavaliação torna-se uma prática constante no cotidiano dos professores, uma vez que passam a vivenciar a constante reflexão sobre o seu fazer pedagógico. A experiência que vivenciei como a primeira coordenadora de área desse grupo permite-me perceber o crescimento dos professores, quanto ao redimensionamento da prática docente, as novas vivências oportunizadas pelo trabalho coletivo, a partir das experiências que foram incorporadas no cotidiano do professor, como a produção acadêmico-científica, por exemplo.

Face à questão central, outras questões emergiram na confluência das ações, que são próprias da vivência docente, as quais dizem respeito à delimitação dos objetivos específicos da investigação, que se definiram como: identificar as práticas de letramento que os professores desenvolviam no contexto do subprojeto, compreender os sentidos que eles atribuíam a essas práticas e caracterizar as formas de organização e articulação das práticas de letramento dos supervisores, no desenvolvimento das ações do subprojeto. Discutir aspectos da formação docente, nessa perspectiva, exige pensar que os professores que atuam no contexto da investigação vivenciam práticas que, imbuídas de uma relação dialógica, possibilitam a apropriação de novos saberes, como também a reelaboração dos que já existem.

Mas as questões de pesquisa, apresentadas nesta tese, não esgotam os questionamentos que são feitos sobre o PIBID, pois, na perspectiva de avaliá-lo como experiência exitosa, no processo de formação de professores, outros aspectos podem ser considerados, como a natureza formativa do Programa, sua aceitação, no contexto da investigação e a repercussão positiva que já era conhecida, nos eventos acadêmicos e de divulgação científica. Outras reflexões podem também ser citadas: a inserção do estudante no cotidiano da escola, por exemplo, que lhe

oportuniza, ainda durante a formação inicial, questionar e propor soluções, a partir da realidade da sala de aula, da parceria escola/universidade e do contato com outras instituições. Diretamente relacionado ao supervisor, que é o interesse maior, neste trabalho, pode-se falar sobre o seu papel de co-formador, que acompanha a formação do EID, e permite questionar sobre as aprendizagens que tudo isso lhes proporciona e como o programa lhe possibilita (re)aprender, desconstruir e reconstruir identidades.

O que pretendi mostrar, neste trabalho, não foi o Programa perfeito para acabar com os problemas da educação. A metodologia de trabalho do PIBID não é padronizada, nas Universidades, pois cada subprojeto se desenvolve de acordo com as peculiaridades do contexto em que se insere. Assim, os relatos de experiências, a produção acadêmica divulgada e as informações pontuais sobre a operacionalização de suas atividades revelam que há experiências mais bem sucedidas que outras, que há escolas que aceitam o Programa e outras que recusam, que há supervisores com desempenho de excelência e outros com nível insatisfatório. Porém, na realidade investigada, a experiência tem mostrado resultados promissores, como revelam os dados gerados para esta pesquisa, possibilitando que professores de escolas públicas interioranas tenham acesso a condições de trabalho, apenas imaginadas em tempos não muito distantes, visto que o Programa permite-lhes ouvir e serem ouvidos quando problematizam o cotidiano de suas salas de aula. E mais que isso, encontram apoio para encontrar soluções e, assim, otimizar os processos de aprendizagem de seus alunos, na educação básica.

A dimensão política que envolve o contexto do PIBID, conforme mostrado nos resultados da pesquisa, precisa ser levada em consideração como fator estratégico para melhoria da educação básica pública, visto que as transformações sociais se intensificam a cada dia e a escola não pode ficar alheia aos acontecimentos. Ter professores qualificados para atuar numa sociedade que se atualiza, não só através da instrumentalização tecnológica, mas também através da gestão de pessoas, com profissionais mais atuantes e, ao mesmo tempo, mais humanizados, impõe a necessidade premente de intensificar processos formativos que deem conta não só das demandas profissionais, mas também das demandas discursivas, elaboradas a partir das vozes sociais que se fazem presentes, nas diferentes ações que se desenvolvem no interior da universidade e da escola.

As reivindicações por políticas públicas para a formação de professores sempre estiveram no topo das discussões por melhorias educacionais, mas é perceptível que os discursos sobre o tema seguem um movimento que oscila entre a estabilidade de políticas pontuais, fortalecidas por programas vinculados a uma gestão pública temporária e às incertezas que grassam a esfera governamental, em períodos de crise e escassez econômica, como o que é

vivido, atualmente, no Brasil. Assim, a continuidade de programas formativos como o PIBID se apresenta constantemente ameaçada, uma vez que não se caracteriza como uma política de governo, e sim, como um projeto de gestão, substituível tão logo mude a equipe gestora dos órgãos competentes, na área de educação.

A responsabilidade desta pesquisa consiste em chamar a atenção para a ampliação das políticas de formação de professores, para que programas como o PIBID ofertem oportunidades de participação a um número maior de estudantes de iniciação à docência, dentro das IES, como também a mais professores da educação básica, na rede pública de ensino. Os eixos balizadores do Programa, identificados neste trabalho como o político, o formativo e o reflexivo, permitem compreendê-lo como uma ação necessária para melhorias progressivas na área de educação, visto que oportunizam, especialmente, ao professor da escola pública, por em prática o exercício da reflexão sobre o seu cotidiano. Mais que isso, poder ser ouvido para além do seu contexto de atuação, tendo a produção escrita como elemento novo de divulgação não só de experiências bem-sucedidas, mas também das dúvidas, das incertezas, dos questionamentos que permeiam o universo da sala de aula, trará para a realidade escolar as oportunidades de crescimento tanto para a prática pedagógica do professor supervisor como para o processo de aprendizagem dos alunos de suas salas de aula. Nisso consiste o letramento do professor em seu próprio local de trabalho, como ação que atribui significados à docência, à medida que permite a esse profissional conhecer e se dar a conhecer, num contínuo exercício de aprender para ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Ricardo L. T. A educação formal e as metáforas do conhecimento. **Ciências & Cognição**, 2005, vol. 06. p. 12-25. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/546> Acesso em 26 jan 2019.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARCHER, Margaret S. **Being human: the problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BAKTHIN, Mikhail. O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Originalmente publicada em 1979.
- BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. Originalmente publicada em 1929 e o autor assinava como Volochinov, V. N.
- BARROS, Diana L. Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais – Trad. Milton Camargo Mota**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V. NIÑO-MURCIA, M. E AMES, P. **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004, p. 109-139
- BARTON, David. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BIZON, A. C. C. Características da interação em contextos de ensino regular e em contextos de ensino interdisciplinar de português língua estrangeira: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1994.
- BRANDT, Celia F. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: a relevância do Projeto PIBID como instrumento viabilizador da inserção social. In: ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DO PIBID, 2., 2011, Porto Alegre; ENCONTRO INSTITUCIONAL DO PIBID UFRGS, 3., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Indissociabilidade%20entre%20ensino->

%20pesquisa%20e%20extensao_a%20relevancia%20do%20projeto%20PIBID%20como%20instrumento%20viabilizador%20da%20insercao%20social.pdf Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de gestão: 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Poder Executivo. **PL 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 4 fev. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**. Brasília: SEB/MEC, 1998.

CANAN, Silvia R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da política nacional de formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/54/44>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, nº 23, jan./jun., 1994, p.55-69.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 17, jan./jun., 1991, p.133-144

CARVALHO, Marcelo Alves de. Um modelo para interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1186014 Acesso em 30 març.2017.

CARVALHO, Luline Silva. PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade federal de Goiás (UFG), 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4015829 Acesso em 30 març.2017.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570-1590 out./dez. 2014

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli Henn. Constituição de um *ethos* de formação no PIBID/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos** n.19(1): 77-87, janeiro/abril 2015.

DE GRANDE, Paula B. **Formação continuada no local de trabalho do professor:** possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269279> Acesso em: 02 abr. 2017

DEMOS, Talles Viana. Possibilidades para o desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica participantes de subprojetos PIBID/CAPES da área curricular Ciências da Natureza. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3676665 Acesso em 02 abr.2017

DEWEY, John. **Vida e educação**. I. A criança e o programa escolar [1902]. II. Interesse e esforço [1913]. – Trad. Anísio Teixeira – 10.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. Ed. São Paulo: Editora Nacional, [1916]1959.

FABRICIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística indisciplinar** (Org.) São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade:** Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Campinas, SP, ano XX, n. 68 – Número Especial, CEDES, 2007.

GARCEZ, Pedro de M.; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.** n. 31 – Especial, 2015, p. 1-34.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 57-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GEE, James P. **Social linguistic and literacies**: ideologies in discourses. 3. Ed. London: Routledge, 2008.

GEE, James P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, Vol. 25 (2000 - 2001), p. 99-125. Disponível em https://www.jstor.org/stable/1167322?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents Acesso em 20 jan 2019.

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**, Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GOODY, J. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da Construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea F. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2015. 160 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** – trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002)

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Org.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993).

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: Keynes, Milton (Org.) **Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning** [on-line]. UK: Open University, 2000a. [<http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>]

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000b.

HEATH, Shirley B. **Ways with words**. Language, life and work in the community and classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, vol. 11, pp. 49-76, 1982.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, José R. L.; OLIVERI, Andressa M. R. A formação continuada de professores no âmbito das regiões dos inconfidentes (MG). **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística**. São Paulo, Ática, 1986

KERSCH, Dorotea F.; CARNIN, Anderson. “É diferente tu escrever um artigo... onde tu tá expondo um grupo”: letramento do professor e a (re)construção de identidades. São Leopoldo: Unisinos, 2016 (*no prelo*)

KLEIMAN, Ângela. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações** – Apresentação. Natal: EDUFRRN, 2008.

KLEIMAN, Ângela. SILVA, Simone B. Borges da. Letramentos no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: KLEIMAN, Ângela; OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal: EDUFRRN, 2008

KLEIMAN, Ângela. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística Aplicada**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Campinas, SP, ano XX, n. 68 – Número Especial, CEDES, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística indisciplinar** (Org.) São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **News literacies**. 3. ed. Nova Iork, Mc Graw Hill Open University Press, 2011.

LAVE, J., WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Raquel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana M. M.; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012. p. 17-68

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística indisciplinar** (Org.) São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MATTOS, Andréa M. de A. **Ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística indisciplinar** (Org.) São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, vl.10,nº 2, 1994b, p.329-228.

MOITA LOPES, L. P. Etnografia crítica: um paradigma de pesquisa em Linguística Aplicada. **Intercâmbio, Anais do 3º INPLA-PUC/SP**, 1993, p.1-15.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? **Intercâmbio. Uma publicação de pesquisa em linguística aplicada**. PUC-SP, 1990.

MONTEIRO, M. L. Os estilos de ensino e as dimensões da ação didática. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**, trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v.2.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORTATTI, Maria do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Col.Paradidáticos; Série Educação).

MOSER, Alvino. Formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a. 5, n.10, p.210-244, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/172/0>. Acesso em 15/12/2016.

MYOSHI, M. *The “Great Divide” Once Again*: problematics of the Novel and the Third World, in culture and History. Copenhagen: Museum Tusculanum Press, 1988.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas e políticas. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. 2012.

NÓVOA, A. **Para una formación de profesores construída dentro de la profesión.** Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

OLIVERI, Andressa M. R. Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos inconfindentes-MG. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=338177 Acesso em 30 març.2017.

OLIVEIRA, Maria do S.; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. A.. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna** – 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Maria do S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao espaço de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo (SP): Editora Horizonte, 2010.

OLSON, D. From utterance to text. The bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, 47 (3), p. 257-281, 1977.

OLSON, D. R. ; HILDYARD. A., Writing and literal meaning. In: MARTLEW, M. (Org.). **The psychology of written language:** developmental and educational perspectives. Nova York, John Wiley and Sons, 1983.

ONG, W. **Orality and literacy.** The technologising of the word. Londres: Methuen, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008, p.15-32

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Docência em Formação).

QUEIROZ, Elaine de Oliveira C. M. PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5403536 Acesso em 30 nov. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística indisciplinar** (Org.) São Paulo: Parábola, 2006, p.149-168.

RAMPTON, Bem. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística indisciplinar** (Org.) São Paulo: Parábola, 2006, p.109-128.

RIBEIRO, Maria Luisa S.. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar – 12 ed. – São Paulo: Autores Associados, 1992 (Coleção educação contemporânea).

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grandes Sertões Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Hilderlândia P. M. Docência na educação básica: formação continuada do professor supervisor no PIBID. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051160 Acesso em 30 nov.2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola** – Trad. E org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCRIBNER, S. e COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Havard University Press.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 745-756, 2010. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2019.

SOCZEK, Daniel. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 15 abril 2017

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294> Acesso em 30 jan 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** – trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012. p. 69-82

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa** n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.) **The written world**: studies in literate thought and action Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas – Trad. João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEMÓTEO, Antonia Sueli S. G. 2016. O professor da Educação básica e a formação continuada no contexto do PIBID. In: SILVA, Silvania L. de A. (Org.) **Entre os desafios da licenciatura e a docência**: a experiência do PIBID no ensino de língua portuguesa. Mossoró (RN): EDUERN, 2016.

TINOCO, Glícia M. A. de M. **Projetos de letramentos**: ação e formação de professores de língua materna. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269702> Acesso em: 31 jan. 2017.

VICENT, D. Review of “Literacy in Theory and Practice” (B. V. Street, Cambridge University Press, 1984) and “Literacy, Language and Learning” (D. R. Olson; N. Torrance; A. Hildyard (Orgs.), Cambridge University Press, 1985). **Sociological Review**, vol. 34, n. 4; 897-9.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: Blackmore, C. (Editor) **Social Learning Systems and communities of practice**. Springer Verlag and the Open University, 2010..

WENGER, E. **Comunidades de práctica**: aprendizaje, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001, Cognicion y desarrollo humano.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Editor) **Social Learning Systems and communities of practice**. Springer Verlag and the Open University. 2010.

VIANNA, Carolina A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In. KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016

VIANNA, Carolina A. D. **Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial**: letramento do professor para o local de trabalho. 254 f. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2017. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322017> Acesso em: 30 mar. 2017

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão agosto/2013

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****RESOLUÇÃO 131/2015**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 15/153 **Versão do Projeto:** 14/09/2015 **Versão do TCLE:** 14/09/2015

Coordenadora:

Doutoranda Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Os letramentos do professor em contextos formativos: os sentidos da aprendizagem articulados na formação.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 14 de setembro de 2015.

Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa sobre “Os letramentos do professor em contextos formativos: os sentidos da aprendizagem articulados na formação”, da Doutoranda Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo, do PPG em Linguística Aplicada, da Universidade do Val do Rio dos Sinos, sob orientação da Profa. Dorotea Frank Kersch.

O processo de formação de professores requer uma estreita relação entre a universidade e a escola da educação básica. Entre as ações do MEC para aproximar a escola da universidade destacam-se programas de apoio e fortalecimento dos cursos de graduação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que possibilita aos graduandos ter um contato direto com a realidade da profissão docente, sob a supervisão de um professor da escola, o qual também se insere num processo de formação continuada. Assim sendo, essa pesquisa visa a investigar os processos de letramento que se desenvolvem através das ações do PIBID, com ênfase no trabalho do professor supervisor, o qual acompanha as atividades dos graduandos vinculados ao Programa, no contexto da escola da educação básica.

A pesquisa prevê a utilização de instrumentos como entrevistas gravadas em áudio, observação de reuniões do programa, as quais podem ser gravadas em vídeo. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. Você tem todo o direito de deixar de responder a alguma pergunta, de não permitir gravar todas as atividades solicitadas ou até mesmo desistir da pesquisa.

A participação no estudo não acarretará gasto financeiro e praticamente não há riscos para você. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o seu afastamento poderá ocorrer em qualquer tempo, sem que acarrete qualquer risco ou penalidade.

Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, mesmo após a assinatura desse documento, entre em contato comigo, pesquisadora responsável pelo projeto, Profa. Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo ((84)9.9993-2405, ou pelo e-mail suelisilva.17@hotmail.com).

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Este documento está em duas vidas, e uma delas é sua.

Atenciosamente,

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 16 / 09 / 15


 Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo – Pesquisadora responsável pelo Projeto

Assinatura do(a) participante: _____

Data: _____ de _____ de 20__ .

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA

INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS

IDENTIFICAÇÃO

Tema do Projeto: Os letramentos do professor supervisor do PIBID

Autor: Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo

Orientador: Prof^ª Dr^ª Dorotea Frank Kersch

Local de realização: Patu-RN

Objetivo: Analisar os processos pelos quais se articulam os usos e significados dos letramentos de professores supervisores do PIBID, nos contextos da universidade e da escola, com base nas práticas de letramento desenvolvidas por esses sujeitos, nos sentidos que a elas são atribuídos e nas relações que permeiam e organizam tais práticas.

1ª Parte: HISTÓRIA PROFISSIONAL

Objetivo: Conhecer o perfil do sujeito da investigação e sua experiência docente.

- 1.1 Formação: Ano em que se formou:
- 1.2 Há quantos anos você atua na docência?
- 1.3 Nível de ensino em que leciona? Sempre atuou nesse nível? Em quais outros?
- 1.4 O que te levou a escolher a profissão de docente?

2ª Parte: DISPONIBILIDADE PARA A PESQUISA

Objetivo: Elaborar o cronograma da investigação.

- 2.1 Dias e horário em que trabalha na Escola-campo de investigação.
- 2.2 Dia em que planeja com os bolsistas de iniciação à docência
- 2.3 Dias em que planeja com o coordenador de área.
- 2.4 Dia da reunião mensal do Grupo.
- 2.5 Há evento programado por esse grupo para ser realizado em 2016? Acrescente outras informações se julgar necessário.

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA****IDENTIFICAÇÃO**

Tema do Projeto: Os letramentos do professor supervisor do PIBID

Autor: Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo

Orientador: Prof^ª Dr^ª Dorotea Frank Kersch

Local de realização: Patu-RN

Objetivo: Analisar os processos pelos quais se articulam os usos e significados dos letramentos de professores supervisores do PIBID, nos contextos da universidade e da escola, com base nas práticas de letramento desenvolvidas por esses sujeitos, nos sentidos que a elas são atribuídos e nas relações que permeiam e organizam tais práticas.

1ª Parte: PERFIL DOCENTE

Objetivo: Conhecer as concepções do participante da investigação, frente a sua atuação profissional.

1. Como você se ver como professor (a)?
2. Como você compreende o seu papel como co-formador(a)?

2ª Parte: RELAÇÃO COM O PIBID

Objetivo: Conhecer como ele analisa o Programa e a sua atuação no Programa

1. Qual é a contribuição do PIBID para a sua prática profissional?
2. O que você aprende com os estudantes?
3. Quais as mudanças, os ajustes, que ocorreram no programa, nesses dois anos?
4. Quais são as suas expectativas em relação às mudanças que vão acontecer no Programa, com base na Portaria CAPES n. 046/2016.

ANEXO A – NOTA DO PORTAL UERN SOBRE O PIBID

26/01/2019

PIBID da UERN é o maior do Rio Grande do Norte | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

PIBID da UERN é o maior do Rio Grande do Norte

Por **Agecom** - 23 de janeiro de 2014 - 09:31

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (PIBID/UERN) é a maior entre as instituições de ensino superior potiguares.

O desempenho impressiona. Todos os cursos de licenciatura da UERN estão inclusos no programa. São 664 estudantes sendo preparados na prática para lidar com a sala de aula.

Segundo a coordenadora institucional do PIBID/UERN, Socorro Batista, são 20 alunos de cada licenciatura integrando o projeto que ainda tem 129 professores da rede básica de ensino atuando como bolsistas supervisores.

Entre os professores da UERN que integram o PIBID estão 34 coordenadores de área espalhados em 21 projetos. “São eles quem orientam os alunos”, acrescenta Socorro Batista.

O foco do PIBID é a preparação dos alunos de licenciatura para ganhar experiência em sala de aula desde o começo da graduação. O PIBID contempla alunos do segundo ao sétimo período dos cursos. “O objetivo não é só dar aula, mas participar de um conjunto de ações pedagógicas que a escola desenvolve como o planejamento das aulas. Eles entram em sala de aula na medida em que há necessidade”, frisa Socorro.

Esse é o caso da estudante de Pedagogia, Bruna Rafaela Evangelista. Ela está no terceiro período e já faz parte do PIBID, mas ainda não deu aula. Por enquanto, ela acompanha o trabalho dos professores. “Eu acho muito importante integrar esse projeto. A gente não tem como entrar em sala de aula porque estamos no começo do curso, mas podemos ver na prática como o professor trabalha. Há uma troca de experiência entre bolsistas e professores”, destaca.

A professora Socorro Batista lembra que além das atividades pedagógicas, os estudantes ainda produzem artigos e participam de eventos.

Para ela, o PIBID vai muito além da preparação dos licenciandos para lidar com a sala de aula. “Sinto-me cumprindo um compromisso social muito grande com a educação e de forma especial com a formação docente. São muitos os desafios da educação brasileira e um deles é justamente a formação de professores. O PIBID cumpre esse papel de motivar para o exercício da relação universidade/escola. O trabalho tem surtido efeito porque os alunos passam a ter certeza que querem ser professores”, finaliza.

26/01/2019

PIBID da UERN é o maior do Rio Grande do Norte | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

O PIBID é uma parceria do Governo Federal com as universidades brasileiras. São 75 mil alunos bolsistas. “Nenhum programa concede tantas bolsas no país”, acrescenta Socorro.

A Pró-Reitora de Ensino de Graduação, Inessa Linhares, não esconde o entusiasmo com o PIBID. O comparativo entre 2009 (ver tabela abaixo) mostra o tamanho do crescimento do programa nos últimos anos. “É com muita satisfação que a regente noticia a evolução do PIBID. O programa eleva a qualidade das nossas licenciaturas e temos alunos apresentando trabalhos em nível internacional com cinco professores estagiando no exterior”, analisa.

Veja um quadro da evolução do PIBID/UERN

Dados	2009	2014
Cursos	6	34
Supervisores	14	129
Alunos	104	664
<i>Campi</i>	Mossoró, Pau dos Ferros e Caicó	Todos

ANEXO B – NOTAS DE REPUDIO Á PORTARIA 46/2016

Natal, 03 de maio de 2016.

Carta moção do CONSEPE/UFRN a favor da manutenção do PROGRAMA DE BOLSAS PARA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA e em repúdio a portaria Portaria nº 046/2016 da CAPES, publicada no D.O.U de 15 de abril de 2016.

A UFRN considera que a formação de professores para a Educação Básica é objetivo fundamental da ação dos cursos de licenciatura desta instituição, que deve se estruturar em bases teóricas consistentes em articulação com a prática pedagógica, possível apenas através no contexto escolar. Compreendemos o papel importantíssimo para a formação dos profissionais da educação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID e PIBID Diversidade, através da parceria entre as IES e as escolas públicas, proporcionando a preciosa articulação teoria-prática no contexto dos nossos cursos envolvidos no Programa.

Compreendemos que as muitas alterações no Edital 061/2013 e na Portaria 096/2013, que normatizam, até início de 2016, o PIBID e o PIBID Diversidade, como cortes de bolsas e de verbas de custeio, sendo tais modificações efetivadas através da Portaria nº 046/2016 da CAPES, publicada no D.O.U de 15 de abril de 2016, modificam a estrutura dos referidos programas e sua lógica formativa e contrariam as diretrizes curriculares e as orientações para as licenciaturas, defendidas pelas Associações de Formação de Professores (ANFOPE, ANPED entre outras), Conselho Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação.

Tal postura contraria à própria autonomia das IES na gestão pedagógica e administrativa do programa, perdendo de vista o perfil formativo que se quer para as diferentes licenciaturas. Consideramos, ainda, que o esforço feito pelo grupo de trabalho instituído pelo próprio MEC, composto por parlamentares, representantes dos Coordenadores Institucionais do PIBID e PIBID Diversidade (FORPIBID), coletivos de reitores, de estudantes e redes de ensino, foi desconsiderado pela referida portaria.

Sendo assim, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFRN manifesta surpresa e indignação frente às alterações aprovadas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, das quais discordamos e pedimos a imediata revogação.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pró-Reitoria de Graduação

São Paulo, 17 de março de 2016.

Of. R. 109/2016

Ao
 Ministério da Educação – MEC

MOÇÃO PELO CUMPRIMENTO DOS EDITAIS 061 E 066\2013 DO PIBID E PIBID DIVERSIDADE

Prezados Senhores,

Encaminhamos, pelo presente, Moção pelo cumprimento dos Editais 061 e 066-2013 do PIBID e PIBID DIVERSIDADE, com prazo de vigência até 2018. Nesse sentido, para fazer valer a afirmação de que “o PIBID não vai acabar”, entendemos ser urgente a suspensão da ordem de cancelamento das bolsas dos alunos das IES e imediata a necessidade de abertura do sistema para inclusão de novos bolsistas, visando à recomposição do quadro de bolsistas e equipes de professores do Programa.

Em relação às mudanças no Programa, é condição para o avanço do PIBID que haja valorização de seu desenho atual, dados os efetivos resultados alcançados, bem como, que haja respeito ao regime de colaboração estabelecido e à autonomia das IES para a gestão institucional do Programa, visando ao seu fortalecimento e não à sua extinção em razão de mudanças radicais de suas características essenciais.

Certos de que o compromisso da Educação Superior com a Educação Básico – materializado de forma significativa no trabalho realizado pelo PIBID – diz respeito a todos nós, vemos na luta em defesa do Programa um caminho para a valorização da educação e dos educadores, para que exerçam plenamente a nobre e urgente tarefa de elevar a qualidade da educação para todos.

Atenciosamente,


 Prof.ª Dr.ª Maria Margarida Cavalcanti Limena
 Pró-Reitora de Graduação
 PUCSP


 Prof.ª Dr.ª Neide de Aquino Noffs
 Diretora da Faculdade de Educação
 Coordenadora Institucional do PIBID/PUCSP

ANEXO C – REVOGAÇÃO DA PORTARIA 46/2016

Nº 113, quarta-feira, 15 de junho de 2016

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

19



Ministério da Educação

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA Nº 84, DE 14 DE JUNHO DE 2016

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.562, de 01 de março de 2012, resolve:

Art. 1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 01, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBDI).

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PORTARIA Nº 826, DE 13 DE JUNHO DE 2016

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando: o que consta na Lei nº 12.990 de 09/06/2014; o que consta no Processo nº. 23113.024292/2014-16; resolve:

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

PORTARIA CONJUNTA Nº 41, DE 14 DE JUNHO DE 2016

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SUBSTITUTA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e o SECRETÁRIO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO DO MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando as disposições da Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, do Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010 e da Portaria Interministerial nº 191, de 13 de março de 2012, resolve:

Art. 1º Fica revogada a Portaria Conjunta nº 13, de 24 de fevereiro de 2016, publicada no DOU de 25 de fevereiro de 2016, seção 01, página 14, que credencia a Fundação Guimarães Duque (FGD) para atuar como fundação de apoio perante a Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), tendo em vista a publicação anterior da Portaria Conjunta nº 87, de 12 de novembro de 2015, em

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRO-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

PORTARIA Nº 135, DE 1º DE ABRIL DE 2016

O PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, no uso das atribuições, que lhe são conferidas por delegação de competência do Magnífico Rector, resolve:

Considerando o que consta no Processo 23075.111700/2016-26 - que aponta irregularidades decorrentes do Pregão Eletrônico nº104/2015, A Empresa VIA D'ÁGUA COMERCIO DE PRODUTOS DE MEDICAO HIDRAULICA E SANEAMENTO LTDA, CNPJ nº16.637.264/0001-90. Aplicar a pena de impedimento do direito de licitar e contratar com a União pelo período de 30(trinta) dias, a contar da publicação desta portaria no DOU e registrar as sanções no SICAF Com fulcro na Lei nº10.520/2003 e Lei

CENTRO DE CIÊNCIAS DA MATEMÁTICAS E DA NATUREZA
INSTITUTO DE QUÍMICA

PORTARIA Nº 5.570, DE 14 DE JUNHO DE 2016

A Diretora do Instituto de Química do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza da UFPE, nomeada pela Portaria nº 146/2015, de 22/11/2015, publicada no DOU nº 238, Seção 2, de 25/11/2015, resolve tomar público o resultado do processo seletivo aberto para preenchimento de 02 (duas) vagas de Professor Substituto para atuar na área de Bioquímica - Campus Cidade Universitária UFPE, referente ao Edital nº 113 de 28/04/2016, publicado no D.O.U. nº 81, de 29/04/2016. Seguem os nomes dos candidatos aprovados:

- 1- BRUNO LEONARDO BOZAQUEL MORAIS
- 2- DANIEL POLSA KUBSAN NOGUEIRA
- 3- RAFAEL DONADELLI MELANI
- 4- LAIZES JOHANSON BRADO
- 5- ERIKA CRISTINA GONÇALVES AGUIEIRAS

Art. 1º - Retificar o Art. 1º, da Portaria nº 824, de 12/05/2015, publicada no D.O.U. de 13/05/2015, seção 1, página 13, que homologou o Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Efetivo do Departamento de Medicina Veterinária/Campus do Sertão, que passará a ter a seguinte ordem de classificação:

Materiais de Ensino	Medicina Veterinária Preventiva
Disciplinas	Microbiologia Veterinária, Parasitologia Veterinária, Imunologia Veterinária, Epidemiologia e Saúde Pública, Diagnóstico de Doenças dos Animais Domésticos, Doenças Parasitárias dos Animais Domésticos, Zoonoses, Medicina Veterinária Preventiva
Cargo/Nível	Professor Adjunto-A - Nível I
Regime de Trabalho	Medicação Exclusiva
	Resultado Final
Ampla Concorrência	1º FOGAR SEVERINO SILVANO DOS SANTOS HIGINO - 88,10 2º FOGAR ANA CLAUDIA CAMPOS - 84,10 3º FOGAR RAFAEL ANTONIO DO NASCIMENTO RAMOS - 80,54 4º FOGAR GEYSSANA DOLORES LOPES NUNES - 64,19 5º FOGAR ROSEANE NUNES DE SANTANA CAMPOS - 61,93
Cota (Lei nº 12.990/14)	1º FOGAR SEVERINO SILVANO DOS SANTOS HIGINO - 88,10 2º FOGAR ANA CLAUDIA CAMPOS - 84,10 3º FOGAR ROSEANE NUNES DE SANTANA CAMPOS - 61,93
Cota (Decreto nº 7.398/99)	Não houve candidatos aprovados.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

ANEXO D – FOTOGRAFIAS COM REGISTROS DO SUBPROJETO

Vista parcial do CAP/UERN, em Patu-RN



Mesa de autoridades, no lançamento do livro organizado pela Coordenadora



A pesquisadora com uma parte do Grupo – EID e supervisores



O livro do Grupo



O auditório do CAP lotado, no lançamento do livro



EID e supervisores se organizando para a reunião de avaliação