

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**SILVANIA FACCIN COLAÇO**

**A TRAVESSIA DO SER ALUNO PARA O SER PROFESSOR: PRÁTICAS DE  
LETRAMENTO PEDAGÓGICO NO PIBID**

**Pelotas, RS  
2015**

SILVANIA FACCIN COLAÇO

**A TRAVESSIA DO SER ALUNO PARA O SER PROFESSOR: PRÁTICAS DE  
LETRAMENTO PEDAGÓGICO NO PIBID**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras  
da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Aquisição, Variação e Ensino

**Orientadores:**

**Prof. Dr. Hilário I. Bohn**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Fischer**

**Pelotas  
2015**

**C683t Colaço, Sylvania Faccin**

A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no PIBID. / **Sylvania Faccin Colaço.** – Pelotas : UCPEL , 2015.

212f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientador: Hilário I. Bohn. Co-orientadora: Adriana Fischer.

1. letramentos acadêmicos. 2. PIBID. 3. Identidades – docência. 4. relações dialógicas. I. Bohn, Hilário I., or. II. Fischer, Adriana., co-or.

CDD 401

SILVANIA FACCIN COLAÇO

## **TÍTULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.  
Área de concentração: Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: Aquisição, Variação e Ensino,

**Aprovada em 31 de julho de 2015**

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maristela Pereira Fritzen (FURB)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Camila Lawson Scheifer (UCPEL)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ida Maria Morales Marins (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Vilson Leffa (UCPEL)

Prof. Dr. Hilário I. Bohn – Orientador (UCPel)

## AGRADECIMENTOS

Ao completar uma etapa tão importante da minha vida acadêmica, cumpre ressaltar que esta caminhada foi partilhada por instituições e pessoas que estiveram sempre presentes, criando elos de compreensão e estímulo. A elas dedico o esforço e o êxito alcançado, externando o meu agradecimento:

- primeiramente, a Deus, Ser Supremo, que guiou meus passos nesta caminhada, dando-me luz, clareza, perseverança e força.

- ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, que proporcionou a realização de um curso de qualidade reconhecida, com um excelente corpo de professores, engajados com a pesquisa;

- à prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmem Matzenauer, ex-coordenadora do Programa, por sua visão e iniciativa na construção de laços interinstitucionais com o IF Farroupilha, onde atuo profissionalmente, a fim de abrir novos espaços à qualificação e pela sua permanente preocupação em saber da nossa satisfação com o Curso, cativando a todos pela sua competência e valorização humana no trato com as pessoas;

- aos professores do PPGL, especialmente àqueles com quem convivi em suas aulas, Dr<sup>a</sup> Adriana Fischer, Dr. Hilário Bohn e Dr. Adail Sobral, pelo incentivo constante, pelas sugestões nas discussões relativas aos dados de minha pesquisa e, principalmente, pelos laços construídos nas relações interpessoais, ao longo de nossa convivência.

- à minha primeira orientadora prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Fischer, a quem agradeço de forma muito especial, pela receptividade, dedicação, competência, companheirismo, apoio, atenção, amizade, entre inúmeras outras razões. Essa pessoa especial se tornou uma grande amiga e exemplo de profissional, que, mesmo distante, continuou ao meu lado, sempre, como coorientadora de minha Tese. Eu construí muitos letramentos a seu lado e, principalmente, uma relação de carinho incondicional e inesquecível.

- ao meu orientador final prof. Dr. Hilário Bohn, que aceitou o desafio de dar continuidade à minha orientação no PPGL, sempre tão receptivo, amável e preocupado com

minha trajetória, colaborando com seu experiente olhar e direcionando meus passos finais nesta Tese;

- à CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel que me oportunizaram viver a brilhante experiência de um estágio sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal;

- à prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Dionísio, minha orientadora no doutorado sanduíche, com quem tive o privilégio de discutir sobre minha pesquisa e receber orientações decisivas, agradeço pela acolhida e atenção;

- às colegas Cândida Martins Pinto e Evanir Picollo Carvalho, minhas companhias de trabalho, estudo e viagens, a quem agradeço pelo incentivo, companheirismo, carinho, amizade e troca de experiências, presenças fundamentais, fortes e decisivas nessa trajetória;

- aos demais colegas do PPGL da UCPEL, pelas questões levantadas e sugestões propostas quando das apresentações referentes à minha pesquisa, em especial à colega Jossemar Thaisson, que, além de contribuir com suas discussões, acolheu-me em seu convívio familiar e se tornou uma grande amiga;

- à secretária do PPGL Rosângela Fernandes Pereira, que, sempre disposta, atendeu a tantas solicitações de documentos e prezou pelo bom funcionamento das nossas atividades;

- ao Instituto Federal Farroupilha, pelo apoio para a realização do curso de doutorado em Pelotas e também do doutorado sanduíche em Portugal, o que contribuiu significativamente para concretizar esta etapa tão importante em minha vida;

- ao campus de São Vicente do Sul, local onde trabalho, especialmente na pessoa do diretor Luís Fernando Rosa da Costa, e todos os colegas que me apoiaram e torceram por minha conquista e vitória, nesta fase fundamental de qualificação profissional;

- às colegas coordenadoras do Pibid do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do IF Farroupilha, campus São Vicente do Sul, Neiva Frizon Auler e Catiane Paniz, pela atenção e receptividade com que me receberam no grupo do Pibid;

- de forma muito especial, aos alunos participantes do Pibid, que incansavelmente responderam a entrevistas, produziram textos e disponibilizaram seus diários para minha coleta de dados, trazendo suas vozes para darem vida à minha pesquisa;

- à banca de qualificação, composta pelas professoras Dr<sup>a</sup> Maristela Pereira Fritzen e Dr<sup>a</sup> Camila Lawson Scheifer, meu agradecimento por terem aceitado ler meu trabalho e apresentar suas contribuições e sugestões de forma tão colaborativa; da mesma forma, agradeço à banca de defesa final, à qual se agregaram, além dos membros já citados, também

o prof. Dr. Vilson Leffa e a prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ida Maria Morales Marins, pela disponibilidade de participarem de minha banca, com suas contribuições a este estudo.

- a meus amigos, colegas, alunos e familiares, pelo incentivo e apoio, pois, muitas vezes foi um olhar, uma palavra ou um simples gesto que me tocaram de forma especial, tornando minha caminhada mais leve e prazerosa;

- e, carinhosamente, agradeço a meu esposo, meu filho e minha nora, que entenderam o compromisso, a paixão e o desafio em meu envolvimento neste trabalho. Obrigada pela compreensão, paciência e apoio, suportando meus afastamentos e viagens para meu aprimoramento acadêmico, fazendo com que eu sempre olhasse para frente e acreditasse no sucesso.

### **É o Tempo da Travessia**

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas  
usadas...*

*Que já têm a forma do nosso corpo...*

*E esquecer os nossos caminhos que nos levam  
sempre aos mesmos lugares...*

*É o tempo da travessia...*

*E se não ousarmos fazê-la...*

*Teremos ficado... para sempre...*

*À margem de nós mesmos...*

*(Fernando Pessoa)*



## **A TRAVESSIA DO SER ALUNO PARA O SER PROFESSOR: PRÁTICAS DE LETRAMENTO PEDAGÓGICO NO PIBID**

**Doutoranda:** Silvania Faccin Colaço

**Orientador:** Hilário I. Bohn

**Coorientadora:** Adriana Fischer

**RESUMO:** Esta Tese apresenta a pesquisa de doutorado desenvolvida com o objetivo de analisar como universitários se inserem em práticas de letramento, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores. O problema que origina esta pesquisa refere-se às formas de usar os gêneros discursivos nas práticas de letramento que ocorrem no funcionamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), incluindo as relações dos sujeitos consigo mesmos, com os textos e com os outros. A abordagem metodológica é qualitativa e etnográfica, com análise da fala de dois sujeitos participantes do Pibid, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, campus de São Vicente do Sul, na região central do Rio Grande do Sul. A análise é realizada pelas marcas discursivas na voz dos sujeitos – em diários, entrevistas, textos de memórias e seminários avaliativos – como indicativas do papel dos estudantes diante de novas práticas de letramento, durante a participação em três anos e meio no Programa (março/2010 a agosto/2013). Para se proceder com a análise dos modos de interação, são abordados movimentos dialógicos (FISCHER, 2007) de avaliação e confirmação, no contexto de práticas de letramento do Pibid. A base teórica encontra aporte nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2006, 2014) numa concepção sociocultural e no reconhecimento de múltiplos letramentos, de acordo com as relações de poder de cada contexto situado, pois os modos de agir são revelados pelos Discursos, (GEE, 2001), que são as formas de ser no mundo, produto social e histórico, constituindo a linguagem. Essa abordagem traz estudos mais específicos do letramento acadêmico (LEA, STREET, 1998, 2006; LILLIS, 1999, 2001, 2003, 2008; FIAD, 2006, 2009, 2011; FISCHER, 2007, 2011, 2014 no prelo), referentes às práticas acadêmicas na instância universitária, considerando-se questões de valor, identidade e poder do grupo social. Além disso, destacam-se os estudos voltados à formação de identidades (BAUMAN, 2001, 2005, 2010; HALL, 2011, 2012), que ancoram a análise da formação de identidades de professores e estudos sobre a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), referentes a dialogismo, enunciação e gêneros discursivos. As análises iniciam com os modos de interação nas práticas de letramento do Pibid, buscando-se estabelecer relações com as leituras de produções escritas e orais realizadas pelos sujeitos; depois discutem os conflitos que surgem como forma de aprendizagem e oportunidade de (trans)formação dos sujeitos; e, por fim, expõem a travessia do professor em formação, num processo contínuo de construção de identidades, em que o professor de Ciências e Biologia é visto como um agente de letramento. Os movimentos dialógicos dos estudantes, na interação com os outros e com conhecimentos científico-pedagógicos, dão indícios de um percurso significativo em que há reprodução inicial de Discursos institucionalizados, bem como o uso mais crítico desses conhecimentos, especialmente quando o foco é o encaminhamento metodológico de ações docentes. Os resultados mostram que a interação na sala de aula da Educação Básica possibilita a constituição da identidade profissional na travessia do ser aluno para o ser professor.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Pibid. Identidades na docência. Relações dialógicas.

## **THE CROSSING OF BEING A STUDENT INTO BEING A TEACHER: PRACTICES OF PEDAGOGICAL LITERACY IN PIBID**

**PhD Student:** Sylvania Faccin Colaço

**Adviser:** Hilário I. Bohn

**Co-adviser:** Adriana Fischer

**ABSTRACT:** This thesis presents the doctoral research developed with the aim to analyze how university students are inserted in literacy practices, in order to characterize how the (trans)formation of students into teachers happens. The problem that originates this research refers to the ways to use discourse genres in the literacy practices which occur in the functioning of the Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation (Pibid), including the relationship the subjects have with themselves, with the texts and with the others. The methodological approach is qualitative and ethnographic, with the analyses of two subjects' speech who were participants of Pibid, of the Biological Science Teaching Degree Program of Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, in the central region of RS. The analyses is done by the discourse marks in the voice of the subjects – in diaries, interviews, memory texts and evaluating seminars as an indicative of the students' roles in New Literacy Practices, during their participation in three years and a half in the program (March/2010 to August/2013). To proceed with the analyses of the interaction modes, the evaluation and confirmation dialog movements are approached (FISCHER, 2007), in the context of literacy practices of Pibid. The theoretical basis finds support in the New Studies of Literacy (STREET, 1995, 2006, 2014) in a sociocultural conception and the recognition of multiple literacies, according to the power relations of each situated context, because the acting modes are revealed by Discourses, (GEE, 2001), which are the ways of being in the world, social and historic product, constituting the language. This approach brings more specific studies of Academic Literacy (LEA, STREET, 1998, 2006; LILLIS, 1999, 2001, 2003, 2008; FIAD, 2006, 2009, 2011; FISCHER, 2007, 2011, 2014 in the press), related to the academic practices in the university environment, considering valuable questions, identity and power of the social group. One features the studies related to the identity construction (BAUMAN, 2001, 2005, 2010; HALL, 2011, 2012), which are the basis of the analysis of teachers' identity construction and studies about bakhtinian theory (BAKHTIN, 2011), regarding to dialogism, initiation and discourse genres. The analysis begin with the interaction modes in the literacy practices of PIBID, trying to establish relations with the reading of writing and oral productions developed by subjects; subsequent to it, they discuss the conflicts that appear as a way of learning and an opportunity of (trans)formation of subjects; and at the end, it shows the passage of the developing teacher, in a continuous process of identity construction, in which the Science and Biology teacher is seen as an agent of literacy. The students' dialogical movements, in the interaction with others and with scientific and pedagogical knowledge, give indicium of a meaningful trajectory in which there is an initial reproduction of institutionalized Discourse, as well as a more critical use of this knowledge, especially when the focus is the methodological conduction of teaching actions. The results show that the interaction in the classroom of the Basic Education allows the professional identity constitution in the crossing of being a student into being a teacher.

**Keywords:** Academic Literacies. Pibid. Identities in teaching. Dialogical Relations.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Relação entre conceitos de práticas.....	30
Figura 2: Práticas de letramento do Pibid.....	64
Figura 3: Sujeitos da pesquisa .....	69
Figura 4: Procedimentos investigativos.....	70
Figura 5: Movimento da Escrita nas interações do Pibid.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Diários Reflexivos .....	79
Quadro 2: Práticas Pedagógicas – Diários Reflexivos .....	80
Quadro 3: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Entrevistas .....	80
Quadro 4: Seminário Avaliativo .....	81
Quadro 5: Textos de Memória – ALUNO/PROFESSOR .....	81
Quadro 6: Organização da Análise de Dados .....	82
Quadro 7: Relação teoria/prática .....	90
Quadro 8: Desdobramento do tema em prática pedagógica .....	91

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1:</b> Quadro 1: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Diários Reflexivos - LEITURA.....	196
<b>Apêndice 2:</b> Quadro 1: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Diários Reflexivos – ESCRITA.....	197
<b>Apêndice 3:</b> Quadro 1: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Diários Reflexivos – ORALIDADE.....	198
<b>Apêndice 4:</b> Quadro 2: Práticas Pedagógicas – Diários Reflexivos.....	199
<b>Apêndice 5:</b> Quadro 3: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Entrevistas – LEITURA.....	201
<b>Apêndice 6:</b> Quadro 3: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Entrevistas – ESCRITA.....	202
<b>Apêndice 7:</b> Quadro 3: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Entrevistas – ORALIDADE.....	203
<b>Apêndice 8:</b> Quadro 4: Seminário Avaliativo 1.....	204
<b>Apêndice 9:</b> Quadro 4: Seminário Avaliativo 2.....	205
<b>Apêndice 10:</b> Quadro 5: Textos de Memória – Aluno/Professor.....	206
<b>Apêndice 11:</b> Entrevista Semiestruturada 1.....	208
<b>Apêndice 12:</b> Entrevista Semiestruturada 2.....	210
<b>Apêndice 13:</b> Entrevista Semiestruturada 3.....	212

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CRUZAMENTOS INICIAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ENTRELAÇAMENTO DE VOZES: OS LETRAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Os letramentos na formação inicial de professores: práticas acadêmicas e pedagógicas .....</b>	<b>25</b>
2.1.1	<i>A abordagem sociocultural dos letramentos .....</i>	25
2.1.2	<i>Os letramentos acadêmicos: gêneros discursivos na universidade .....</i>	31
2.1.3	<i>As práticas de letramento pedagógico: professores em formação .....</i>	38
<b>2.2</b>	<b>A formação de identidades profissionais: nas fronteiras entre ser aluno e ser professor .....</b>	<b>40</b>
2.2.1	<i>Um diálogo sobre o conceito de identidades .....</i>	40
2.2.2	<i>A formação de identidades profissionais na docência .....</i>	46
<b>2.3</b>	<b>Dialogismo e enunciação: a interação dialógica na formação do professor .....</b>	<b>50</b>
2.3.1	<i>Interação e dialogismo na enunciação .....</i>	51
2.3.2	<i>Os gêneros discursivos nas relações dialógicas .....</i>	55
<b>3</b>	<b>CRUZAMENTOS NA INVESTIGAÇÃO DE UMA TRAVESSIA: O CONTEXTO E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1</b>	<b>Percursos de caracterização da pesquisa.....</b>	<b>59</b>
<b>3.2</b>	<b>O ponto de partida: o Pibid no curso de Ciências Biológicas de uma instituição pública .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3</b>	<b>Os envolvidos na travessia: seleção e caracterização dos sujeitos .....</b>	<b>66</b>
3.3.1	<i>Sujeito 1 – Vítor .....</i>	67
3.3.2	<i>Sujeito 2 – Letícia .....</i>	68
<b>3.4</b>	<b>O transporte de investigação: os procedimentos investigativos .....</b>	<b>69</b>
3.4.1	<i>Diário reflexivo: um olhar crítico sobre as práticas de letramento no Pibid .....</i>	71
3.4.2	<i>Entrevista semiestruturada: a voz do professor em formação .....</i>	74
3.4.3	<i>Seminário avaliativo: o encontro para debate .....</i>	76
3.4.4	<i>Texto de memórias: impressões pessoais na formação de identidades profissionais .....</i>	77
<b>3.5</b>	<b>Movimentos de descrição, análise e interpretação dos dados .....</b>	<b>78</b>
3.5.1	<i>Caminhos propostos pelos Diários Reflexivos .....</i>	79
3.5.2	<i>Caminhos propostos pelas Entrevistas Semiestruturadas .....</i>	80
3.5.3	<i>Caminhos propostos pelos Seminários Avaliativos .....</i>	81
3.5.4	<i>Caminhos propostos pelos Textos de Memória .....</i>	81
3.5.5	<i>Caminhos propostos pela Tese .....</i>	81

<b>4 TRILHAS PERCORRIDAS NA TRAVESSIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO PEDAGÓGICO NO PIBID .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1 As pontes de interação nas práticas de letramento: os movimentos dialógicos no Pibid .....</b>	<b>84</b>
4.1.1 <i>A passagem pela leitura: modos de interação em práticas de leitura .....</i>	84
4.1.1.1 Embasamento para a prática pedagógica: o artigo científico .....	85
4.1.1.2 Linguagens diversas: gêneros discursivos de apoio à leitura .....	94
4.1.2 <i>A jornada escrita: modos de interação em práticas de escrita .....</i>	97
4.1.2.1 Uma segurança para a ação: o projeto de atividades.....	98
4.1.2.2 Uma recontextualização de saberes: o plano de aula .....	100
4.1.2.3 Uma forma de registro e reflexão: o relatório de prática .....	106
4.1.2.4 Um desafio discursivo: o artigo científico .....	110
4.1.3 <i>A transposição de barreiras na fala: modos de interação em práticas de oralidade .....</i>	115
4.1.3.1 Inserção em práticas acadêmicas: a comunicação oral .....	116
4.1.3.2 Inserção em práticas pedagógicas: a aula de Ciências/Biologia.....	121
<b>4.2 O entre-fronteiras: momentos de aprendizagem e (trans)formação .....</b>	<b>125</b>
4.2.1 <i>Trilhando caminhos metodológicos em práticas pedagógicas.....</i>	126
4.2.2 <i>Cruzando fronteiras da formação identitária em práticas pedagógicas.....</i>	131
<b>4.3 A travessia de professores em formação: processo contínuo de construção de identidades .....</b>	<b>140</b>
4.3.1 <i>As (trans)formações na trajetória de professores em formação no Pibid.....</i>	140
4.3.1.1 “Eu me senti professor”: a interação nas práticas pedagógicas.....	141
4.3.1.2 “Eu me senti mesmo professora”: as identidades da docência.....	154
4.3.2 Os caminhos de aprendizagem na docência do Pibid: o professor como agente de letramento .....	161
4.3.2.1 Um olhar sobre o contexto de práticas sociais situadas .....	162
4.3.2.2 Os projetos integradores e o trabalho colaborativo.....	166
4.3.2.3 Professores reflexivos – alunos reflexivos .....	169
4.3.2.4 As práticas pedagógicas de letramento .....	173
<b>5 CRUZAMENTOS FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>195</b>

## 1 CRUZAMENTOS INICIAIS

Esta Tese<sup>1</sup> insere-se na Linguística Aplicada, na linha de pesquisa *Aquisição, Variação e Ensino*, do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, RS. Apresento, inicialmente, os cruzamentos de meus estudos anteriores com os atuais, para poder relacioná-los à forma de abordagem que proponho na Tese. Posteriormente, abordo, em linhas gerais, as escolhas teóricas e metodológicas, bem como o contexto de investigação e a disposição dos capítulos, antecipando como as partes se cruzam na construção do todo.

A reflexão acerca dos processos envolvidos na formação de professores sempre chamou minha atenção, como pesquisadora e como formadora em cursos de licenciatura. Ao longo de minha prática docente na universidade, tanto como professora de Língua Portuguesa e Linguística, ou como orientadora de práticas de estágio supervisionado, causava-me interesse a questão de como os alunos passam a se assumir professores na sua trajetória de formação e qual o papel da leitura e escrita na universidade para a formação profissional. Sentia a necessidade de uma investigação que considerasse, além de processos internos e cognitivos, também os aspectos contextuais da formação inicial de professores. Assim, em um âmbito mais pessoal, este estudo vem acrescentar novos olhares a minhas investigações anteriores voltadas a processos de leitura e escrita, que consideravam a competência individual do sujeito, de acordo com os estudos da Psicolinguística.

Ao conhecer a teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995), vislumbrei uma forma de investigar como ocorre a formação de identidades de professores no contexto de práticas sociais no ambiente acadêmico. Trabalhando no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, passei a conhecer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, que busca inserir os universitários – professores em formação – em práticas docentes nas escolas de Educação Básica desde os primeiros semestres do curso. Dessa forma, decidi investigar esse grupo, que vivencia, além das práticas acadêmicas da

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL, processo 2011/109.



universidade, também as práticas pedagógicas<sup>2</sup>, na formação inicial de professores, junto a alunos da Educação Básica. Tanto a universidade quanto a escola possuem saberes e práticas situadas, carregadas de valores e relações de poder, em que circulam gêneros discursivos<sup>3</sup> dessas esferas comunicativas. Muitos desses gêneros são distintos daqueles conhecidos pelos acadêmicos em sua trajetória anterior como estudantes, pois as práticas vivenciadas na universidade também são novas. Essas questões causaram-me inquietação e trouxeram o desafio de pesquisar e refletir sobre os letramentos na formação de professores.

Esta Tese iniciou da necessidade de ampliação de horizontes, levando-me ao encontro da profa. Adriana Fischer, a qual me apresentou um aporte teórico que poderia dar um novo olhar para a leitura e a escrita. Ao cursar as disciplinas do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, muitos diálogos surgiram, especialmente sobre a teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995), o estudo sobre a formação de Identidades (BAUMAN, 2005; HALL, 2011) e o Dialogismo (BAKHTIN, 2011). As ideias foram sendo enriquecidas pelas discussões com os professores e colegas em aula, com a apresentação de comunicações em simpósios, congressos e demais eventos da área, com destaque para as discussões nos colóquios com pesquisadores de outras instituições, como Theresa Lillis (KING'S COLLEGE LONDON), Raquel Fiad (UNICAMP), Manoel Luiz Corrêa (USP), Ludmila Thomé (UFRJ), Fabiana Komesu (UNESP). Além disso, tive a oportunidade de participação no doutorado sanduíche, com a pesquisadora Maria de Lourdes Dionísio, na Universidade do Minho, em Portugal, que trouxe uma contribuição significativa ao tratamento dos dados e definição de algumas escolhas para o encaminhamento da Tese. E, mais recentemente, o contato mantido com o grupo de estudos do NEL (Núcleo de Estudos Linguísticos), do Mestrado em Educação da FURB, por *skype* e pessoalmente, suscitou discussões e questionamentos que produziram reflexões interessantes em meu trabalho.

Assim, a Tese aqui proposta é resultado de diálogos produtivos, que vêm acrescentar múltiplas vozes junto a minhas inquietações iniciais. Acredito que esse movimento discursivo de quatro anos de discussão tenha sido profícuo no olhar para os dados, redefinindo algumas impressões iniciais e encaminhando as discussões aqui apresentadas. Vale dizer que, quanto

---

<sup>2</sup> O termo “práticas pedagógicas”, nesta Tese, é usado, a partir dos dados, como o conjunto de práticas voltadas ao papel dos sujeitos como docentes, na formação de professores.

<sup>3</sup> Gêneros discursivos, de acordo com a concepção de Bakhtin (2011), referem-se aos enunciados que realizam um determinado propósito, com interlocutores definidos, situação comunicativa específica, para cumprir uma função social.

mais profundamente foi ocorrendo a imersão nos dados, mais identificação com o estudo foi surgindo.

Com o intuito de refletir sobre questões relativas às práticas de letramento pedagógico, usa-se a teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2006, 2014; LEA; STREET, 1998; GEE, 1999, 2001; 2006; BARTON; HAMILTON, 2000; BARTLETT, 2007), voltados à formação de identidades (BAUMAN, 2001, 2005, 2010; HALL, 2011, 2012;) e à teoria dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2011). Busca-se, assim, no objetivo geral desta Tese, analisar como universitários se inserem em práticas de letramento do Pibid, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores.

Dessa forma, elencam-se os objetivos específicos: (a) identificar e descrever os gêneros discursivos<sup>4</sup> usados em práticas de letramento do Pibid; (b) analisar as formas de interação dos estudantes em práticas de letramento pedagógico, na relação com os outros e com os gêneros discursivos que circulam nessas práticas; (c) analisar como os estudantes se posicionam diante das práticas de letramento pedagógico, para caracterizar como se assumem professores nessas práticas; (d) analisar as trajetórias e (trans)formações dos estudantes para compreender como são construídos os letramentos pedagógicos em práticas do Pibid. As análises referentes a esses objetivos encontram-se no capítulo 4, em que se apresentam os depoimentos dos estudantes, retirados dos diários reflexivos, entrevistas semiestruturadas, textos de memórias e seminários avaliativos, sobre as interações no Pibid.

Considera-se o Pibid um espaço que pode ser revelador das trajetórias nas práticas acadêmicas e pedagógicas dos professores em formação. Nesta Tese, interessam as práticas específicas e situadas referentes à participação em eventos de letramento acadêmico e pedagógico, traduzidas nos objetivos específicos acima citados.

Os letramentos, na visão dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995), constituem o conjunto de práticas sociais que envolvem leitura e escrita. O termo está sendo usado acompanhado de adjetivos pela literatura atual, a fim de delimitar a função e o contexto situado em que o letramento ocorre, para não confundir com a aquisição inicial da leitura e escrita. Este estudo faz referência aos termos *letramentos acadêmicos e pedagógicos*. Usa-se o termo *letramentos acadêmicos* em referência ao conjunto de práticas sociais que envolvem

---

<sup>4</sup> Embora os estudos sobre letramentos em geral usem o termo “textos”, nesta Tese, optou-se pelo uso de “gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2011), termo coerente com a concepção dialógica da linguagem assumida neste trabalho, numa aproximação com a abordagem dos Novos Estudos dos Letramentos. Buscam-se as relações de sentido que vão além da textualidade, isto é, que consideram o contexto das interações sociais.

leitura e escrita nos contextos da universidade e com finalidade acadêmica, em que os estudantes participam de aulas, seminários, congressos, simpósios, cursos, com apresentação oral de trabalho ou publicação de artigo científico, para uma comunidade acadêmica relacionada à área, sendo que a interação entre os participantes é de troca de conhecimentos científicos. Os *letramentos pedagógicos* ocorrem nessas práticas, mas vão além dos contextos acadêmicos, pois fazem parte também das práticas pedagógicas na escola de Educação Básica, em aulas e vivências do contexto escolar, onde a interação é voltada à docência, com o objetivo de formar o professor. É preciso considerar que os estudantes chegam à universidade, geralmente, sem conhecimento dos gêneros discursivos próprios das práticas realizadas nesse domínio porque nunca vivenciaram experiências semelhantes enquanto estudantes na Educação Básica.

Em consequência, para este estudo, interessam as práticas acadêmicas e as práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes. Embora a distinção entre práticas de letramento acadêmico e pedagógico seja muito sutil, considera-se relevante esse esclarecimento quanto ao uso de ambos os termos nesta Tese. Como fatores considerados para estabelecer essa distinção, optou-se pelo contexto de interação e, principalmente, pela função das práticas nos processos interativos dos sujeitos com os outros e com o conhecimento.

Denominam-se *práticas acadêmicas* o conjunto de práticas vivenciadas no curso superior, como estudante universitário, e *práticas pedagógicas* o conjunto de práticas próprias da formação inicial de professores, sendo que estas estão inseridas nas práticas acadêmicas dos cursos superiores de licenciatura, tanto na universidade como na escola de Educação Básica. Quando o estudante produz um artigo científico para um evento da área, está realizando uma prática de letramento acadêmico, mas, ao elaborar um plano de aula em situação acadêmica, o estudante está vivenciando uma prática de letramento que, além de acadêmica – por cumprir uma função da disciplina curricular – também é pedagógica, devido à sua finalidade voltada à docência. Isso mostra que uma prática acadêmica pode ter também a função de letramento pedagógico ao inserir o estudante em práticas e gêneros discursivos próprios da docência.

Mais especificamente, neste estudo, interessam as práticas de letramento pedagógico, inerentes a cursos de formação de professores, denominados cursos de Licenciatura, pois o foco do estudo está no Pibid, que é um programa de iniciação à docência. No Pibid, ocorrem diversas práticas de letramento, introduzindo os estudantes em atividades acadêmico-científicas e pedagógicas inerentes à formação do professor de Ciências e Biologia. Essas

práticas proporcionam aos estudantes o desenvolvimento de identidades profissionais de acordo com a habilitação do Curso.

A instituição em que esta pesquisa realizou a geração de dados foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha), que, no cumprimento de sua Missão Institucional voltada para a formação de professores, está começando uma caminhada no trabalho com cursos de Licenciatura, a exemplo do Curso de Ciências Biológicas, que teve início em 2009, no *campus* de São Vicente do Sul. Dessa forma, espera-se que os resultados da pesquisa, em âmbito acadêmico, tragam benefícios consideráveis para a construção dos letramentos acadêmicos e pedagógicos dos universitários, a fim de uma atuação qualitativa dos sujeitos em práticas que evidenciem a construção do perfil profissional.

O interesse pelos letramentos na formação de professores justifica-se pela possibilidade de indicar caminhos para os docentes de cursos superiores de Licenciatura – considerados agentes de letramento no contexto universitário – de como oportunizar a construção dos letramentos em suas propostas curriculares. Pensar o professor universitário como agente de letramento significa pensar em alguém que oportuniza e promove a construção de letramentos a seus alunos, numa concepção sociocultural, a partir de contextos situados. Acredita-se, assim, que possam ser realizadas adequações nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, que venham trazer novos olhares às práticas já existentes, nas diversas disciplinas que compõem o currículo desses cursos, para que os estudantes possam melhorar sua autonomia e segurança nas práticas de letramento acadêmico e pedagógico.

Estudos sobre Letramentos, liderados por autores como Street (1995), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000) defendem que os letramentos devem ser considerados dentro de uma ordem social ampla – uma nova ordem comunicativa, associada ao desenvolvimento de um sistema de comunicação caracterizado por ser global e interativo. Nessa nova ordem, educadores podem dar atenção para as múltiplas linguagens e os múltiplos letramentos, necessários para interagir numa sociedade multicultural, a fim de que a educação se torne relevante para as demandas comunicativas atuais. Nesse sentido, vislumbra-se uma educação voltada para as práticas sociais, em que diversos gêneros discursivos circulam para que o estudante consiga agir como membro efetivo de determinado(s) grupo(s). Entende-se que os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) são definidos pela sua função social e, por isso, infinitos nas diversas situações comunicativas presentes na vida das pessoas.

Na perspectiva sociocultural de letramentos, esta Tese traz uma análise de dados baseada em estudos dos últimos 20 anos, de um grupo de autores britânicos que têm desenvolvido um aporte teórico-metodológico sobre as práticas letradas acadêmicas: Lea e Street (1998, 2006), Lillis (1999, 2001, 2003, 2008), Lillis e Scott (2007) e Street (1995, 2003, 2006, 2014). No Brasil, buscaram-se os estudos recentes de Fiad (2006, 2011) e Fischer (2007, 2011, 2014 no prelo), referentes às práticas acadêmicas na instância universitária, considerando-se questões de valor, identidade e poder do grupo social. Na relação do estudante com a leitura e a escrita pelas crenças e as relações ideológicas da cultura da universidade, analisam-se os sentidos sociais das práticas sociocomunicativas a que os universitários estejam expostos. Esse interesse pela leitura e escrita na universidade, na perspectiva dos letramentos acadêmicos, tem crescido nos últimos anos, demonstrando que “as práticas acadêmicas demandam novos processos de ensino e aprendizagem” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 6).

A interação de um sujeito ou de um grupo com um contexto social ocorre por meio de *eventos de letramento*, os quais, segundo Street (1995), são os episódios observáveis, em que os textos (orais/escritos) circulam. Para o autor, os eventos se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos, o sentido<sup>5</sup> do texto é regulado pelo contexto em que está inserido (GEE, 1999), sendo que os sujeitos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento, caracterizadas como unidades básicas da teoria social dos letramentos e compreendidas como modos culturais de utilização da linguagem escrita na vida das pessoas (BARTON; HAMILTON, 2000).

A abordagem de letramentos na perspectiva sociocultural (STREET, 1995) apresenta uma visão ampla, relacionando os textos com o contexto, numa concepção que envolve os interlocutores, no processo de interação social das práticas de letramento. No Brasil, os estudos sobre letramento iniciaram, principalmente, com Kato (1990), Kleiman (1995), e Soares (1998), apresentando a ideia de indivíduo letrado para responder às demandas sociais. Com o avanço das pesquisas, os estudiosos enfatizam a necessidade de se considerar o ambiente social em que o sujeito está interagindo, ou seja, suas práticas de leitura e escrita, voltadas às necessidades de uso social. O letramento é visto como ideológico, abrangendo os usos e significados que as próprias pessoas atribuem às práticas de letramento em contextos situados (STREET, 2014). É nessa perspectiva que se situa o presente trabalho, em que se

---

<sup>5</sup> Na concepção de Gee (1999), o *sentido* é visto na perspectiva a partir da qual o sujeito se posiciona numa prática de letramento.

consideram *práticas de letramento pedagógico*<sup>6</sup> como o conjunto de práticas nas quais os universitários estão inseridos em um curso de Licenciatura, próprias de sua formação profissional como professores.

Em qualquer contexto de interação, é preciso considerar os interlocutores, o contexto situacional e as intenções enunciativas. Nesse processo discursivo, enfoca-se o enunciado (BAKHTIN, 2011), pois existem convenções sociais, hierarquias, maneiras de se manifestar que mudam de acordo com os contextos. Assim, é preciso refletir sobre a linguagem no lugar e no tempo em que está sendo usada. Isso mostra que os sentidos não são fechados e que o enunciado é único e irrepetível. A posição do interlocutor vai determinar a relação enunciativa, estabelecendo os sentidos que podem ser depreendidos. De acordo com cada situação, o que é dito pode adquirir muitos significados distintos, conforme se verifica nas relações do dialogismo (BAKHTIN, 2011). Considera-se, assim, que a voz do sujeito é acompanhada de múltiplas vozes, que o discurso nunca é neutro e pode revelar muito de seu valor no enunciado da interação com os outros. E é nesse processo dialógico que o sujeito se constitui.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois tem um plano aberto e flexível, ao focalizar a realidade de forma contextualizada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006), com dados descritivos. Assim, interessa analisar indícios na fala dos estudantes, que possam mostrar a constituição de suas identidades como professores, para que se possa compreender como se inserem nas práticas de letramento do Pibid. Em consonância com a base teórica, busca-se, na perspectiva etnográfica, o suporte à retomada da “história de texto” (LILLIS, 2008) dos sujeitos do Pibid, nas relações com o contexto. No caso desta Tese, os elementos que compõem essa história estão no processo dialógico que ocorre nas interações discursivas das práticas de letramento do Pibid.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma análise qualitativa dos depoimentos de dois sujeitos participantes do Pibid do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, campus de São Vicente do Sul, na região central do Rio Grande do Sul. A análise é realizada pelas marcas discursivas na voz dos sujeitos – em diários reflexivos, entrevistas semiestruturadas, textos de memórias e seminários avaliativos – como indicativas do papel do estudante diante de novas práticas de letramento, durante sua participação em três anos e meio no Programa (março/2010 a agosto/2013). Para se proceder com a análise dos

---

<sup>6</sup> Convém destacar que é diferente de *práticas pedagógicas de letramento*, que se referem às ações específicas que o professor realiza junto a seus alunos, buscando a construção de letramentos desses sujeitos.

modos de interação desses dois estudantes, são abordados movimentos dialógicos (FISCHER, 2007, 2010b) das práticas vivenciadas no Pibid. Os dados se sustentam nas “histórias do vivido” (NÓVOA, 1992a), pois advêm dos relatos dos sujeitos e não da observação das práticas *in loco*, conforme capítulo 4 desta Tese.

As práticas do Pibid proporcionam aos universitários o desenvolvimento de representações profissionais de acordo com a habilitação do Curso, porém isso pode gerar alguns conflitos nos sujeitos. Torna-se relevante, assim, investigar, pelas marcas discursivas, as indicações presentes nos depoimentos que apontem os medos, as aflições, as inseguranças e também as manifestações de sucesso que constituem a (trans)formação dos alunos no agir como professores nessas práticas. Deu-se preferência ao uso do termo (trans)formação no lugar de formação, por acreditar-se que *formar* envolve capacidades mecânicas, impostas pelo outro, enquanto *(trans)formar* envolve agência, em que o sujeito constrói seus letramentos de forma ativa, transformando sentidos em novos papéis. O estudante traz letramentos constitutivos de uma identidade de aluno segundo uma nova ótica, ao se assumir professor. Ele passa a tomar decisões de acordo com essa nova identidade. Na (trans)formação proposta neste estudo, defende-se que há um processo dialógico contínuo de construção de identidades, em que o sujeito é ativo e participativo na interação com os outros e com o conhecimento.

Portanto, a presente pesquisa apresenta a *travessia* do ser aluno para o ser professor, com apoio dos gêneros discursivos lidos e produzidos nas práticas do Pibid. A *travessia* que compõe esta Tese está distribuída em outros três capítulos para além dos *Cruzamentos Iniciais*. O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica, que traz o *entrelaçamento de vozes*, iniciando com a seção sobre as correntes teóricas dos Novos Estudos do Letramento e Letramentos Acadêmicos, chegando à proposta mais específica desta Tese, com o estudo dos Letramentos Pedagógicos. A seção seguinte reflete sobre as teorias acerca de identidades no contexto geral, na perspectiva dos Estudos Culturais (HALL, 2011, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012) e a formação de identidades profissionais na docência. E, como esta Tese aborda os gêneros discursivos envolvidos nas práticas de letramento do Pibid, em contexto universitário e escolar, faz-se necessário refletir sobre a teoria de Bakhtin, como suporte a questões relativas à concepção dialógica da linguagem. Assim, a última seção deste capítulo traz discussões sobre o dialogismo, os gêneros discursivos, a enunciação e os movimentos discursivos (BAKHTIN, 2011).

Após as abordagens teóricas, o capítulo 3 apresenta *os cruzamentos na investigação*, com o contexto e os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, destacando tópicos

relacionados ao levantamento e tratamento dos dados. Inicialmente, apresentam-se *os percursos de caracterização da pesquisa*; na sequência, define-se o ponto de onde partem os dados: *o Pibid no Curso de Ciências Biológicas de uma instituição pública*, com descrição do contexto do Pibid, suas práticas de letramento e as relações entre os participantes; após, são apresentados *os envolvidos na travessia*, em que se explica a *seleção e caracterização dos sujeitos*; na sequência, são descritos os *procedimentos investigativos*, considerados *o transporte de investigação*, com os instrumentos de geração de dados; e, por último, *os movimentos de descrição, análise e interpretação dos dados*, a fim de dar um panorama de como foram encaminhados e realizados os aspectos metodológicos da pesquisa.

No capítulo 4, desenvolve-se a análise e interpretação das *trilhas percorridas na travessia de professores em formação inicial*, com as práticas de letramento pedagógico no Pibid, em que são abordados os seguintes tópicos: *As pontes de interação nas práticas de letramento*, com os movimentos dialógicos do Pibid, em que se caracterizam as finalidades e usos dos gêneros discursivos lidos/produzidos no Programa e as práticas em que acontecem; *O entre-fronteiras*, apresentando as tensões metodológicas e identitárias que constituem a trajetória dos sujeitos nas práticas de letramento pedagógico da (trans)formação profissional; e *A travessia do professor em formação*, discutindo a trajetória e as (trans)formações pelas quais os sujeitos passam nas práticas de letramento do Pibid, ao assumirem os letramentos críticos, na construção da identidade de professor como agente de letramento.

Por último, no capítulo 5, encontram-se os *Cruzamentos Finais*, em que são retomadas questões que mostram o ciclo da *travessia*, conforme o título da Tese propõe e, ao mesmo tempo, apresentam-se as possibilidades de continuação, apontando possíveis caminhos como contribuições do trabalho. Embora esta Tese apresente trajetórias singulares, com suas complexidades e irrepetibilidades propostas pela concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011), espera-se que as discussões apresentadas, em âmbito acadêmico, tragam outras perspectivas para a elaboração de currículos em cursos de formação de professores, propondo caminhos pedagógicos viáveis.



## **2 ENTRELAÇAMENTO DE VOZES: OS LETRAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS**

Na presente investigação sobre a formação de professores nas práticas de letramento do Pibid, apresentam-se, neste primeiro capítulo, os elementos teóricos que irão sustentar as discussões em torno do objeto investigado, em três principais tópicos: “Os letramentos na formação inicial de professores: práticas acadêmicas e pedagógicas”; “A formação de identidades profissionais: nas fronteiras entre ser aluno e ser professor” e, por último, “Dialogismo e enunciação: a interação dialógica na formação do professor”.

### **2.1 Os letramentos na formação inicial de professores: práticas acadêmicas e pedagógicas**

Com o avanço das pesquisas na área de Linguística Aplicada, a partir da metade da década de 1990, começaram a circular, no Brasil, estudos internacionais que enfatizam a necessidade de se considerar o ambiente social em que o sujeito está interagindo (STREET, 1995; LEA, STREET, 1998;). Assim, o sujeito passa a ser visto como membro de uma coletividade, e o conceito de letramento adquire a concepção de conjunto de práticas sociais (STREET, 1995). Esta seção aborda, portanto, as práticas de letramento, numa concepção sociocultural, voltada aos letramentos acadêmicos e pedagógicos dos sujeitos, subdividida em três tópicos, a saber: *A abordagem sociocultural dos letramentos; Os letramentos acadêmicos: gêneros discursivos na universidade; e As práticas de letramento pedagógico: professores em formação.*

#### *2.1.1 A abordagem sociocultural dos letramentos*

Os “Novos Estudos do Letramento” (STREET, 1995, 2006; LEA, STREET, 1998, 2006; BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1999, 2001) apresentam uma concepção sobre os

letramentos com foco nas práticas sociais, no reconhecimento dos múltiplos letramentos, de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as relações de poder de cada contexto situado, devido aos diversos modos de interação com os outros e com o conhecimento. Essas abordagens levam ao termo *letramentos*, no plural, para contemplar as diversas práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos. Os estudos enfatizam a necessidade de se considerar o ambiente social de interação, nas práticas de letramento voltadas às necessidades de uso social, portanto, nas *práticas sociais*, que significam o uso da linguagem em uma situação concreta ligada à experiência da pessoa, no mundo material e social (GEE, 2001).

Importante se torna salientar a relação dos letramentos na visão sociocultural com os estudos de Freire (1996), que olha para o aspecto social das comunidades. O autor aponta o fato de se perceber no mundo, com o mundo e com os outros numa posição em face do mundo que não é de quem se adapta a ele, mas de quem nele se insere, lutando para não ser apenas objeto, mas sujeito também da própria história (FREIRE, 1992). Para o autor, é preciso levar em consideração as condições em que os alunos vivem, os conhecimentos advindos da experiência trazidos para a escola, com respeito a seus saberes e práticas. Assim, o letramento é tido como um ato de vida, dentro do contexto conhecido do aprendiz.

O termo *letramentos* segue a concepção de Street (1995, 2003, 2012), de “múltiplos letramentos”, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais. Esse enfoque prevê a relação do sujeito com a leitura e a escrita pelas representações, os valores e as ideologias da cultura dos grupos sociais, de acordo com as práticas sociocomunicativas a que esteja exposto. Escrita e fala se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições, constituindo-se em “práticas híbridas” (KLEIMAN, 2006) na família, na igreja, no trabalho, na sociedade e em tantos outros contextos.

Na perspectiva sociocultural de letramentos, Gee (2001) considera que os Discursos “integram maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, sentir (usando vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias) para constituir significativas identidades e atividades socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 719), caracterizando que é preciso ter consciência de que há Discursos diferentes. Nas interações sociocomunicativas, quanto mais o sujeito assume papéis distintos, melhor para desenvolver os seus “kits de

identidade” (GEE, 1999, 2001), que demonstram a existência de diferentes Discursos<sup>7</sup>, com “D” maiúsculo e no plural (GEE, 2001), como as formas de ser no mundo, produto social e histórico, constitutivo das diferentes linguagens (GEE, 1999; FISCHER, 2007).

Isso quer dizer que uma pessoa cumpre diferentes funções na sociedade e, em cada uma, tem determinados usos da linguagem, constituindo-se nos seus letramentos múltiplos: numa determinada situação de interação comunicativa, pode estar desempenhando o papel de pai, por exemplo; já em outra, exerce o papel de professor, entre tantas atividades exercidas em comunidade. Ao contemplar práticas textuais em contextos variados, Street (2006) procura demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos, pois considera as relações de poder e de ideologia desses diferentes contextos. Segundo o autor, “a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associadas a identidades culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio” (STREET, 2006, p. 471).

Assim, nesta Tese, interessam os contextos acadêmicos e pedagógicos de interação no Pibid, em que os estudantes passam a se sentir membros efetivos nos eventos e nas práticas de letramento. Convém, portanto, esclarecer o entendimento sobre *eventos e práticas de letramento* na teoria sociocultural dos letramentos.

Street traz o termo *eventos de letramentos* de Heath (1982), o qual considera qualquer ocasião em que a escrita participa das interações dos participantes como um *evento de letramento*. Para Street (1995, 2003), os *eventos de letramento* são episódios observáveis que se formam e se constituem pelas *práticas de letramento* (STREET, 1995, 2003), interessando como as pessoas interagem por meio dos gêneros discursivos, diferentemente do que se entendia, predominantemente, sobre o termo há três décadas, no Brasil, restrito a uma concepção mais cognitivista, no sentido de um conjunto de capacidades para a leitura e a escrita, que podem ser medidas nos sujeitos. Street usa o conceito de *práticas de letramento*, que está num nível mais alto de abstração do que o de *eventos*, pois “se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18). Assim, as *práticas de letramento* incorporam não só os *eventos*, mas também as concepções ideológicas que os sustentam.

As *práticas de letramento* vêm a ser as formas culturais gerais de utilização da linguagem a que as pessoas recorrem em suas vidas, e os *eventos*, as atividades onde os

---

<sup>7</sup> Nesta Tese, optou-se por seguir o uso do termo segundo Gee: “Discursos” (com D maiúsculo e no plural) no sentido de o sujeito aprender novas linguagens sociais, diferenciando de “discurso”, termo usado para se referir apenas à linguagem em uso.

letramentos têm função (BARTON; HAMILTON, 2000). As *práticas de letramento* são moldadas pelas instituições sociais e relações de poder, sendo que alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes. São práticas intencionais e integradas em objetivos e práticas culturais amplas, que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1995), por isso não são unidades observáveis concretamente, ficando implícitas nos *eventos* que as realizam, na interação dos participantes (FISCHER, 2010a). Para Street (1995), os *eventos de letramento* permitem “focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p. 75). Nos *eventos*, o texto passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo, numa concepção de gênero discursivo, que cumpre com alguma função social, numa prática situada. As regras sociais que formam as práticas de letramento regulam o uso e distribuição dos gêneros, nas relações entre as pessoas, no interior dos grupos e comunidades.

A concepção dos Novos Estudos do Letramento é de que cada *evento de letramento* representa uma ocasião em que um texto faça parte, na interação dos sujeitos (STREET, 2003), como a leitura de um artigo científico, no encontro de estudos, que pode ilustrar um *evento de letramento* inserido na *prática de letramento* acadêmica que traz seus Discursos, ideologias, valores e relações de poder, constituindo uma relação com o contexto mais amplo da academia, formado por interlocutores especializados, que determinam como deve ser lido/escrito um artigo científico e quem pode produzi-lo. Para Street (2012), o conceito de *práticas de letramento* é uma forma de relacionar os *eventos* a algo mais amplo, de natureza cultural e social. O autor afirma que se podem fotografar os *eventos*, mas não as *práticas de letramento* (STREET, 2012). Considera-se, nesta Tese, a interação no uso de gêneros discursivos, orais ou escritos, ao realizar eventos inseridos em *práticas de letramento*, cujos sujeitos participantes leem, escrevem ou falam aquilo que é significativo para eles.

As *práticas de letramento* variam de um contexto para outro, o que mostra que existem diferentes letramentos, de acordo com as concepções ideológicas vigentes (STREET, 1995, 2003). Ao usar essa abordagem, compreendem-se os letramentos a partir da inserção do sujeito em campos sociais, buscando “ver o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos estão integrados na vida das pessoas” (DIONÍSIO, 2007b, p. 6). Ressalta-se que os letramentos são concebidos segundo “os modos como as pessoas e as comunidades podem tomar parte, fluente, eficaz e criticamente, nos vários eventos textuais e discursivos que caracterizam as sociedades e economias semióticas contemporâneas” (FREEBODY; LUKE, 2003, p. 53). Assim, os modos pelos quais as pessoas usam os gêneros discursivos estão

atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas *práticas sociais* e contextos particulares, de forma que os letramentos dos sujeitos são dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante.

Street (1995) defende o letramento como “ideológico”, mas considera que há dois enfoques: o *autônomo* e o *ideológico*. No *modelo autônomo*<sup>8</sup>, há apenas habilidades individuais e técnicas a serem adquiridas, independentes do contexto, ao passo que, no *modelo ideológico*, há uma visão mais sensível aos aspectos culturais das práticas de letramento, em contextos variados, constituindo um novo olhar para os letramentos, que procura compreendê-los nos seus aspectos cognitivos, sociais, culturais, políticos, educacionais e históricos. O *modelo ideológico* não ignora a importância de aspectos técnicos dos letramentos, como a decodificação e as dificuldades de leitura, mas sustenta que esses aspectos decorrem de interações em práticas sociais específicas, com relações de poder e ideologias. Assim, os estudos atuais sobre os letramentos vêm mostrando a necessidade de se considerarem enfoques ideológicos e culturais, relações de poder e de autoridade que integram as práticas sociais. Street segue a concepção de *ideologia* como “o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173).

Dionísio discute a concepção ideológica dos letramentos nas perspectivas reducionista e sociocultural (DIONÍSIO, 2007b), sendo que a primeira refere-se aos aspectos cognitivistas de pensar o letramento como alfabetização, caracterizada pelo modelo autônomo de Street; a segunda, como conjunto de práticas sociais que envolvem o texto, na integração com outras linguagens, correspondendo ao modelo ideológico dos letramentos (STREET, 1995), numa concepção de letramento plural. Essa abordagem localiza as práticas sociais na vida das pessoas, que “são realizadas com finalidades para atingir os seus fins específicos de vida e não um conjunto de competências que estão armazenadas na cabeça das pessoas” (DIONÍSIO, 2007b). A ideia de linguagem relacionada à vida corresponde à concepção bakhtiniana de linguagem, adotada neste trabalho, voltada à interação social das pessoas.

Na perspectiva sociocultural, interessa verificar o que significa “ser letrado” (DIONÍSIO, 2007a), no contexto atual, em que há novas e múltiplas condições materiais e culturais, uma variabilidade de diferentes formas de produzir sentido e as interações com as

---

<sup>8</sup> O termo “autônomo”, na concepção de Street, nada tem a ver com autonomia, mas com atividade mecânica, voltada a habilidades e competências adquiridas e automaticamente transpostas a outros contextos, sem reflexão crítica.

culturas a que essas formas servem. Para Dionísio (2007a), ser letrado é ser capaz de usar a variedade de linguagem mais adequada, dentro de determinados Discursos. Os letramentos, assim, não são adquiridos de uma hora para outra, mas ocorrem como um processo, constituindo o que o sujeito ativamente faz, numa realização contínua, “parecendo” (relação interpessoal) e “sentindo-se” letrado (relação intrapessoal), conforme propõe Bartlett (2007).

Ler e escrever, de acordo com Street (2009), já é, em qualquer contexto, uma questão de poder e autoridade. Acrescente-se a isso também o “falar” como uma maneira de enunciação, pois a oralidade faz parte dos contextos, principalmente na universidade, em que os universitários trazem as *vozes* que os constituem para dialogarem com os textos. E isso se evidencia quando os estudantes constroem seus saberes relativos às relações de poder, sendo que os letramentos críticos vêm conceder-lhes poder (GEE, 1999), pois são eles que realizam a reflexão acerca dos Discursos e do modo como esses Discursos os constituem em sociedade.

Destaca-se aqui a concepção freireana de empoderamento, como um ato não só individual e psicológico, mas principalmente um ato social e político. Ao se voltar sobre si mesmo, na reflexão sobre a prática, o sujeito transforma a curiosidade inicialmente ingênua, vinda da experiência, em curiosidade crítica (FREIRE, 1996). Para o autor, o sujeito se torna empoderado pela tomada de consciência, pois o poder não é outorgado, pelo contrário, é resultado da reflexão e da inserção crítica dos sujeitos nas interações sociais, problematizando a realidade e tomando consciência das ideologias, a fim de adquirir poder para transformar as relações sociais de dominação, o que leva à liberdade e a libertação (FREIRE, 2011).

Para melhor compreensão dos termos usados nesta Tese, apresenta-se, a seguir, uma figura seguida de uma descrição, que ilustra os principais conceitos abordados sobre práticas.

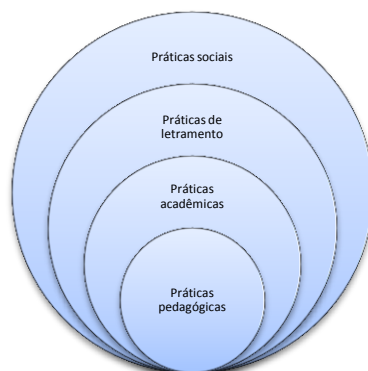


Figura 1: Relação entre conceitos de práticas

Os *letramentos* do sujeito constituem-se nas *práticas sociais* de que ele participa. Assim, num contexto de *práticas sociais* variadas, surgem as *práticas de letramento*, em que

os gêneros textuais circulam na leitura, escrita e oralidade. Nesta Tese, abordam-se as *práticas de letramento acadêmico* ou *práticas acadêmicas*, em contexto universitário. Como se investiga um curso de licenciatura, nas práticas acadêmicas, ocorrem *práticas de letramento pedagógico*, voltadas à iniciação à docência, vindo a constituir o objeto principal deste estudo.

Considera-se que o contexto, as relações entre os interlocutores e as funções das práticas determinem os letramentos acadêmicos e pedagógicos, os quais serão apresentados nas seções seguintes, a fim de direcionar o estudo aqui proposto.

### *2.1.2 Os letramentos acadêmicos: gêneros discursivos na universidade*

Os Novos Estudos do Letramento, no âmbito acadêmico (STREET, 2010), trazem o pressuposto de que as áreas do conhecimento determinam os vários gêneros discursivos, de acordo com o tema, o período de permanência do aluno nessa esfera social, entre outros fatores como normas acadêmicas e/ou necessidades de inserção profissional. Mencionam-se, assim, as pesquisas voltadas para os letramentos acadêmicos, que são práticas múltiplas e diversificadas, pois envolvem áreas de conhecimento que trazem características e Discursos próprios, bem como relações de poder no contexto institucional e identidades dos sujeitos envolvidos nessas práticas.

Este estudo está situado em um contexto universitário, em que as interações dos sujeitos com os gêneros discursivos e com os outros ocorrem de acordo com os papéis assumidos por professores e estudantes em suas relações com o conhecimento, constituindo os “letramentos acadêmicos”. As relações com os outros, nesse contexto, envolvem a interação com os colegas, os professores do Curso, bem como os demais estudantes e professores cujo diálogo acontece em eventos variados. Embora os letramentos sejam vistos de forma ampla, eles passam também por práticas educacionais e formais. Nessa direção, considerando que a esfera acadêmica se constitui por inúmeras práticas de letramento, pesquisas voltadas aos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 2009, 2010; LILLIS, 2001, 2003, 2008; LILLIS; SCOTT, 2007; FISCHER, 2007, 2011; FIAD; SILVA, 2009;) buscam analisar a relação do aluno, na leitura e na escrita, com os sentidos que ele constrói, gradativamente, nessas práticas. A análise aqui proposta insere-se nessa perspectiva, especialmente no “Modelo dos Letramentos Acadêmicos” (LEA; STREET,

2006), numa concepção sociocultural de letramentos (STREET, 1995, 2006, 2010; GEE, 1999; BARTLETT, 2007).

Para enfocar os letramentos, em contextos acadêmicos, Lea e Street (2006) apresentam três perspectivas ou modelos: o Modelo das Habilidades, o Modelo da Socialização Acadêmica e o Modelo dos Letramentos Acadêmicos. No estudo das Habilidades, o letramento constitui-se em habilidade individual, independente do contexto social, presumindo-se que os estudantes possam transferir seus conhecimentos de leitura e escrita de um contexto para outro. Essa perspectiva se aproxima da concepção autônoma de letramentos (STREET, 2003), pois centra-se nas competências do sujeito.

No estudo centrado na Socialização Acadêmica, há preocupação com a aculturação dos estudantes em disciplinas, pressupondo que Discursos e gêneros das disciplinas são relativamente estáveis e reproduzíveis em outros contextos. De acordo com essa concepção, os letramentos acadêmicos seriam estáveis e, portanto, quando adquiridos em um determinado contexto, seriam reproduzidos em outro, o que é contestado pelo próprio Street (2014).

E, por último, no Modelo dos Letramentos Acadêmicos, consideram-se elementos como sentido, identidade, poder e autoridade, colocando-se em primeiro plano a natureza institucional de práticas letradas. Esse último modelo visa discutir e oportunizar usos efetivos do letramento, que são heterogêneos, complexos, dinâmicos e situados. Lea e Street (2006) abordam a perspectiva de letramentos acadêmicos como práticas sociais, que variam de acordo com contextos, culturas e gêneros, associadas a diferentes comunidades. Esse é o modelo de letramento que direciona as discussões nesta Tese, relacionando-se ao que Street (2003) já denominava de modelo ideológico dos letramentos, no qual existem relações de poder e identidade que posicionam o sujeito na sua relação com os gêneros discursivos, em práticas de letramento.

Essas três abordagens, portanto, não devem se excluir, no propósito de posicionarem-se os estudantes como sujeitos críticos e reflexivos em práticas de letramento acadêmico. Os três modelos, em conjunto, podem funcionar como suporte teórico-metodológico em qualquer contexto acadêmico, para encaminhar e analisar práticas de letramento, bem como para compreender como os estudantes se inserem e interagem nas práticas específicas de tal contexto.

Em artigo escrito após 15 anos de estudos na perspectiva de Letramentos Acadêmicos, Lea e Street (2013) abordam que, nos contextos acadêmicos atuais, as práticas são variadas, incluindo novos gêneros discursivos que venham atender às novas exigências



disciplinares. Isso faz com que a perspectiva de Letramentos Acadêmicos seja mais adequada ao estudo das práticas de letramento do que as perspectivas de Habilidades e de Socialização, que passam a ser muito limitadas para atender às demandas da universidade.

O uso do termo “letramentos acadêmicos” relaciona-se às interações em práticas sociais universitárias ou contextos que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização (FISCHER, 2010a). Isso justifica a ideia de “letramentos acadêmicos” – no plural (STREET, 1995; FISCHER, 2011), isto é, o uso das linguagens de acordo com esse domínio discursivo e com os papéis assumidos por professores e alunos em suas relações com o conhecimento. Embora o termo seja usado também em práticas sociais de outros contextos que envolvam práticas escolares, nesta Tese, designa especificamente os contextos universitários, devido às interações, à especialidade, às linguagens e à finalidade dos gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica.

Para Bakhtin (2011), as pessoas podem dominar muito bem a língua e, ao mesmo tempo, sentirem-se desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, por não dominarem os gêneros dessas esferas. No contexto de produção acadêmica, existe um interlocutor exigente, de acordo com os Discursos dessa esfera de enunciação, manifestado por marcas discursivas, diferentes das situações informais de uso da linguagem. Esses Discursos vêm constituir os letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON, 2000) da esfera universitária, relacionados às práticas de organizações formais, padronizados e definidos de acordo com os efeitos formais da instituição ou com as disciplinas acadêmicas. Nas interações acadêmicas, os professores assumem grande controle quanto ao acesso ao conhecimento, de acordo com as situações contextuais e objetivos educacionais. Deve-se destacar que as práticas em contextos educacionais são variadas, muitas vezes com aprendizagens separadas do uso e distribuídas em especialidades.

Ao tentarem construir seus Discursos (GEE, 1999), em diferentes práticas acadêmicas, os estudantes seguem os Discursos dominantes legitimados pelos professores na instância universitária, podendo aceitá-los, negá-los ou mesmo contestá-los. Ressalta-se que o aluno é sujeito da linguagem, trazendo a sua história, como um sujeito ativo, e a linguagem é o resultado do trabalho que ele realiza em suas interações (FIAD; SILVA, 2009).

As ações de estudantes universitários são constantemente conectadas com práticas de leitura e escrita, e os modelos culturais ditam o que é normal de acordo com um modelo particular. Nesse sentido, as relações de poder determinam os modelos culturais (GEE, 2001).

Assim, não é possível separar os estudantes do contexto e dos recursos envolvidos em suas aprendizagens.

Nos diferentes domínios de atividade comunicativa, existem as práticas mais formalmente estruturadas, em que as instituições com mais poder social tendem a suportar práticas dominantes de letramento, como as universidades por exemplo. As práticas de letramento trazidas da formação primeira, para Dionísio (2007b), são consideradas práticas de letramento “vernaculares”, enquanto as que têm a ver com práticas institucionalizadas são as “dominantes”. No mesmo sentido, Vygotsky (1999) propõe os conhecimentos “primários” (espontâneos e inconscientes) e os “científicos” (conscientes e sistematizados). Embora se relacionem e se influenciem constantemente, os primários são adquiridos nas interações cotidianas enquanto os científicos são adquiridos por meio do ensino sistemático. Nas interações em meio acadêmico, os conceitos científicos são parte de estruturas globais, organizados numa lógica elaborada de acordo com os valores e ideologias do contexto e da comunidade que nele interage, com conhecimentos e vozes reconhecidos como legítimos.

Vygotsky (1994) compreende que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, processo no qual a linguagem é resultado da interação. O autor afirma que os processos mentais superiores têm sua origem nos processos sociais que podem ser compreendidos pela mediação de instrumentos e signos. Dentro dessa perspectiva, relacionando-se aos letramentos, pode-se dizer que as funções mentais superiores e a consciência têm sua origem no espaço exterior, através de sua relação com os objetos e com as pessoas, em um contexto específico e, posteriormente, o desenvolvimento ocorre no interior do sujeito. Vygotsky chama essa reconstrução interna da realidade de “internalização” (VIGOTSKY, 1994) mediada pela linguagem.

Convém destacar a natureza desigual dos letramentos (STREET, 2003), com relações de poder que estão enraizadas nas práticas sociais. Se alguns letramentos são legitimados por instituições, outros, em consequência, são desvalorizados. Universidades, por exemplo, tendem a suportar práticas dominantes de letramento, pois se constituem como configurações institucionalizadas de conhecimento, incorporadas nas relações e domínios sociais (BARTON; HAMILTON, 2000). Essas práticas se configuram como apresentação de trabalhos orais, seminários científicos, aulas expositivas e dialogadas, entre outras. O letramento acadêmico tende a legitimar Discursos sobre a leitura e a escrita associados à escolarização, determinando como se deve ler, escrever e falar nesse domínio e quem está autorizado a fazer isso. Para evitar a exclusão dos sujeitos que possuem letramentos não

legitimados, nessas práticas, é preciso criar condições para que aqueles que não têm contato com os letramentos dominantes possam ter possibilidades de atuar nos contextos acadêmicos, interagindo por meio de seus modos de falar, agir, valorizar, interpretar e usar a linguagem (GEE, 2001).

Nas interações sociais, existem as “dimensões escondidas” (STREET, 2010), que fazem parte das práticas de letramento acadêmico. Nessa concepção, muitas vozes, valores e ideias não são ou não têm condições de serem explicitados, ficando subentendidos nas práticas que envolvem leitura e escrita. Vale dizer que existe uma distância entre os letramentos do sujeito e o que a universidade espera dele, constituindo a “prática do mistério” (LILLIS, 1999; FIAD, 2011). Assim, um exemplo corrente em pesquisas, evidencia que os professores não ensinam os gêneros acadêmicos, porque julgam que seus estudantes já saibam. Nesse sentido, Fiad (2011) recomenda que os professores devam se preocupar em partir dos letramentos que os estudantes trazem para a universidade e, aos poucos, introduzi-los em práticas mais complexas e específicas de letramento no contexto acadêmico.

Deve-se considerar que, nos eventos de letramento, o texto passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo. Dessa forma, os sujeitos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento no domínio acadêmico, a depender de suas experiências anteriores e de condições disponibilizadas nessas práticas. Por isso a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem contribui para a formação de letramentos, considerando-se que os letramentos constituem algo que o sujeito ativamente faz (BARTLETT, 2007), numa realização contínua. Para Fiad, “é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico” (FIAD, 2011, p. 360). Essa perspectiva contraria a noção de déficit, que vigorou durante muito tempo, pois valoriza o que os sujeitos já possuem de letramentos e a relação deles com os gêneros discursivos no processo de aperfeiçoamento ou de construção de seus letramentos.

O discurso do déficit do letramento (GEE, 1999) de alunos no Ensino Superior existe quando se diz, por exemplo, que os acadêmicos não sabem usar determinados gêneros discursivos na universidade. Mas, se a universidade aceitar passivamente que os alunos ingressantes na esfera acadêmica têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento, continuará desconsiderando a formação, as experiências e os conhecimentos prévios que os constituem como sujeitos letrados. Devem ser considerados os modos culturais de utilização da linguagem, em que estão implícitas relações de poder, reproduzidas em virtude de experiências e reconhecimento vivenciados ao longo da vida (BARTON e

HAMILTON, 2000), em práticas significativas, socialmente situadas (GEE, 1999), de acordo com o ambiente dentro e fora de instituições formadoras e em virtude de interesses dos acadêmicos, bem como de suas relações com os outros. Essas práticas situadas envolvem tempo e espaço específicos, em que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes serão diferentes segundo as características da situação, da atividade desenvolvida e da instituição.

Assim, os modos de ler, escrever e falar variam segundo diferentes instituições, situações específicas, conhecimentos prévios e objetivos enunciativos dos participantes, bem como relações entre os interlocutores, o que vai exigir diferentes saberes e estratégias de uso dos gêneros discursivos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto, por exemplo. Por isso, retoma-se aqui a afirmação de que “as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas” (KLEIMAN, 2005, p. 32), em que ocorrem determinados gêneros discursivos.

Na mesma linha de raciocínio, argumenta-se que as práticas de letramento são delimitadas por configurações singulares, dependentes de histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio-histórico-cultural que emoldura sua existência (VÓVIO; SOUZA, 2005). A abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento dos letramentos em comunidades de práticas, em que os papéis assumidos pelas pessoas correspondem aos contextos e objetivos que as guiam nesses eventos culturais. Estes dão forma a comportamentos, sentidos, valores e atitudes, concretizados e assumidos na interação com os gêneros discursivos, de acordo com as relações de poder existentes, que são imprevisíveis, assim como a linguagem.

O conceito de comunidades de prática foi cunhado por Wenger (1998), designando um grupo de pessoas que se reúnem regularmente por compartilharem um interesse por algo que eles passam a aprender e a aplicar, num processo de interação. Nesses encontros, as pessoas compartilham conhecimentos e experiências, na busca de solução de problemas, vindo a terem grande importância as relações pessoais entre os participantes. Esse conceito é produtivo ao se pensar os letramentos no Pibid, visto como uma comunidade de prática, pois relaciona o domínio, a comunidade e a prática (WENGER, 1998). Transpondo para este estudo, podem-se associar esses componentes da seguinte forma: o domínio corresponde a uma área do conhecimento (Ciências Biológicas); a comunidade é o elemento central, em que

ocorrem as interações entre as pessoas (o grupo do Pibid); e a prática é o conhecimento e a experiência compartilhada pelos membros (práticas acadêmicas/pedagógicas).

Nesse sentido, podem-se usar aqui os conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*<sup>9</sup>, 1996), que envolve quatro princípios pedagógicos: *práticas situadas*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformadora*: (a) as *práticas situadas* advêm da construção de experiência de vida do estudante, da construção de sentidos situados em contextos reais, com a imersão dos alunos em práticas significativas de letramento, com atividades de leitura em uma situação comunicativa; (b) a *instrução explícita* guia o estudante pelo uso de uma metalinguagem explícita da prática de letramento, incluindo apoio e estímulo constantes aos estudantes, com esforços colaborativos; (c) o *enquadramento crítico* encoraja os alunos a interpretarem o contexto social e os propósitos dos sentidos da prática de letramento; (d) a *prática transformadora* ocorre quando os alunos transformam sentidos existentes em novos sentidos, assumindo-se como produtores de sentido, com autoria própria. Compreende-se, assim, uma interação entre os letramentos e os gêneros discursivos, pois estes são a maneira linguística e discursiva da organização e expressão dos letramentos. Cabe refletir sobre a concepção de linguagem que subjaz a uma proposta desse tipo, pois enfatiza as relações do sujeito com o contexto social, caracterizando a linguagem como um processo de interação social.

Ao interagir em práticas de letramento na universidade, os sujeitos inserem-se nesse contexto acadêmico, valorizando questões ideológicas, de poder e de identidade, pois passam a usar os Discursos dessa esfera, bem como compreender e utilizar os comportamentos e valores institucionalizados. Para Street (1995), as formas pelas quais os professores e os seus alunos interagem já se constituem em uma prática social em que há relações de poder implicadas. O sujeito apodera-se dos Discursos próprios de uma esfera comunicativa para interagir com os demais membros da comunidade de prática.

Portanto as práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1995), que regulam o uso e distribuição dos gêneros discursivos, nas interações entre as pessoas, no interior dos grupos e comunidades. No contexto desta Tese, inserida nos letramentos acadêmicos, interessam as práticas sociais e situadas de gêneros

---

<sup>9</sup> The New London Group (O grupo da Nova Londres) é constituído de 10 estudiosos que se reuniram, em 1996, preocupados com a pedagogia dos letramentos e as rápidas mudanças devido à globalização e uso da tecnologia, que vêm aumentar a diversidade cultural e social: Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis *et al.*

discursivos no domínio universitário e escolar de formação de professores de um programa de iniciação à docência.

Na concepção de letramentos múltiplos, supõe-se que os alunos de cursos de licenciatura precisem desenvolver novos letramentos, principalmente os voltados para o ensino, constituídos de práticas totalmente novas, às quais, em geral, não estão habituados, a menos que venham de cursos de formação profissional técnica da área do magistério. Partindo desse pressuposto, a seção seguinte enfoca os letramentos próprios da área das licenciaturas, que contribuem para que se analise, em momento posterior, a interação de estudantes de Ciências Biológicas em práticas de letramento pedagógico, com ênfase nas suas trajetórias no Pibid.

### *2.1.3 As práticas de letramento pedagógico: professores em formação*

Nos cursos de formação de professores, verificam-se letramentos que vão além dos conhecimentos especializados próprios de cada disciplina, chegando às práticas pedagógicas nas ações voltadas para o ensino, a partir da leitura e produção de textos do domínio educacional, em que o professor precisa adquirir conhecimentos, atitudes e valores sobre textos pedagógicos e agir por meio deles. Todo esse conjunto de textos, saberes, atitudes, valores que um professor precisa ter constituem os letramentos pedagógicos. Os sujeitos usam intenções e sentidos para compreenderem os textos que leem, assim como para produzirem textos em seu letramento tanto acadêmico como de prática pedagógica. Através das relações desses sujeitos com a linguagem, vão se revelar as (trans)formações pelas quais eles passam, na constituição de suas identidades como professores.

Usa-se, neste estudo, o termo “práticas de letramento pedagógico” como referência aos usos de textos do domínio pedagógico num curso de formação de professores, pois os gêneros discursivos que os acadêmicos leem e produzem focam a prática docente, para a qual adquirem capacidades, atribuem valores, entendem relações de poder e apropriam-se de Discursos (GEE, 2001).

Os alunos de cursos de licenciatura, ao se deslocarem para a escola, percebem a complexidade do trabalho docente e as dificuldades que poderão encontrar em suas práticas (GUEDES-PINTO, 2010). São muitos os desafios que enfrentarão, assim, pode-se dizer que esses desafios pedagógicos exigirão novos letramentos dos futuros professores na relação ensino-aprendizagem. A passagem do “ser estudante” para o “ser professor” poderá indicar

medos, inseguranças e receios, que se manifestam, em grande medida, pela linguagem. Essas práticas situadas envolvem a construção de sentidos em contextos reais, na imersão desses estudantes em práticas significativas de letramento, que os posicionam como professores.

Na amplitude de letramentos proposta por Gee (2001), em que os Discursos envolvem as formas de ser, de sentir, de pensar, entende-se que o conjunto de práticas sociais do Pibid engloba os conhecimentos sobre formação docente. Nesse sentido, entende-se que os letramentos se referem aos usos da leitura/escrita/oralidade nas práticas sociais e também os saberes que fazem parte dessas práticas.

É preciso considerar que os textos, entendidos como gêneros discursivos, refletem as relações de poder em práticas sociais, pois há determinações sobre objetos de trabalho na universidade, linguagem especializada e conteúdos específicos de acordo com cada curso. Assim, torna-se fundamental acompanhar o que as pessoas precisam saber em determinado contexto para serem consideradas letradas, uma vez que elas vão se constituindo segundo os usos da linguagem.

Nas relações dos sujeitos com a linguagem, vão se revelar as (trans)formações pelas quais eles passam, na constituição de suas identidades como professores, que são socialmente situadas (GEE, 1999) e construídas progressivamente, na forma de usar os gêneros discursivos e os artefatos que os veiculam. Assim, torna-se relevante compreender, não apenas se o indivíduo se torna letrado, mas como o indivíduo se torna letrado num contexto específico (FISCHER, 2010a). Dionísio (2007a) defende que a formação de professores deve considerar os diferentes letramentos que a atravessam e também compreender como as pessoas interagem com os textos, quais são as práticas que os sujeitos realizam, a fim de promover a aprendizagem. De uma perspectiva dialógica, os textos, entendidos como gêneros discursivos, são os modos de constituição da linguagem e dos sujeitos. Interessa, desse modo, caracterizar como os estudantes interagem em práticas de letramento do Pibid, enquanto sujeitos da linguagem, que trazem a sua história e são produtores de seus próprios Discursos, a fim de compreender como se relacionam com os outros e como são construídos os letramentos de professores em formação.

Os letramentos constituem um processo que nunca acaba, pois a interação com textos é uma atividade social, envolvendo trabalho de identidade interacional crítica. Segundo Gee (2001), para o sujeito se tornar *insider*, isto é para ser letrado em um contexto específico, precisa parecer letrado e, para tal, deve reciclar os Discursos de maneira a se aproximar daquele grupo. Considera-se que, ao participar de práticas de letramento pedagógico, os

professores podem se sentir letrados no domínio escolar, pois, para “ser” e “parecer letrado” (BARTLETT, 2007), como um membro autêntico (GEE, 2001), é preciso que exista a comunidade, pois são as relações com os outros e com os Discursos dessa comunidade que dão a condição ao sujeito para que se torne autêntico. Esta Tese busca mostrar como ocorre essa constituição do sujeito-professor nos contextos de um programa de iniciação à docência, um espaço para a formação profissional que pode ser promissor nesse processo de letramento.

Muitos professores novos estão entrando na carreira do magistério, ocasionando uma mobilidade constante e uma preocupação sobre o perfil desses educadores. Por isso, Comber (2006) destaca a necessidade de estudos sobre formação de professores. A autora apresenta a possibilidade de identidade do professor e de sua permanência na carreira pela sua formação voltada para os letramentos acadêmicos da área de atuação, os quais se denominam, neste trabalho, de *práticas de letramento pedagógico*. Para Gee (2001), saber uma linguagem social é também ser capaz de usar uma identidade específica. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta algumas reflexões sobre a constituição das identidades do professor.

## **2.2 A formação de identidades profissionais: nas fronteiras entre ser aluno e ser professor**

As fronteiras entre ser aluno e ser professor são muito tênues na formação inicial de professores, pois o sujeito que está exercendo o papel de professor, em alguns momentos, pode se sentir em conflito entre esses dois papéis. Para discutir essas questões, subdivide-se a presente seção em dois tópicos: *Um diálogo sobre o conceito de identidades* e *A formação de identidades profissionais na docência*.

### *2.2.1 Um diálogo sobre o conceito de identidades*

Nesta seção, apresenta-se um enfoque teórico sobre identidades (BAUMAN, 2001, 2005, 2010; DUBAR, 2009; HALL, 2011, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012) na travessia do “ser aluno” para o “ser professor”. Considera-se que os estudantes de um curso superior em licenciatura assumam as identidades acadêmico-pedagógicas, a fim de se inserirem no contexto universitário e de construírem diferentes letramentos. Vale lembrar que identidade não é apenas produto, não é algo acabado ou que surge de uma hora para outra,



pois “é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992a) constituindo um processo de formação contínua.

Como conceituar identidade? Cabe discutir algumas questões sobre identidade, estabelecendo um diálogo entre diferentes vozes de autores da área. Inicialmente, destaca-se que não se pode falar de identidade sem falar da linguagem, do simbólico, pois somos identitariamente aquilo que o simbólico nos possibilita ser ou nos designa ser, numa perspectiva de Discursos hegemônicos. Segundo Woodward (2012), as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas, sendo que existe uma associação entre as identidades da pessoa e o que a linguagem consegue representar sobre essa pessoa. Hall (2011) retoma Lacan ao dizer que “o sujeito é produzido ‘como um efeito’ do discurso e no discurso, no interior das formações discursivas específicas” (HALL, 2011, p. 120).

Woodward (2012) postula que a identidade é considerada algo relacional, pois depende de algo fora dela, isto é, de outra identidade, o que ela não é, mas que fornece condições para que ela exista, sendo que a pessoa se identifica sempre em relação a alguma outra coisa. Pode-se dizer que “a identidade é, assim, marcada pela diferença”, sendo que esta é “sustentada pela exclusão” (WOODWARD, 2012, p. 9), pois se é brasileiro, não é inglês, por exemplo, e vice-versa. Ao analisar como as identidades são construídas, a autora sugere que elas “são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é” (WOODWARD, 2012, p. 50). No mesmo sentido, Bauman (2001) argumenta que a identidade sozinha não se sustenta, ela precisa da diferença para se sustentar.

Torna-se relevante destacar que diferença e identidade são interdependentes, pois não existe uma sem a outra. Para Hall (2011), “as identidades são construídas por meio da diferença”, na “relação com o Outro”, com o seu “exterior constitutivo” (HALL, 2011, p. 110). Assim, ao se observar a construção das identidades de professor, pode-se afirmar que, quando se define como aluno, o sujeito tem consciência de que lhe faltam características para ser denominado professor, pois algo lhe falta; quando se diz professor, o sujeito identifica seu pertencimento a uma comunidade que possui características que a representam, diferenciando-o de outra profissão ou da condição de aluno. Silva (2012) considera identidade e diferença como o resultado de atos de criação linguística que precisam ser compreendidos nos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Para o autor, identidade e diferença precisam ser produzidas, nomeadas, visto que não são elementos da natureza, mas sim criações sociais e

culturais, pois “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2012, p. 76). Verifica-se que há também questões culturais que envolvem a identidade, pois as pessoas estão inseridas em contextos globais e locais de interação, possibilitando algumas oposições dentro desses contextos, seja de classe, de cor, de gênero, de profissão, ou de outra ordem.

Para Silva (2012), a identidade e a diferença, como relações sociais, não só são definidas como também impostas e não convivem harmoniosamente, em um campo sem hierarquias, pois em muitos momentos elas são disputadas, ficando em conexão com as relações de poder: “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2012, p. 81). Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação. Nas relações sociais, o sujeito pode se sentir com maior ou menor poder, de acordo com a segurança que adquire nas relações com o outro. Quem tem menos poder se sente excluído (DUBAR, 2009), pois as marcas de pertencimento vêm das relações de poder que se articulam na sociedade.

Em consonância com tudo isso, distinguem-se as perspectivas essencialistas e não-essencialistas sobre identidade. De acordo com Woodward (2012), uma concepção essencialista sugere a existência de um conjunto cristalino, autêntico de características que todos os membros de um determinado grupo mantêm e que não se alteram ao longo do tempo. Já uma definição não-essencialista, para a autora, focaliza as diferenças, as transformações, o que é próprio de determinado grupo, considerando também as mudanças ao longo do tempo, como produto de uma construção em nível teórico, instrumento científico de análise do mundo social. Nesta Tese, trabalha-se com a concepção de que é possível falar sobre a identidade, nomeando a diferença, pois o sujeito adquire letramentos críticos quando atinge uma metalinguagem e pode falar de sua própria linguagem, de seu processo discursivo e de seus saberes próprios de letramentos específicos. Relaciona-se a isso a internalização de conceitos, proposta por Vygotsky, pois, ao internalizar conceitos espontâneos e científicos, no seu processo de desenvolvimento, o sujeito faz “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1994, p.74). Entende-se que o modo como os conceitos são internalizados decorre da participação dos sujeitos nos eventos sociais, de forma que esses conceitos sejam reconstruídos internamente para serem externados pela linguagem.

Considere-se também a noção de identidade nas posições essencialista e nominalista de Dubar (2009). A posição essencialista traz a crença das “essências”, substâncias imutáveis e originais, que garantem a permanência dos seres; já a posição nominalista ou existencialista recusa a ideia de essência, pois considera que existem modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, dependentes de contexto. O autor apresenta dois tipos de maneiras de se identificar: identidade *para si* – para sua construção, traços de identidades que são da pessoa; e identidade *para outrem* – para a comunidade, recai no outro. Nos percursos da formação de professores, essas noções são úteis para se compreender como os estudantes se colocam nos diferentes contextos de inserção em práticas de letramento pedagógico, isto é, quando se afirmam professores *para si* ou *para outrem*.

Identidade e diferença precisam ser representadas, pois somente a partir da representação adquirem sentido (HALL, 2011). A representação é vista por Silva (2012) como uma forma de atribuir sentido, um sistema linguístico e cultural, ligado às relações de poder. Para Woodward, “a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas, e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem sou? quem eu poderia ser? quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2012, p. 17). Mas, mais do que isso, segundo Hall, o conceito de identidade supera essas questões, pois é preciso ver em “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2011, p. 109). É preciso descobrir como ocorre a transformação daquilo que o sujeito é naquilo que ele quer ser, ou seja, a (trans)formação de aluno em professor, conforme proposto nesta Tese.

Para compreender o sujeito atual, recorre-se às concepções de identidade de Hall (2011): a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. O sujeito do Iluminismo é visto como centrado no eu, unificado, imutável, individualista, dono de sua racionalidade, consiste num núcleo interior que nasce com o sujeito e nele se desenvolve, mas permanece o mesmo durante toda a sua vida. Já o sujeito sociológico é fragmentado, variável, provisório, formado na essência com outras pessoas, na alteridade, numa concepção interativa entre o eu e a sociedade, preenchendo o espaço entre o interior e o exterior. E o sujeito pós-moderno é decorrente dessa transformação, sem identidade fixa, performando identidades diferentes de acordo com cada situação, formada e transformada continuamente. Essa concepção vislumbra a identidade do sujeito como não-fixa e não-definida, sendo (re)construída por meio da relação como o outro. Essas duas últimas concepções (sociológica e pós-moderna) estão

bastante relacionadas ao que se propõe nesta Tese, pois a concepção adotada de formação profissional, na perspectiva dos estudos socioculturais dos letramentos, passa pelas relações de poder existentes no contexto de interação com o outro e com os textos lidos/produzidos, em contextos situados.

Nesse sentido, interessa verificar como o profissional na formação docente é definido, se é de forma estabilizada pelos documentos oficiais e por estudiosos da área ou se ele se constitui na liquidez da relação com o outro, de acordo com cada contexto. Nas interações em práticas de letramento pedagógico, convém analisar se os estudantes reproduzem ou reciclam o que a universidade propõe, como se existisse um “rótulo” para o professor, ou ainda se fazem uso de letramentos críticos, como autores de suas práticas. Hall (2011) utiliza o termo identidade para significar o ponto de encontro, a sutura entre os discursos e as práticas que tentam convocar os sujeitos para que assumam lugares sociais de discursos particulares e os processos que produzem subjetividade, sendo assim pontos de apego temporário às posições-de-sujeito dentro das práticas discursivas.

Woodward (2012) relaciona os termos identidade e subjetividade, de forma que às vezes são utilizados de forma intercambiável, sendo que a subjetividade sugere a compreensão que um sujeito tem sobre seu próprio eu. A autora argumenta que “vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2012, p. 55). Na vida moderna, mesmo antes do nascimento, o ser humano é “identificado” pelos demais, que lhe atribuem uma identidade de gênero, etnia, classe social (BOHN, 2005 – grifos do autor). Para o autor, isso dificulta definir e descrever o próprio eu, pois “os espelhos sociais que o constituem não estão adequadamente alinhados para se poder perceber os traços que o determinam” (BOHN, 2005, p. 99).

É preciso considerar que há movimentos que visam a subverter a identidade. Silva (2012) destaca alguns desses movimentos, metaforicamente, como a diáspora<sup>10</sup>, o cruzamento de fronteiras, o nomadismo. Essas metáforas querem enfatizar aquilo que trabalha para contrapor-se à tendência de essencializá-la, como ocorre no hibridismo, por exemplo: “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2012, p. 87). Para o autor, “cruzar fronteiras” pode ser “mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades, não

---

<sup>10</sup> Dispersão, deslocamento.

respeitando os sinais que marcam, mesmo que artificialmente, os limites entre os territórios das diferentes identidades” (SILVA, 2012, p. 88).

Essa característica móvel da identidade é como uma viagem (SILVA, 2012), na qual aquele que viaja se sente um estrangeiro, um “outro”, que experimenta as delícias e inseguranças da instabilidade da identidade, colocadas por esse movimento entre fronteiras. O ato de cruzar a fronteira, estar ou permanecer na fronteira, ter uma identidade ambígua, indefinida, demonstra o caráter até certo ponto de artificialidade imposto das identidades fixas (SILVA, 2012). Entende-se, assim, que as identidades estão em constante mudança e são sempre “fragmentadas, fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicas” (HALL, 2012, p. 108). Julga-se que essas reflexões estejam presentes nos dados desta Tese, em que o sujeito está na fronteira entre ser aluno e ser professor. Importante se torna verificar como ele se comporta nesse “cruzamento de fronteiras” no processo de sua formação profissional.

Para concluir esta seção sobre o conceito de identidade, convém lembrar o que Silva (2012) apresenta sobre o que não é e o que é identidade. Para o autor, identidade (e diferença) não é essência, não é um dado ou um fato, não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definitiva, acabada, idêntica, nem transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo e, nesse caso, uma representação; é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada e está ligada a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representação e às relações de poder (SILVA, 2012). Segundo Bauman (2001), a humanidade está vivendo a “modernidade líquida”, por ser uma era com as principais particularidades dos fluidos: a inconstância e a mobilidade. Por isso, a dificuldade de definir, classificar, conceituar identidade nessa sociedade tão mutável, que produz tantas representações vividas por todos no seu dia a dia, numa acomodação das pessoas e das coisas aos mais diversos encaixes, como ocorre com os líquidos. Assim ocorre também na docência, pois saberes e competências que resultavam positivamente em outras épocas hoje são descartados, dando lugar a novos conhecimentos e práticas.

### 2.2.2 A formação de identidades profissionais na docência

Para Hall, toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mas nunca há um ajuste completo, uma totalidade – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2011). A identidade acaba sendo o resultado da diferença ao encarar o outro, diante de posições distintas, dentro dos jogos de poder das relações sociais. Na constituição das identidades profissionais, entram em questão aspectos relacionados ao que falta para exercer uma determinada profissão, Discursos, valores e saberes docentes, competências e comportamentos próprios da área de educação e da área específica, como no caso da formação de professores de Ciências Biológicas, foco desta Tese.

Essas identidades referem-se não só ao papel exercido na sala de aula, mas também ao relacionamento com colegas, como membro pertencente a um grupo e ainda a uma posição social na comunidade, numa “discursividade de vozes que ecoam em torno do aluno” (BOHN, 2005, p. 97). O estudante da licenciatura passa a fazer parte de um novo contexto, novos eventos pedagógicos, em que deixa sua posição discente para ocupar outras identidades na escola, próprias do docente. Ele participa de reuniões com colegas professores, com dirigentes da instituição, com pais dos alunos, relaciona-se no ambiente de circulação de professores na escola, participa dos Discursos desses grupos e se posiciona conforme sua condição de professor. Nessas relações, o outro é aquele para quem ele sente que precisa “parecer” professor (BARTLETT, 2007), independente de “sentir-se” ou não como tal.

Nóvoa (1999) se refere a uma nova cultura profissional, de cooperação ou de colaboração, em que destaca a análise coletiva de práticas pedagógicas, entre atores coletivos, que criam rotinas partilhadas de ação e espaços de cooperação e de coparticipação no grupo. Para o autor, “a docência é sempre um momento humano, de relação, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de respostas caso a caso” (NÓVOA, 2012, p. 7), sendo que o diálogo com os colegas permite que o professor possa ter respostas a cada situação concreta do dia a dia pedagógico.

A situação atual propõe muitos desafios em todos os setores. Segundo Bauman (2010), os desafios da atualidade contrariam a essência da ideia de educação que se tinha antes, pois questionam as características constitutivas da educação que resistiram aos desafios do passado e os pressupostos que nunca haviam sido levantados nem tampouco considerados descartáveis, precisando de substituição por já terem cumprido sua missão. Assim, ser professor no contexto atual não traz a mesma representação que se tem de um professor do passado. Hoje as exigências no “mundo líquido-moderno” (BAUMAN, 2010, p. 40), tanto na

vida pessoal como na profissional, são voltadas à flexibilidade e ao dinamismo de relações e de tarefas.

Em meio às crises diversas da sociedade, na conjuntura atual, há uma “crise geral do profissionalismo e das profissões” (TARDIF, 2011, p. 250), em forma de espiral, no qual, em primeiro lugar, há uma crise dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais, que desencadeia uma insatisfação com a formação universitária, o que aponta para uma crise do poder profissional e a confiança do público e, em última instância, a crise da ética profissional, dos conflitos de valores. Para o autor, isso tudo exige uma reflexão crítica a respeito das práticas dos formadores e também dos pesquisadores.

Vive-se uma nova sociedade, que não acumula objetos, nem laços, pois tudo é descartável, inclusive o conhecimento (BAUMAN, 2010), por isso os profissionais de hoje precisam estar preparados para essa sociedade. Conforme Bauman, “num mundo como este, o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que, como se não bastasse, começam a se dissolver no momento em que são apreendidos” (BAUMAN, 2010, p. 44). Os alunos buscam o que lhes é de interesse no momento e que seja significativo na sua realidade. E o professor, como “agente de letramento”, com capacidades que conduzem às aprendizagens significativas no contexto de vida de seus alunos, é um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita e da oralidade, situadas nas diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82-83).

Além disso, o mundo está em constante mudança, sendo que, conforme Bauman (2010), o conhecimento hoje não representa mais fielmente as coisas do mundo, desafiando a verdade do saber existente. Para o autor, o mundo não é mais durável, como aquele que privilegiava a memória, pois hoje a palavra de ordem é a flexibilidade, a capacidade de se adaptar a novas práticas e, acima de tudo, de abandonar práticas antigas. As identidades “são parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se” (BAUMAN, 2001, p. 97). Se o mundo fora da escola mudou, a escola precisa refletir sobre os problemas de origem social, que acabam refletindo no contexto escolar, como as relações entre os sujeitos, a violência familiar e urbana, o desemprego, o consumo de drogas, enfim, as mazelas sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Diante disso e considerando que a identidade se firma na diferença, emergem novos profissionais, pois não basta ser o que todo mundo é, busca-se ter um diferencial, além das habilidades relacionadas ao trabalho. Cada vez mais, é necessário um profissional criativo,

com ideias novas e projetos inovadores. Bauman defende que esse perfil não é adquirido nos livros, mas no interior de cada um, no ato de liberar e desenvolver as “forças interiores que se esconderiam na própria personalidade e que só esperam ser despertadas e acionadas” (BAUMAN, 2010, p. 54). Em relação a isso, Nóvoa propõe que há diferença entre formar e formar-se e que “é tempo de os professores pensarem em formar-se, assinalando-se as dimensões pessoais nas quais esse processo deve alicerçar-se” (NÓVOA, 1995, p. 39).

Nóvoa (1992b) considera que, no processo de construção da identidade profissional de professor, existem questões não só profissionais, mas também pessoais, pois os sujeitos se apropriam dos sentidos envolvidos tanto na sua história pessoal quanto profissional. O autor concebe o processo identitário como algo em construção, em que o sujeito possa ter tempo suficiente para refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças. Assim, as subjetividades dos sujeitos fazem parte do processo de construção profissional numa rede de associações com as experiências de vida.

Tardif considera que os professores ocupam uma posição fundamental entre os agentes escolares, pois “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2011, p. 228). Assim, para o autor, é necessário também considerar a subjetividade dos atores em atividade, os professores, a fim de compreender a natureza do ensino. Esses atores são sujeitos que assumem a sua prática a partir dos significados que eles mesmos lhe dão, “um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2011, p. 230). Diante disso, é preciso considerar que a independência adquirida e demonstrada pelos docentes também segue convenções, normas, ideologias impostas pelas relações de poder do sistema educacional na sociedade.

Se o homem líquido-moderno é mais flexível, inacabado e voltado ao novo, então a educação precisa estar focada no desenvolvimento desses novos conhecimentos. Para Bauman, o papel do professor passa a ser aquele que conduz, que ajuda seu aluno a “escavar em profundidade seu próprio caráter e sua própria personalidade” (BAUMAN, 2010, p. 54), trabalhando conhecimentos mais operativos do que específicos. Nóvoa propõe que a ação pedagógica “não se traduz numa aplicação mecânica de conhecimentos, mas antes na transformação do conhecimento em ensino e aprendizagem” (NÓVOA, 2012, p. 10). As ações do professor, portanto, precisam ser reflexivas e promover nos alunos formas de exercer o papel de cidadãos conscientes e participativos, a partir de aprendizagens significativas em sala de aula.



Diante da enorme quantidade de informação que temos hoje, Bauman argumenta que ficou muito difícil viver nesse mundo hipersaturado de informação e mais difícil ainda se torna a arte de preparar os homens para esse tipo de vida: “em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite” (BAUMAN, 2010, p. 60). Além disso, o autor afirma que a relação professor-aluno apresenta mudanças devido à diferença e à incompreensão recíproca entre as gerações, o que sempre houve, mas não com a intensidade e velocidade que ocorre hoje, com as novas relações do mundo virtual, simultâneas, descartáveis, momentâneas e dissolúveis, afetando as relações e valores da vida moderna.

Para Alarcão, o aluno atual tem uma mente ativa, faz relações com o meio em que vive, dependendo menos do professor, pois tem mais autodeterminação, mais consciência crítica, valoriza suas capacidades, é mais responsivo e independente (ALARCÃO, 2003). Diante desse novo aluno e das exigências da sociedade, a autora enfatiza que o professor precisa ser reflexivo e que seu grande desafio é desenvolver nos alunos o espírito crítico e a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo.

Na epistemologia da prática profissional, Tardif considera o “conjunto de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2011, p. 255, grifos do autor). Esses saberes, em sentido amplo, referem-se a conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do profissional, que são integrados, incorporados, produzidos e utilizados nas tarefas cotidianas e concretas de ação dos professores. Para o autor, os saberes profissionais de professores são temporais, isto é, provêm de sua própria história de vida, principalmente como aluno, e são desenvolvidos ao longo da carreira, com grande influência dos primeiros anos de formação, na relação ser aluno e ser professor. Novamente, discute-se que essas fronteiras são tênues e percorrem não só o período de formação, mas se estendem ao longo da vida, considerando que ambos os papéis fazem parte da constituição da identidade de professor.

Tardif (2011) ainda propõe que os saberes dos professores são plurais, pois provêm de diversas fontes, como sua cultura pessoal, alguns conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos da sua formação profissional, bem como conhecimentos curriculares provenientes de diversos materiais, da experiência de seus colegas e da tradição de ensino e ainda da experiência prática. Em relação a isso, Tardif *et al* (1991) apresentam quatro tipos de saberes: de formação, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Já Chartier (1998) aborda a formação de professores dividida em duas tendências de incorporação das teorias: as

teorias que serviriam diretamente ao professor, isto é, a recepção dos conhecimentos teóricos pelos professores; e as teorias que dariam conta dos saberes da ação dos professores, numa valorização das práticas docentes. Em suma, os saberes dos professores assumem significado e têm utilidade na ação propriamente dita, em consonância com os estudos socioculturais dos letramentos, que propõem a construção dos letramentos naquilo que faz sentido aos sujeitos nas interações das práticas sociais.

As práticas de letramento pedagógico em cursos de licenciatura oportunizam a formação das identidades de professor, na medida em que inserem os sujeitos em situações de interação com a sala de aula da Educação Básica e as ideologias que perpassam as relações de poder nelas inseridas. Para Nóvoa, é necessário “o reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência” (NÓVOA, 1999, p. 18). O autor considera a deliberação do professor como uma dimensão central do processo identitário, isto é, as situações em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular, usando suas convicções pessoais e as ideias de discussões com os colegas. Entende-se, neste estudo, que as práticas pedagógicas inovadoras trazem relação com o saber criativo do professor, isto é, o saber utilizar novas técnicas e novas tecnologias, tornando a aprendizagem de seus alunos mais atrativa e estimulante.

É preciso destacar o que os Discursos evidenciam sobre a natureza das participações e as relações sociais e suas transformações, em virtude das relações constituídas no grupo, durante o processo de construção de identidades (KLEIMAN, 2006) – no caso, identidade de professor – decorrente da introdução dos sujeitos nas práticas pedagógicas. Na mesma linha, Matêncio argumenta que é fundamental “se entender o processo de inserção do professor em formação em práticas acadêmicas de letramento” (MATÊNCIO, 2006, p. 93). Discutem-se, assim, na seção seguinte, as relações dialógicas que perpassam as práticas sociais e a constituição da identidade de professor.

### **2.3 Dialogismo e enunciação: a interação dialógica na formação do professor**

Para verificar como os universitários se inserem nas práticas de letramento do Pibid, pelo uso de gêneros discursivos próprios desse contexto e compreender como ocorre a sua (trans)formação de alunos em professores, é preciso olhar para as interações que ocorrem a partir dos textos lidos/produzidos na enunciação das práticas de letramento. Dessa forma,

torna-se fundamental aliar os Novos Estudos dos Letramentos aos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) sobre enunciação, dialogismo e gêneros discursivos nas relações do sujeito com a linguagem. Ao se investigarem as práticas de letramento do Pibid, é preciso olhar para os gêneros discursivos do domínio acadêmico e pedagógico.

### *2.3.1 Interação e dialogismo na enunciação*

A interação, segundo a perspectiva bakhtiniana, é atrelada ao contexto em que acontecem as enunciações. Para Bakhtin (2002), a enunciação é social, uma resposta a outros enunciados, constituindo elos na cadeia dos atos de fala, como “produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2002, p. 112).

A concepção de linguagem de Bakhtin é uma postura de investigação que aponta para uma totalidade aberta em que o discurso, forma histórica e falante, faz-se ouvir através de suas inúmeras vozes, dirige-se a um interlocutor e impõe uma atitude dialógica, a fim de que os vários sentidos, distribuídos entre as vozes, possam aflorar (BRAIT; MELO, 2010). A dialética é permanente, assim como ocorre no Pibid, em que existem muitas vozes por trás da voz de cada sujeito, como os supervisores, orientadores, colegas de grupo, colegas de escola, alunos, entre outras. Vale, portanto, investigar essa relação dialógica que ocorre nas práticas de letramento do contexto acadêmico e pedagógico a fim de identificar os movimentos dialógicos, que, segundo Fischer (2007, p. 105), são “formas de interação verbal, que indicam especificamente os modos de participação dos alunos nos eventos de letramento, na relação com os o(s) outro(s) – os interlocutores da situação enunciativa – e com o conteúdo temático”. Nesta Tese, o(s) outro(s) se refere(m) aos participantes de práticas acadêmicas e pedagógicas de letramento no Pibid, e o conteúdo temático é entendido como os conhecimentos científicos e pedagógicos (mas não apenas) de que os estudantes passam a compartilhar.

A concepção dialógica de linguagem prevê que, antes mesmo de falar, a pessoa já está dialogando com seus interlocutores, pois o enunciador sempre espera a resposta do outro e se prepara para tal. Esse dialogismo marca a enunciação, por isso é preciso considerar para quem se fala, em que contexto, com que intenção. A relação com os outros – as outras vozes presentes ou ausentes no momento da interação – também constituem o enunciado, pois a voz da consciência, os dogmas, os valores já internalizados também dialogam com os elementos presentes na interação.

Para Bakhtin (2011), é no processo da interação com o outro que o sujeito se constitui. O eu só existe relacionado a um tu: ser significa comunicar-se, e um eu é alguém que, por sua vez, é um tu para outro. O outro representa a intersubjetividade: outro sujeito, o outro da linguagem. Aprende-se a ser sujeito com os sujeitos que estão no contexto, na necessidade que o sujeito tem de agir em função do outro (SOBRAL, 2009). Assim, locutor e interlocutor, na dialética, têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma resposta, uma réplica a enunciações passadas.

Há sempre necessidade de interação, sendo na relação com o outro que as pessoas se tornam sujeitos, em que “vários papéis” (SOBRAL, 2009) são exercidos nessa interação. A relação com o outro faz do sujeito o elemento constitutivo da sociedade. Mas não há a uniformização do sujeito e da sociedade, pois o sujeito se divide em múltiplos papéis e a sociedade em múltiplos grupos e segmentos. A recepção e a circulação dos discursos são tão parte do sentido quanto a sua produção, todas ocorrendo em contextos sociais e históricos. Por isso, ao trabalhar o gênero, é preciso considerar produção (quem produz), circulação (onde é veiculado, contexto) e recepção (para quem).

O sujeito é um personagem de si mesmo, ainda assim um sujeito concreto, que produz Discursos próprios. O enunciador assume posições que implicam diferentes modalidades de organização dos enunciados, a partir da sua relação com o ouvinte (interlocutor).

A interação dialógica estabelecida na sala de aula (BAKHTIN, 2011) vai muito além desse espaço, pois desencadeia os valores e as ideologias presentes na história de cada sujeito que participa dessa interação (CORRÊA, 2011), focando nas práticas sociais, no reconhecimento dos múltiplos letramentos, de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as relações de poder de cada contexto situado (STREET, 2003). Conforme tratado na seção anterior, a liquidez ou incompletude da identidade de professor parece um conceito importante para se entender a intangibilidade própria da sala de aula, que é composta de enunciados únicos e irrepetíveis, exigindo saberes situados e consciência crítica para interagir nas situações de prática pedagógica.

Na interação dialógica, em relação ao enunciado, é preciso destacar que “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão)” (BRAIT; MELO, 2010, p. 61). Assim, a presença do outro interfere no que se quer falar, e a validação vem após o uso das palavras. A

responsividade não significa concordar, mas reagir à palavra do outro, ou, simplesmente, silenciar. A interação – princípio fundador da linguagem – resulta daquilo que está acontecendo aqui e agora, mas também daquilo que já aconteceu antes em vários contextos.

Nesta Tese, interessa o enunciado (BAKHTIN, 2011), não a frase, pois a frase é entendida como sequência de palavras na sintaxe, analisável fora do contexto, realizada em um número infinito de enunciados, ganhando sentidos diferentes nas variadas realizações enunciativas. Já o enunciado é tido como o produto de um processo da enunciação (BRAIT; MELO, 2010). Nesse contexto, as marcas enunciativas mostram indícios de sentido, anunciando o lugar histórico e social do sujeito, bem como sua posição discursiva.

Na relação enunciativa, torna-se relevante o lugar do destinatário. É preciso verificar a quem se dirige o enunciado; como o autor percebe, imagina o interlocutor; e qual a força do destinatário sobre o enunciado. Esses aspectos ajudam a compreender a composição, o estilo dos enunciados e os traços da autoria. Segundo Bakhtin, não se pode olhar para a relação com o destinatário como um simples ouvinte, pois esse destinatário não é passivo, bem pelo contrário, tem uma “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271) em relação ao discurso, concordando ou discordando, completando, adaptando, entre outras ações. A partir dessa relação ativa, o ouvinte passa a falante, pois, após a compreensão ativamente responsiva, vem uma resposta, que nos gêneros mais complexos pode se dar com efeito retardado, nos discursos subsequentes ou nas ações do sujeito.

A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado, sendo que ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, dando a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único (MARCHEZAN, 2010). O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder ou tomar uma posição responsiva com relação a essa réplica (BAKHTIN, 2011).

O diálogo é compreendido em seu sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2011), numa relação dialógica entre os enunciados. A palavra diálogo é entendida, no contexto bakhtiniano, como reação de um eu a um outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais (MARCHEZAN, 2010, p. 123).

Para Sobral, “toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito a suas atuações verbais, de acordo com suas relações, com seu interlocutor e o momento da interlocução” (SOBRAL, 2009, p. 83-84). Assim, o tom avaliativo está integrado à própria forma do enunciado. Na entoação avaliativa, “o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada posição social, que resulta da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação” (SOBRAL, 2009, p. 84), sendo que o sujeito se responsabiliza pelo tom avaliativo do discurso. O locutor sempre espera uma resposta do outro, e essa resposta presumida do interlocutor é a responsividade ativa. Esse caráter processual do enunciado traz, portanto, o princípio dialógico de que todo enunciado seja uma réplica responsiva de outro, pois “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Dessa forma, verifica-se que todo discurso é endereçado, pois vem de alguém e dirige-se a alguém, e isso traz em si um tom avaliativo, remetendo a uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Sobral afirma que há um jogo de valorações em conflito, e o contexto de interação estabelece papéis distintos, impondo certas possibilidades de avaliação (SOBRAL, 2009). O caráter responsivo ativo, nessas relações, é determinado pela representação que se tem do outro (BAKHTIN, 2011), eliminando a neutralidade no enunciado. Nesse sentido, o texto é um objeto material produzido por determinado sujeito situado no tempo e no espaço a outro sujeito também situado, ou seja, o texto é tomado como discurso, manifestação verbal entre sujeitos situados em dado contexto, cujas marcas estão no próprio texto, mas que remetem ao gênero mobilizado pelo discurso.

Considerando-se o “outro” no processo enunciativo, destaca-se que, no Pibid, existem relações de poder que precisam ser consideradas nas interações que ocorrem nas práticas de letramento acadêmico e pedagógico do Programa. É preciso, pois, analisar essas práticas e as relações entre os sujeitos nelas envolvidos, bem como as relações dos sujeitos com os gêneros discursivos que nelas circulam.

Esta Tese propõe, portanto, um olhar para as práticas acadêmicas e pedagógicas de Letramento no Pibid, considerando as condições dialógicas propostas pela teoria bakhtiniana, que envolve contexto de produção/recepção e circulação dos gêneros discursivos, nas esferas em que circulam. Em consonância a essas relações, atende-se à proposta dos estudos dos letramentos, que valorizam as práticas sociais de uso da linguagem, com as interações e relações de poder de cada contexto situado. Assim, a proposta baseada no “Modelo de Letramentos Acadêmicos” (LEA; STREET, 2006) possibilita refletir sobre o complexo

processo de letramentos existente em práticas acadêmicas e pedagógicas nos espaços do Pibid, como um lugar de interações, em que as escolhas dos sujeitos vão determinar caminhos, ocasionar conflitos e proporcionar aprendizagens.

Ao se relacionar a perspectiva dialógica bakhtiniana aos Novos Estudos do Letramento, pode-se analisar a história dos textos dos sujeitos, num conjunto de gêneros discursivos que circulam nas práticas de letramento, situadas em contextos específicos no tempo e no espaço, em que ocorrem as interações dos sujeitos no Pibid. Com apoio dessas histórias e da compreensão desses gêneros, compreende-se também a construção das identidades de estudante e de professor desses acadêmicos de Ciências Biológicas.

### 2.3.2 *Os gêneros discursivos nas relações dialógicas*

Para Bakhtin (2011), a linguagem é adquirida a partir das práticas sociais, no contexto, no uso, nas interações, logo, é constitutivamente dialógica. Os gêneros discursivos surgem nessas práticas e é por meio deles que se usa a língua segundo as necessidades sociais e o posicionamento dos sujeitos na sociedade. Bakhtin apresenta os gêneros discursivos como formas de interação social, no plano do discurso, isto é, quem fala, para quem, em que situação comunicativa, constituindo-se em relações dialógicas e extralinguísticas (BAKHTIN, 2011). Assim, é possível um número infinito de gêneros discursivos, de acordo com as práticas sociais das diversas esferas da atividade humana, que é inesgotável: crônicas, contos, cartas, receitas, diálogos, convites, notícias, reportagens, etc.

Bakhtin (2011) propõe o conceito de esfera de atividade ou de circulação de Discursos, isto é, o domínio de produção discursiva ou atividade humana em que os gêneros discursivos circulam – familiar, profissional, escolar, acadêmica, jornalística, religiosa, artística, publicitária, etc. – em diferentes posições sociais, em que os sujeitos atuam tanto como receptores como produtores de Discursos. Para o autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, aos quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Esses campos ou esferas de atividade/circulação de Discursos interpenetram-se na vida das pessoas, para organizar a vida cotidiana (ROJO, 2009).

Para cumprir os papéis desempenhados, nos diferentes contextos, a pessoa usa gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011), que trazem linguagens variadas, com letramentos diversos, multiculturais e multissemióticos. As pessoas interagem, efetivamente, usando

linguagens múltiplas, diferentes Discursos, estilos e abordagens, que ajudam a ter fluência para refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas formas de interação (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996). No Pibid, os gêneros discursivos da esfera acadêmica exigem letramentos próprios dessa esfera, com uma linguagem especializada, constituindo os “gêneros discursivos secundários” (BAKHTIN, 2011, p. 263), mais complexos, como resenhas, resumos e artigos, em que predominam os Discursos científicos e os pedagógicos, em convívio cultural organizado. Para o autor, esses gêneros advêm dos “gêneros discursivos primários” (BAKHTIN, 2011, p. 263), da comunicação espontânea, e essa relação, junto ao processo histórico de formação dos gêneros secundários, vem esclarecer a natureza do enunciado, em que circulam correlações entre língua, ideologias e visões de mundo.

Vislumbra-se, assim, uma relação entre Letramentos Acadêmicos e Gêneros Discursivos, pois ambos consideram o contexto de interação, os participantes do evento de letramento e suas intenções ao usar os textos. Para Gee (2001), a linguagem serve para marcar a ação do sujeito no mundo e as perspectivas e sentidos nessa ação. Em consonância com a teoria dos Novos Estudos do Letramento, a concepção de língua presente nesta Tese é de uma prática sociocultural, que se manifesta e se realiza pelos gêneros discursivos.

Neste estudo, interessam os gêneros da esfera de letramento acadêmico e pedagógico, mais especificamente os usados para preparar, executar, relatar e divulgar a prática no Pibid, como o projeto de atividades, o plano de aula, o relatório, o artigo científico, entre outros. A abordagem adotada converge para o reconhecimento do uso social do texto, ou seja, a função que o gênero realiza, os interlocutores e o contexto de interação. Todo gênero é produzido para cumprir com alguma função social, seguindo as convenções de uma determinada cultura, como produto das relações entre os interlocutores, bem como as relações de poder que entram na produção e na manutenção da forma genérica.

Bakhtin afirma que “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam), é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Vale dizer que gêneros são organizações sociocomunicativas, pois constituem peças da organização social e podem variar de uma cultura para outra. Por isso, é preciso analisá-los na cultura em que são produzidos, de acordo com a ideia de que gênero é uma peça da sociedade e o que define um gênero é sua função social na interação dos sujeitos participantes de uma situação comunicativa.

Os gêneros exigem conhecimentos específicos de seus usos, o que pode fazer com que uma pessoa tenha dificuldades de produzir ou, até mesmo, de entender um texto. Para



Bakhtin (2011), as pessoas podem dominar a língua, mas sentir dificuldades em certas esferas de comunicação, devido à inexperiência com o repertório de gêneros dessas esferas. Por isso, a importância de se verificar, no estudo dos gêneros discursivos, que tipo de situações sociais produzem certas convenções, a fim de saber usar o gênero adequado à situação específica. Convém destacar que certos gêneros não irão acontecer em certos contextos, enquanto outros são recorrentes, pois os gêneros são relacionados com os modos de fala e escrita, bem como com a esfera comunicativa. Assim, na esfera acadêmica e pedagógica do Pibid, embora sejam usados gêneros diversos, predominam aqueles que cumprem funções específicas de apresentar trabalhos em seminários, como os resumos e artigos científicos, slides, comunicação oral em evento; os que inserem os estudantes nos Discursos acadêmicos das áreas de estudo, como os artigos científicos e as resenhas; e os que são próprios para as práticas docentes, como os projetos de atividades, planos de aula, relatórios de prática, pareceres avaliativos, entre outros. Destaca-se a complexidade envolvida na formação do professor, ao circular por práticas acadêmicas e pedagógicas, que trazem conhecimentos, valores e linguagens novos.

Entende-se que o texto em si, como materialização discursiva, não é o único responsável pelo sentido, pois interessa também o que está por trás da interação comunicativa, isto é, o contexto de produção do enunciado. Considera-se, portanto, o gênero como uma categoria discursiva e não textual, pois o falante, o objeto e o ouvinte determinam a forma e o gênero do texto (BAKHTIN, 2011). Todo texto tem, além do produtor e do destinatário, uma situação de produção, com origem social. No estudo de gêneros, pode-se ver esse contexto, quais os atores que dele participam, em que circunstâncias, quem está autorizado a produzi-los, como se organiza a sociedade e em que suportes esses gêneros se realizam. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros discursivos. Nessa concepção de gênero, pode-se dizer que a linguagem reflete e constrói certas relações de poder e autoridade, interessando como essas relações são realizadas discursivamente. Desse modo, a abordagem a partir dos gêneros discursivos torna-se um dispositivo usado nesta Tese para analisar a prática social, na sua pluralidade, conforme propõe o estudo sociocultural dos letramentos.

Concebe-se a linguagem como um processo de interação dialógica, que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal, pois a voz do sujeito nunca está sozinha, o que o sujeito fala revela ele mesmo e os outros (BAKHTIN, 2011). Os Discursos têm sujeito e posição, nunca são neutros, o importante é ver qual seu valor no enunciado. Cada enunciado é uma unidade básica, signo no contexto, único e irrepetível, pois se fala de maneira diferente,

de acordo com as situações comunicativas. Para Bakhtin (2011), o enunciado concreto é o enunciado dito, fruto de uma enunciação específica, e a compreensão do todo do enunciado é dialógica. O enunciado encontra-se inserido em esferas de atividades, que são “regiões de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos” (SOBRAL, 2009, p. 121). A esfera de atividade determina as relações específicas dos sujeitos. Uma esfera cria espaços; dentro das esferas, existem as práticas; e, dentro delas, os enunciados. Assim, pode-se dizer que nas esferas acadêmica e pedagógica, existem interações próprias desses espaços, com práticas situadas em que circulam enunciados que participam das atividades dos sujeitos, de uma forma dialógica.

Sobral (2009) apresenta as noções entre texto, discurso e gênero, relacionando-os à teoria bakhtiniana de gênero, sendo que o texto é visto como unidade linguístico-composicional e o discurso como processo de mobilização de textos para a realização de projetos enunciativos. Nessa perspectiva, não adianta tentar entender o texto por ele mesmo, mas no contexto de situação, sendo que texto e gênero se relacionam no discurso, e discurso ocorre na rede social. O texto, portanto, segundo Sobral (2009), não é um todo em si, só é um todo quando produz sentidos entre os interlocutores. O texto não consegue explicar sozinho o que diz, precisa do gênero, que é um modo de organizar relações sociais e de dizer (SOBRAL, 2009). Por isso, optou-se, nesta Tese, pelo uso do termo “gênero discursivo”, em que ficam implícitas as relações com o contexto comunicativo na prática social.

Abordam-se, assim, os gêneros discursivos inseridos nas práticas de letramento predominantes no Pibid. Nessas práticas, os gêneros realizam funções, exigem conhecimento de valores, relações de poder, contextos e usos de acordo com cada prática social, constituindo saberes pedagógicos nas práticas de letramento do Pibid. Pela análise das falas dos sujeitos, procura-se estabelecer relações entre o que os sujeitos leem/produzem no Pibid e a sua (trans)formação de alunos em professores, numa interação dialógica da linguagem, em que os estudantes assumem uma nova ótica de ação, de acordo com novas práticas sociais. Nessa perspectiva, apresentam-se, a seguir, as considerações metodológicas que vêm ao encontro das propostas teóricas aqui apresentadas.

### **3 CRUZAMENTOS NA INVESTIGAÇÃO DE UMA TRAVESSIA: O CONTEXTO E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização metodológica, incluindo o contexto no qual se realizou a pesquisa, o ambiente, os sujeitos na relação com as práticas do Pibid, bem como os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise.

#### **3.1 Percursos de caracterização da pesquisa**

Com o intuito de analisar como universitários se inserem em práticas de letramento do Pibid, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores, esta Tese usa a análise descritiva de dados, com um plano aberto e flexível, ao focalizar a realidade de forma contextualizada, amparada na pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, BAUER; GASKELL, 2002, DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa qualitativa busca compreender o modo como experiências são vividas e produzem sentido aos seus participantes, com ênfase nos processos que “não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). A abordagem qualitativa proporciona “o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos”, focalizando “como as pessoas interagem e negociam com a cultura e apropriam-se dela” (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Em consonância com a pesquisa qualitativa, procura-se conhecer a instância em particular das práticas de letramento pedagógico no domínio acadêmico de dois sujeitos, integrantes do Pibid do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; compreender essa instância em sua complexidade; além de retratar o dinamismo dos movimentos dialógicos (FISCHER, 2007; 2010b), de forma muito próxima do acontecer natural, com trajetórias específicas dos sujeitos participantes das interações nas práticas de letramento. Para tal,

realiza-se uma pesquisa longitudinal, em que são analisados os dados de um período de três anos e meio (março/2010 a agosto/2013).

Assim concebida, esta Tese foi conduzida com apoio de uma perspectiva etnográfica (LILLIS, 2008), em conformidade com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003), que preveem a compreensão daquilo que realmente acontece com as pessoas nas práticas de letramento. Esse enfoque metodológico é coerente, desde o planejamento da pesquisa, fazendo-se presente, por exemplo, na seleção do aporte teórico, no processo de geração de dados e posteriores encaminhamentos de análise desses dados. Na sua origem, as pesquisas etnográficas são observações participantes, mas várias áreas têm usado o termo etnografia para além dos significados e usos da antropologia (STREET, 2014). Os estudos da Educação usam o termo para se referir à “observação atenta e detalhada das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar” (STREET, 2014). Nos estudos do letramento, tem sido corrente o uso do termo “perspectiva etnográfica”, nas pesquisas que focam o contexto das práticas sociais situadas, com suas relações ideológicas e de poder que influenciam nas ações dos participantes dessas práticas.

Nesta Tese, com base na perspectiva etnográfica, pode-se analisar o contexto de interação do Pibid, assim como as relações de poder da esfera acadêmica e pedagógica. Lillis (2008) aborda a etnografia na pesquisa em escrita acadêmica em três níveis: (a) etnografia como *método*: discussões em torno do texto, com um olhar para além de textos escritos, indo para as perspectivas dos produtores dos textos; (b) etnografia como *metodologia*: envolve múltiplos instrumentos de coleta de dados, em contextos de produção, possibilitando a análise em dinâmicos e complexos sentidos situados e práticas constituídas em/pela escrita acadêmica; (c) etnografia como *teoria profunda*: desafia as maneiras de considerar texto e contexto como fenômenos separados e aponta para a necessidade em desenvolver ferramentas analíticas que diminuam a lacuna entre eles. Nesse sentido, segue-se uma concepção metodológica que considera simultaneamente para a análise tanto o texto quanto o contexto específico em que ele se insere, numa perspectiva de gêneros discursivos. Como práticas sociais relacionadas a diferentes comunidades, as práticas de letramento variam de acordo com contexto, cultura e gênero (LEA; STREET, 2006). Esse é o sentido pelo qual a perspectiva etnográfica das pesquisas sob os aportes dos Letramentos Acadêmicos traz um olhar para o contexto de práticas situadas.

A fim de caracterizar os modos de interação dos estudantes em práticas de letramento no Pibid, recorre-se aos “movimentos dialógicos” (FISCHER, 2007, p. 105-106), que indicam

os modos de interação em práticas de letramento, com o(s) outro(s) e com o conhecimento, sendo que muitos sentidos deles emergem. Destacam-se dois desses movimentos para esta Tese, conforme resumido a seguir: os movimentos *confirmativos* e os *avaliativos*, por serem regularidades de ocorrência presentes nos dados. Os *confirmativos* vêm reforçar Discursos e também acrescentar informações a ideias às quais o sujeito se afilia; os *avaliativos* são manifestados, especialmente, no sentido de revelação de conflitos de identidade do sujeito. Assim, esses dois movimentos balizam as análises de dados nesta Tese, a fim de caracterizar os modos de interação dos sujeitos em práticas de letramento pedagógico.

Nas representações dialéticas que surgem nos modos de interação, busca-se a *memória reconstitutiva* dos sujeitos (POLLAK, 1992) em todos os instrumentos investigativos. Compreende-se a importância de os acadêmicos falarem de si e de suas práticas, a fim de refletirem sobre as identidades profissionais. Para Kleiman (2006), há “uma representação dialética entre a representação individual de si mesmo e a representação que os outros têm do indivíduo” (KLEIMAN, 2006, p. 79). Nesse sentido, os letramentos críticos auxiliam esses professores em formação a sinalizarem (trans)formações – quando há, efetivamente – pelas quais passam no período de formação e ação docente.

Convém, assim, destacar que as análises aqui apresentadas se constituem num olhar de interpretação sobre os relatos de dois professores em formação, trazendo “fragmentos” de histórias vividas. Analisam-se os Discursos dos sujeitos, para se compreenderem essas histórias, pois, conforme Bakhtin (2011), cada ato enunciativo é único, irrepetível e, portanto, acredita-se que não pode ser reproduzido tal como ocorreu de fato. Mas é como o falante se significa, e, conforme Bakhtin (2002), ele é responsável ético por seus enunciados. A partir da materialidade linguística dos instrumentos de análise, têm-se as marcas discursivas que anunciam o lugar histórico e social do sujeito, sua posição discursiva, como circula entre Discursos e faz circular Discursos.

### **3.2 O ponto de partida: o Pibid no curso de Ciências Biológicas de uma instituição pública**

O contexto da pesquisa é o grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Farroupilha, campus São Vicente do Sul, RS. O IF Farroupilha é um dos três Institutos Federais do Rio

Grande do Sul, entre os 38 criados no Brasil, em 2008, para oferecer educação em nível médio técnico, superior de tecnologia e licenciaturas. Atualmente (2015), possui onze *campi* (Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul e campus avançado Uruguaiana), além de Polos de Educação a Distância e Centros de Referência, sendo que sua Reitoria está situada em Santa Maria, RS. O *campus* de São Vicente do Sul, inicialmente, funcionava como Escola Agrotécnica e, posteriormente, como Centro Tecnológico, passando à condição de Instituto a partir de 2008.

O Curso de Ciências Biológicas, implementado no *campus* no ano de 2009, possui projetos institucionalizados que envolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em 2010, teve início o Subprojeto Pibid – vinculado ao MEC / CAPES (BRASIL, Portaria 096/2013), cujo principal objetivo é incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, aliando a teoria com a prática pedagógica e, ainda, aproximar os cursos de formação de professores com as escolas. O Programa vem ao encontro das propostas do Curso, que prevê a necessidade de repensar o processo de formação, devido aos desafios e dilemas contemporâneos, que exigem um profissional com formação social e cultural ampla.

O grupo do Pibid de Ciências Biológicas do IF Farroupilha/SVS constitui-se de 20 estudantes (de diferentes semestres do curso), 01 professora coordenadora na universidade e 04 professores supervisores nas escolas de Educação Básica, um em cada escola onde o Pibid atua. Os estudantes, em duplas/grupos, assumem uma escola a cada semestre, sob a supervisão de uma responsável pelo Programa na escola de Educação Básica, chamada de supervisora do Pibid. As duplas/grupos são formados geralmente por estudantes novos e pelo menos um aluno mais experiente no Programa. Os estudantes são selecionados, semestralmente, por edital, do qual todos os alunos do curso podem participar, sendo que os selecionados passam a ser bolsistas do Pibid, recebendo uma remuneração em forma de bolsa mensal, para cumprir uma carga-horária de 20h semanais.

No Programa, ocorrem diversas práticas de letramento, inserindo os universitários em atividades acadêmico-científicas e pedagógicas inerentes à formação do professor de Ciências e Biologia. Os estudantes participantes do projeto realizam atividades em grupo, no *campus*, junto com seus colegas, envolvendo práticas de leitura, escrita e oralidade, com diversos gêneros discursivos, vistos como formas de interação social, constituindo-se em relações dialógicas e extralinguísticas (BAKHTIN, 2011).

Nessas práticas de letramento, são realizadas leituras e seminários de discussão de textos teóricos sobre questões pedagógicas e também sobre conhecimentos específicos de Biologia, sob a coordenação da orientadora do projeto na Instituição Formadora. Em preparação às práticas pedagógicas, os estudantes realizam visitas à escola, a fim de conhecer o grupo de professores, as turmas, a rotina da instituição de ensino e os problemas da comunidade. Passam, assim, a observar aulas a fim de analisar a interação que ocorre no espaço sala de aula. Posteriormente, selecionam um tema a ser estruturado didaticamente e desenvolvido junto a uma turma de alunos da Educação Básica, considerando as potencialidades, características e desafios da comunidade em que a escola está inserida. Em alguns semestres, realizam a atividade com turmas de Ensino Fundamental e, em outros, com turmas do Ensino Médio.

Após a realização dessa atividade, os estudantes planejam as aulas a serem desenvolvidas, em conjunto e de forma colaborativa, sob a orientação da professora orientadora na Universidade e com apoio das leituras realizadas no Pibid. A seguir, apresentam a proposta para a supervisora da escola e a professora regente da turma, a fim de que possam dialogar sobre as atividades que serão realizadas. Somente com o consenso a partir desse encontro, o grupo leva adiante o planejamento da “implementação”, que se configura como o conjunto de aulas a serem dadas na escola de Educação Básica, semestralmente, nas quatro escolas participantes do Programa. As implementações são realizadas em alguns períodos de aula, conforme acordo com a escola. Ao longo de todo o semestre, os estudantes discutem os resultados da prática, reveem planejamentos, realizam novas leituras e apresentam relatórios escritos em diários reflexivos e também oralmente em seminários, para reflexão e avaliação das práticas realizadas, a fim de traçar novas propostas. A avaliação é feita por comentários dos próprios estudantes e das professoras que acompanham o trabalho, sem notas ou conceitos. A partir disso, são produzidos resumos e artigos científicos a serem publicados e apresentados em eventos, com finalidade de compartilhar experiências e divulgar as atividades do grupo.

Para ilustrar esses percursos, apresenta-se, na Figura 2, um resumo da configuração esquemática do Pibid, relativa às práticas de letramento.

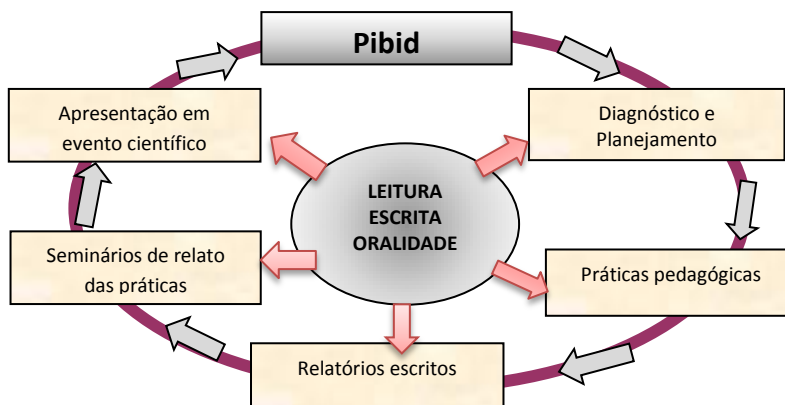


Figura 2 – Práticas de Letramento do Pibid

As práticas realizadas pelos estudantes são subsidiadas pela leitura, escrita e oralidade, de forma recorrente, desde o início até o final do ciclo, que tem a duração de um semestre. Os estudantes realizam encontros de estudos, para discussão a partir das leituras e para escrita/reescrita de gêneros discursivos necessários para a prática pedagógica, como diários de campo, planos de aula, relatórios, entre outros. A leitura é realizada para dar o embasamento teórico para os planejamentos e a escrita simboliza uma recontextualização discursiva a partir das leituras realizadas, configurando-se como um apoio à prática pedagógica e à divulgação científica.

O grupo pesquisado iniciou as atividades em abril/2010 e só foi para a escola em prática docente em setembro/2010. Durante esse período, os estudantes do Pibid fizeram leituras de apoio tanto na área de Educação como na área específica de Ciências Biológicas, participaram de seminários de discussão, cursos de formação e visitas na escola para diagnóstico da realidade. Considera-se que foi um tempo e espaço de preparo e de instrumentalização teórico-metodológica para a realização da prática pedagógica.

No Pibid, os estudantes da licenciatura interagem em contextos acadêmicos, participando de práticas sociais, em que valores, relações de poder e ideologias desempenham papel predominante, tanto na Universidade como nas escolas de Educação Básica. Nas práticas de letramento do Pibid, muitos gêneros discursivos são usados pelos estudantes na sua formação. A leitura, a escrita, bem como a oralidade são práticas que adquirem importância em situações específicas como: elaboração de planos de aula; construção de projetos e relatórios, encontros de leitura, comunicações orais, resumos e artigos científicos, com a finalidade de participar de eventos na comunidade acadêmica.

Esse espaço de práticas acadêmicas e pedagógicas configura-se como um espaço substancial à formação prática no meio escolar, tendo fundamentação teórica e orientação



metodológica nos encontros do grupo e contato permanente com ambientes da docência, momentos de análise das práticas realizadas, estudo de casos específicos vivenciados, entre outras ações. Além disso, pelo acompanhamento diário e participação nos seminários de avaliação, os professores das escolas passam a ter relevância no processo de formação profissional da universidade, visto que podem opinar, contribuir e se inteirar do currículo de formação inicial de professores, podendo ainda rever as suas próprias práticas de ensino. Para Wenger (1998), todos vivem suas vidas e aprendizados dentro de diferentes configurações de comunidades de prática. Portanto, a análise do funcionamento dessas comunidades pode dar informações sobre os processos por meio dos quais as estruturas sociais se organizam.

Convém destacar que as informações referentes ao Pibid, utilizadas nesta Tese, estão baseadas em documento constante no diário reflexivo: o subprojeto do Pibid do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Farroupilha, campus de São Vicente do Sul – que traz como expectativa principal a relação teoria e prática desde o início do curso de formação continuada, a fim de formar um professor reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica. O Pibid considera o espaço da escola pública como um sinalizador de problemas educacionais que norteiam as configurações curriculares. Assim, o ensino está diretamente relacionado ao contexto da escola, com práticas pedagógicas articuladas com as problemáticas locais, evidenciando a visão de que as aprendizagens são mais significativas quando abordam temas da vivência dos alunos, que possam ser discutidos de forma crítica no currículo escolar.

O Projeto reforça que é necessário repensar o processo de formação de professores e considera fundamental a necessidade de ações que introduzam o professor em formação nas práticas da escola de Educação Básica, para que seus letramentos pedagógicos sejam desenvolvidos ao longo do processo. Existe também a intenção de enfatizar a interdisciplinaridade no curso de formação de professores, com o diálogo entre as disciplinas teóricas do curso e também com a prática pedagógica, isto é, a preocupação em manter um vínculo contínuo entre as disciplinas que compõem a base curricular do curso, a fim de formar professores preparados, com conhecimentos científicos especializados, bem como com saberes práticos, relacionados à situação docente.

Portanto, o Pibid corresponde ao que Street propõe em relação ao letramento ideológico, numa concepção concreta de práticas de letramento em contextos reais (STREET, 1995, p. 3). Num contexto sociocultural situado, o Pibid apresenta práticas de letramento plurais, que determinam o uso de gêneros discursivos variados, os quais cumprem com as

funções sociais dos interlocutores nesse contexto. E, no contexto sociocultural específico, a construção/afirmação da identidade de professor adquire significado pelas práticas sociais.

### **3.3 Os envolvidos na travessia: seleção e caracterização dos sujeitos**

Inicialmente, foram coletados os dados dos vinte participantes do Projeto, mas essa amostra seria inviável para uma análise longitudinal, que pudesse ser comportada em uma tese. Assim, fez-se necessária a seleção dos sujeitos entre os participantes, que acabou ocorrendo de forma natural, ao longo da pesquisa, pois os acadêmicos foram sendo substituídos, conforme edital, a cada semestre ou foram desistindo por terem que trabalhar durante o dia. Além disso, alguns não participaram de todos os instrumentos de coleta de dados, inviabilizando sua participação na pesquisa. Ao final, ficaram cinco sujeitos que cumpriram com todos os instrumentos e participaram do Projeto durante os três anos e meio e, destes, foram selecionados, pelas suas trajetórias singulares de vida, dois estudantes: Vítor e Letícia, nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

A identificação de falantes nas transcrições para fins de pesquisa é polêmica, pois alguns pesquisadores acreditam que o uso de um primeiro nome próprio ou pseudônimo seria a prática mais indicada; outros costumam usar categorias sociais, como professor/aluno, leitor/não-leitor, correndo o risco de privilegiar determinadas características e identidades do sujeito em detrimento de outras; outros ainda optam pelo uso de letras para identificar seus sujeitos, o que sugere uma aparente impessoalidade à análise. Ao se fazer a escolha da forma como identificar os sujeitos, realiza-se uma “interpretação analítica” (GARCEZ, 2002, p. 83). Por isso, essa atividade exige reflexão, que “deve ser fruto de uma escolha consciente, além de coerente teórica e metodologicamente” (GARCEZ, 2002, p. 91).

Nesta Tese, optou-se pela identificação por nomes próprios fictícios, mas não de forma aleatória e imparcial. Por se acreditar que toda a análise qualitativa é interpretativa, entende-se que escolher nomes para os sujeitos participantes da pesquisa também é uma forma de análise, em que o pesquisador, a partir do significado desses nomes, já diz algo sobre seus dados. Para dar conta disso, escolheram-se os nomes dos sujeitos desta pesquisa de acordo com suas histórias de vida. É um desafio apontar aspectos identitários relevantes dos sujeitos na escolha de seus nomes, pois se sabe que suas identidades são múltiplas, relacionais, fragmentadas, variáveis, provisórias, não-definidas (HALL, 2012). Mesmo assim, preferiu-se

escolher os nomes que trouxessem, na sua etimologia, alguma relação com os sujeitos em análise, pois, pelos dados de que se dispõe, há indícios de traços da história dos sujeitos que os identificam na relação consigo mesmos e com o(s) outro(s), como marcas relevantes de suas identidades em relação à formação profissional.

Para se chegar à escolha de dois sujeitos, a fim de possibilitar a realização das análises longitudinais e etnográficas, foram observadas as características do grupo. Entre os traços que caracterizam os sujeitos participantes do grupo em análise, foram encontrados dois perfis e selecionados um sujeito de cada perfil: perfil 1 – estudantes que retornaram aos estudos após vários anos afastados da escola, sem muita convicção do curso escolhido; perfil 2 – jovens recém-saídos do Ensino Médio, convictos da escolha pelo curso de Ciências Biológicas. Embora os sujeitos selecionados sejam definidos ao longo da análise de dados, pelas suas trajetórias, descreve-se, a seguir, com base em seus próprios relatos, uma caracterização prévia a título de apresentação inicial, a fim de que se possa olhar para os sujeitos de forma situada.

### *3.3.1 Sujeito 1 – Vítor*

O nome Vítor é de origem latina – Victor – e foi escolhido por significar “vitorioso”, correspondendo ao perfil do sujeito, que teve muitos desafios na vida, e, hoje, pelo seu idealismo, força de vontade e empenho, sua história mostra que é um vencedor. O sujeito tem formação de Ensino Médio Técnico em Agropecuária e ficou vinte e dois anos afastado da escola, dedicando-se ao trabalho na lavoura, por tradição familiar. Nesse período de afastamento dos meios escolares, constituiu sua família e trabalhou naquilo que gostava.

O interesse por voltar a estudar surgiu com sua filha, quando ele a ajudava a realizar as tarefas escolares. A menina sugeriu ao pai que ele tinha talento para professor e que deveria voltar a estudar, despertando nele novas expectativas de trabalho e de vida. Na mesma época, surgiu o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no IF Farroupilha, *campus* São Vicente do Sul, causando-lhe interesse também por ser relacionado à sua área de formação técnica. Ingressou no Curso aos 29 anos de idade e, durante todo o primeiro semestre, conciliou a lavoura com os estudos, enfrentando muitas dificuldades. No segundo semestre, abandonou a lavoura para se dedicar somente aos estudos, passando a ter maior envolvimento com os trabalhos acadêmicos e culminando com a apresentação de um trabalho em evento nacional. Essa experiência acadêmica motivou-o ainda mais a seguir os estudos.

No segundo ano do curso, surgiu a oportunidade de participar do Pibid, dando-lhe a possibilidade de um primeiro contato com práticas pedagógicas na escola, pois não possuía experiência anterior na docência. Vítor representa o perfil dos estudantes que concluíram a Educação Básica e ficaram algum tempo sem estudar, buscando o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sem ter muita certeza se era isso mesmo que queriam, alguns até por falta de opções. Vítor destaca-se por seu dinamismo e envolvimento nas atividades acadêmicas do Curso, pelo entusiasmo ao falar de sua trajetória de formação, pelo interesse nas questões educacionais e pela sua facilidade de comunicação.

### 3.3.2 Sujeito 2 – Letícia

O nome Letícia tem origem no latim – *Laetitia* – e significa “alegria, prazer, felicidade”. Esse nome corresponde às características da estudante, que demonstra sua realização com o curso e com a escolha da profissão, convicta de sua vontade de ser professora, que já existia desde criança. A estudante iniciou seus estudos em uma escola da zona rural, da qual guarda lembranças de suas primeiras experiências escolares, descrevendo-se como uma aluna organizada e estudiosa. O interesse pelas experiências com animais e plantas sempre foi marcante em sua vida, sendo que a disciplina de Ciências foi a que lhe causou maior curiosidade já na 2ª série primária, pois gostava muito de fazer experimentos propostos nos livros didáticos. Desde muito cedo, brincava de ser professora, ideal que a acompanhou ao longo de toda sua escolarização. Letícia sempre se envolveu em atividades escolares na infância e adolescência, como teatro, concursos de textos, trabalhos manuais, pesquisas, Clube da Árvore, entre outros. Na 5ª série, começou seu encantamento por Ciências, com o estudo das plantas, depois os animais e, finalmente, o corpo humano na 7ª série. Mas a estudante relata sua frustração com as noções de Química e Física na 8ª série. As mudanças em sua vida escolar começaram com sua entrada no Ensino Médio, pois mudou de escola e de localidade, vindo a sentir dificuldades pela exigência das disciplinas escolares, que foram superadas com estudo e empenho.

A estudante prestou vestibular em algumas instituições e, em todas, a opção era Ciências Biológicas, sentindo-se recompensada ao ser aprovada no IF Farroupilha, aos 18 anos de idade, e poder realizar o seu sonho: cursar Biologia e ser professora. Novas mudanças ocorreram em sua vida, pois precisou se afastar dos pais pela primeira vez e mudar de cidade para estudar. A cada dia, ficou mais fascinada pela Biologia e entusiasmada com o Curso,

dedicando-se a projetos de pesquisa já no primeiro semestre e iniciando sua participação no Pibid no segundo semestre do mesmo ano.

Não possuía experiência anterior em docência e foi no contexto do Programa que teve os primeiros contatos com a prática docente. Letícia representa o perfil da maioria dos estudantes participantes do grupo do Pibid, que concluíram a Educação Básica e logo ingressaram no curso superior, buscando o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por se sentirem interessados pela docência e/ou pela área de Biologia desde muito cedo. Letícia destaca-se pela responsabilidade, dedicação e satisfação nas tarefas acadêmicas, além da força e empenho em vencer sua timidez ao longo das vivências acadêmicas e pedagógicas.

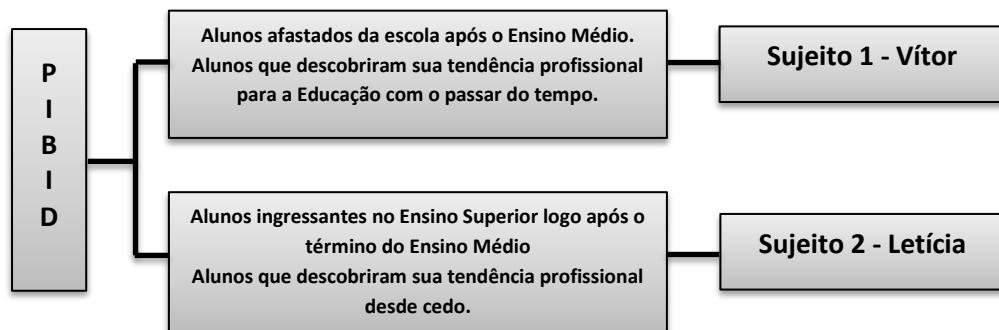


Figura 3 – Sujeitos da Pesquisa

### 3.4 O transporte de investigação: os procedimentos investigativos

Para atender à concepção teórica desta Tese, que olha para o contexto das práticas sociais numa perspectiva etnográfica, optou-se por uma análise longitudinal, para acompanhar a trajetória dos sujeitos na sua inserção no Pibid (março/2010 a julho/2013). Foram analisados os relatos/depoimentos orais e escritos produzidos pelos sujeitos durante esse período de participação no Programa, a partir de suas práticas de letramento.

Os depoimentos que compõem o *corpus* de análise advêm dos seguintes instrumentos de geração de dados, que serão descritos nas subseções posteriores: a) diário reflexivo de registro das atividades e impressões sobre a participação no Pibid, em que se efetivaram as práticas na escola; b) entrevistas realizadas em abril/2012, janeiro/2013 e agosto/2013; c) seminário avaliativo, realizado com todo o grupo do Pibid, no final de cada semestre. d) textos de memórias, produzidos a partir das impressões pessoais que ficaram na memória sobre o ser aluno, o ser professor e a interação professor/alunos; Os trechos de depoimentos selecionados para esta Tese são passagens que chamaram atenção por demonstrarem, pelas

marcas discursivas, indícios das transformações de aluno em professor.

Os instrumentos foram sendo gerados ao longo da pesquisa, em sequência, de acordo com a necessidade de mais dados. Inicialmente, em março/2012, quando se iniciou a coleta de dados, foram observados os diários reflexivos, que estavam em andamento. Já nas primeiras leituras, surgiram dúvidas quanto ao processo de interação nas práticas, ocasionando o surgimento de uma entrevista, que foi realizada em abril/2012. No decorrer do ano, a partir de discussões nas disciplinas do curso de doutorado, sobre os dados já coletados na primeira entrevista semiestruturada, concluiu-se que os sujeitos precisavam falar de forma mais ampla sobre sua participação no Pibid. Assim, surgiu a ideia de realizar outras entrevistas, com menos perguntas e mais espaço para a autorreflexão do sujeito, conforme aconteceu em janeiro e agosto/2013. Paralelamente a essa coleta de dados, ocorriam Seminários Avaliativos ao final de cada semestre, sendo que dois seminários (dezembro/2012 e agosto/2013) foram gravados a fim de que as falas dos sujeitos na interação com o grupo fossem registradas para contribuir na triangulação dos dados.

Mesmo assim, faltava um instrumento mais narrativo, que permitisse aos sujeitos “se mostrarem” de forma mais livre e, por isso, decidiu-se pela construção de textos escritos a partir de um tópico e, em agosto/2013, no encerramento da participação dos sujeitos no Pibid, solicitou-se a construção dos Textos de Memória. E, finalmente, após a participação dos sujeitos durante três anos e meio no Pibid, foram recolhidos novamente os diários reflexivos para complementar os dados e se proceder às análises.

A figura a seguir ilustra como esses dados foram sendo gerados.

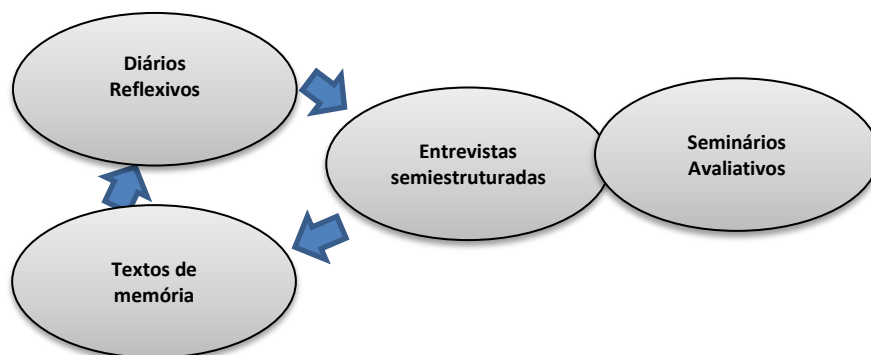


Figura 4 – Procedimentos investigativos

### *3.4.1 Diário reflexivo: um olhar crítico sobre as práticas de letramento no Pibid*

O diário é um gênero discursivo constituído no âmbito das práticas do Pibid, como instrumento para registrar as atividades realizadas, evidenciando os Discursos dos professores em formação na sua trajetória formativa. É uma exigência do professor orientador do projeto, a fim de acompanhar as atividades realizadas pelos bolsistas ao longo da experiência. Considera-se um reflexo das práticas, porque tem a função de passar a imagem do que foi realizado em todos os momentos de participação no Programa, com um olhar crítico do próprio estudante sobre suas práticas de letramento no Pibid.

O diário se configura como um caderno, em que cada estudante registra todas as práticas realizadas, como seminários de leitura e discussão de artigos lidos, encontros para elaboração de aulas, observação de aulas na escola, experiências docentes, reuniões pedagógicas ou administrativas, encontros de orientação ou de avaliação, bem como impressões dessas práticas, numa atitude reflexiva e crítica, por isso, optou-se por nomeá-lo como “diário reflexivo”. Nos diários reflexivos, os acadêmicos destacam episódios mais marcantes nas atividades e como se sentem na relação com seus pares. Além disso, descrevem a escola, a turma, os alunos e seus comportamentos, relatando como as atividades são realizadas e como se sentem a cada nova experiência, nos novos papéis que assumem para si.

Os diários que compõem as análises desta Tese são dois volumes, sendo um composto de 373 páginas (sujeito 1 – Vítor) e o outro de 334 páginas (sujeito 2 – Letícia). Nesses diários, os professores em formação relatam as atividades realizadas e suas impressões nessas práticas, tanto na Instituição Formadora como na escola de Educação Básica. Assim, o diário reflexivo é incorporado dentro do amplo conjunto de práticas sociais pedagógicas associadas com as atividades de planejar aulas, realizar projetos, dar aulas, participar de reuniões e seminários da área, entre outras, em que o professor em formação é sujeito da linguagem, trazendo sempre a sua história.

Esse diário é produzido em situação formal e acadêmica, escrito sempre que são realizadas as práticas. Isso é relevante se considerados os elementos da situação de interação entre os sujeitos: professores em formação e professor formador, pois essa situação de interação é vista como carregada de intenções e sentidos, de acordo com a prática situada, em que os sujeitos precisam escrever sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da prática pedagógica. Pelas relações dos sujeitos com a linguagem escrita, vão se revelando os seus conflitos e sendo apresentadas as (trans)formações pelas quais passam, na constituição de suas

identidades como professores. Assim, o diário representa um meio de localizar no tempo e no espaço as práticas de letramento de cada participante na rotina do Pibid.

Produto e processo são apresentados por sujeitos situados, que, nesta Tese, são dois estudantes, do curso de Ciências Biológicas, ambos sem experiências anteriores em práticas pedagógicas. Assim, a construção do diário reflexivo é considerada um instrumento de autopercepção de cada estudante, desvelando como ocorrem os processos evolutivos na sua formação pedagógica, no registro de determinadas reações e expressões e autorreflexão dos participantes (VÓVIO; SOUZA, 2005). Os diários constituem, assim, um “registro de impressões, fatos, observações e sentimentos ocorridos antes/durante/depois das práticas [...] pela ótica dos próprios estudantes sobre seu processo de construção e aprendizagem” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 166), no caso desta Tese, nas práticas de letramento acadêmico e pedagógico, na formação de professores de Ciências Biológicas.

Assim, busca-se o que há de comum e diverso na trajetória desses estudantes – professores em formação – para identificar impressões que eles evidenciam nas práticas pedagógicas, durante sua (trans)formação do ser aluno para o ser professor. O diário, portanto, torna-se um “espaço em que as pessoas se fazem sujeitos no processo discursivo” (CORRÊA, 2011). Nessa concepção, o estudo centra-se numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011), segundo a qual os encontros partem tanto das interações presenciais quanto não-presenciais, marcadas pelos lugares dos sujeitos que interagem – professor em formação, professor orientador, alunos da escola de Educação Básica, supervisores e comunidade escolar.

Com base na concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, aborda-se a “entoação avaliativa”, em que “o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada posição social” (SOBRAL, 2009, p. 84), resultante da situação de interação, ocasionando a resposta do interlocutor na produção ativa do sentido. Isso caracteriza relações extraverbais do enunciado, ou seja, mostra que os Discursos trazem dados implícitos, que vêm das relações entre os interlocutores na prática social.

A coordenadora acompanha a escrita dos diários ao longo dos encontros e marca uma data no semestre para recolhê-los e analisá-los com mais atenção. Após essa análise, há uma avaliação oral, em que a coordenadora expõe suas impressões sobre os diários e faz sugestões para que os alunos melhorem a escrita dos mesmos, oportunizando um diálogo com o grupo sobre os registros feitos.

Ao situar a prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico, o diário pode evidenciar, pelas marcas discursivas, as transformações nas



práticas de letramento pedagógico presentes no Pibid. Assim, a análise apresentada nesta Tese mostra como este gênero discursivo é realizado na escrita dos dois estudantes selecionados.

Sendo os sujeitos situados historicamente, sua atuação com a linguagem também é situada. De um lado, a linguagem está sujeita a regras e convenções, características dos Discursos dominantes (GEE, 1999), mas, por outro, é resultado das interações sociais de que os sujeitos participam, de acordo com as possibilidades de produção discursiva da esfera comunicativa. Dessa forma, as produções escritas constituem manifestações dos sujeitos na situação de prática acadêmica e pedagógica.

Os dois diários cumprem a mesma função, são escritos para um mesmo destinatário, mas produzidos por sujeitos diferentes, que têm interesses, impressões e subjetividades próprias. Pode-se pensar que, além deste “outro” destinatário – o professor orientador, existe um “eu” que dialoga com o futuro professor, tendo em vista que, nas reflexões feitas, é como se o sujeito estivesse dando satisfação a si próprio, num processo de autoavaliação.

Os diários reflexivos são produzidos em uma situação de aprendizagem acadêmica e trazem outros gêneros discursivos em seu conteúdo, pois apresentam projetos, planos de aula, relatórios de atividades, além de registros das impressões e (trans)formações dos sujeitos. Ao solicitar o diário, provavelmente, a coordenadora do Projeto acredita que terá uma expressão, pela linguagem, da relação direta dos participantes nas práticas pedagógicas, permitindo-lhes conhecer melhor as diferentes experiências em seu novo papel de professores, com as dificuldades encontradas, as mudanças realizadas, os acontecimentos e suas representações.

A orientação da coordenadora sobre a escrita do diário é em relação a registrar o trabalho realizado, o lugar e os participantes, seguidos de uma exposição detalhada de todas as atividades do acadêmico, tanto na Instituição Formadora (em cursos, encontros de discussão e momentos de planejamento) como na escola de Educação Básica (em observações, aplicação da proposta, participação em reuniões e outras atividades do contexto escolar). Verifica-se, portanto, que o diário, nesse contexto de produção, representa uma forma de o leitor – professora coordenadora – acompanhar seus alunos em campo, além de um registro, pela linguagem, dos medos, frustrações, conflitos, superações, sucessos e transformações dos estudantes ao longo de sua formação profissional no período de participação no projeto.

Observa-se que as produções escritas dos estudantes constituem uma resposta às orientações recebidas, numa atitude de responsividade ativa (BAKHTIN, 2011), em relação às expectativas do professor e do Pibid. O coordenador não tem a preocupação de corrigir os

textos, apenas de ler, acompanhar o trabalho que vem sendo realizado, geralmente, ao final de cada implementação prática na escola, e de sugerir novos encaminhamentos de atividades e aperfeiçoamento dos textos escritos no diário.

### *3.4.2 Entrevista semiestruturada: a voz do professor em formação*

A fim de poder confrontar os dados dos diários com outros instrumentos, foram realizadas três entrevistas individuais durante o período em que se realizou a coleta de dados (janeiro/2012 a agosto/2013): (a) a Entrevista 1 (Apêndice 11) foi realizada em abril/2012, após dois semestres de participação dos sujeitos em práticas de letramento do Pibid, com foco nas dificuldades, conflitos e (trans)formações de aluno em professor, para analisar como os estudantes se sentem na inserção em práticas pedagógicas; (b) a Entrevista 2 (Apêndice 12) foi realizada em janeiro/2013, um ano após a primeira, com foco nos alunos da Educação Básica como sujeitos discursivos e nos textos que circularam nas práticas, para compreender o processo de interação em práticas pedagógicas; (c) a Entrevista 3 (Apêndice 13), realizada em agosto/2013, focou leitura/ produção textual do Pibid e as situações comunicativas em que os gêneros discursivos circulam, para analisar a constituição das identidades de professor nos modos de interação do Programa. As entrevistas 1 e 2 foram realizadas na Instituição Formadora, de forma individual, com duração variável de acordo com cada sujeito e assunto abordado, entre 15 e 40 min. A entrevista 3 foi realizada por escrito, devido ao fato de os sujeitos já estarem desligados da Instituição, para assumirem compromisso profissional em outros contextos.

A entrevistadora (a própria pesquisadora) é um sujeito que traz a representação da Instituição Formadora, por ser professora de Língua Portuguesa no curso de Ciências Biológicas em questão. É preciso considerar que esse fator pode gerar expectativas no entrevistado, porque os professores de Língua Portuguesa ocupam um lugar social repleto de valores e relações de poder que, no contexto de interação, representam o domínio da linguagem e também a posição institucionalizada no Curso. Em vista disso, a entrevistadora procurou deixar o estudante descontraído, iniciando as entrevistas com assuntos do cotidiano e, aos poucos, fazendo com que o entrevistado fosse relatando suas práticas no Pibid. Havia perguntas elaboradas previamente para nortear a conversa, mas foram modificadas conforme as necessidades do contexto e dos assuntos que iam surgindo.

Assim, as entrevistas tomaram corpo na interação entre os participantes, pois, a partir

das respostas dadas pelos entrevistados, foram sendo formuladas outras questões pela entrevistadora, em que os sujeitos foram sendo estimulados a lembrar de suas experiências passadas e refletir sobre elas. Os dizeres dos sujeitos, presentes nas entrevistas semiestruturadas, proporcionaram analisar as relações envolvidas nessa atividade discursiva, para compreender como os sujeitos enunciativos valorizam suas práticas de letramento pedagógico, num contexto específico.

Sabe-se que todo enunciador tem seu projeto enunciativo e vai trabalhar de acordo com esse projeto, estabelecendo inclusive o gênero discursivo. A arquitetura do gênero discursivo centra-se nas palavras da entrevistadora, ao dizer, no início e no fim da enunciação, respectivamente, “iremos realizar uma breve entrevista sobre sua trajetória no Pibid” e “obrigada pela entrevista”. Uma arquitetura é, segundo Sobral, “um ‘lugar’ em que o locutor se propõe legitimamente como autor no âmbito de um gênero, pois a arquitetura é por assim dizer a ‘versão’ do gênero no dizer de cada sujeito” (SOBRAL, 2011, p. 40, grifos do autor).

Nesse projeto enunciativo, é importante saber quem está dizendo. Neste caso, de acordo com o projeto enunciativo da pesquisadora, o gênero discursivo buscou obter respostas a perguntas sobre a trajetória de sujeitos na sua formação profissional, a fim de se caracterizar como eles se constituem nesse novo profissional, pelas falas que os representam. Nas entrevistas, existe uma relação de poder entre os interlocutores, de quem está perguntando e de quem está respondendo. A posição enunciativa dos entrevistados é ocupada por papéis que possuem novos valores, novas relações de poder e novas práticas sociais. Na condição de entrevistados, os sujeitos são alunos de um curso de licenciatura, participam de um projeto de inserção na prática pedagógica e procuram mostrar o quanto essa prática está tendo importância em suas vidas.

É preciso estar ciente de que, ao falar de si, o sujeito não consegue narrar o acontecimento tal como aconteceu, nem descrever a si mesmo como foi, mas tal qual ele gostaria de ter sido ou como acredita ter sido, ou ainda como deseja ser visto pelo outro. Porém é preciso considerar que é como o falante se significa, pois ele é responsável por seus enunciados (BAKHTIN, 2011).

As entrevistas foram acontecendo num processo dialógico, em que se evidencia a responsividade ativa e a entoação avaliativa na enunciação (BAKHTIN, 2011; SOBRAL, 2009). À medida que o sujeito ia respondendo às perguntas, o entrevistador elaborava outra

questão, a partir da resposta recebida. O entrevistado, por sua vez, respondia tentando trazer à tona o que estava sendo perguntado, mas num tom de avaliação de si e de sua prática.

### *3.4.3 Seminário avaliativo: o encontro para debate*

Ao final de cada semestre, após a realização de diversas práticas de letramento no Pibid, são realizados Seminários Avaliativos, para relato e reflexão sobre as práticas pedagógicas ocorridas nas escolas. Participam desse evento o coordenador do Projeto, os supervisores das escolas e todos os estudantes bolsistas do Pibid.

Cada grupo relata como foi sua prática, desde o planejamento até as aulas efetivadas, destacando as atividades realizadas, o envolvimento dos alunos nessas atividades, as dificuldades surgidas e como foram vencidas, os sucessos e insucessos das práticas e como se sentiram diante da situação docente. Todos os demais participantes podem se posicionar, fazendo questionamentos ou mesmo dando sugestões para novas práticas.

Os Seminários vêm constituir uma prática oral significativa, articulada com as práticas escritas que envolvem os diversos momentos de interação, inseridos em movimentos dialógicos dos sujeitos na sua relação com os textos e com os outros no Pibid. Essa prática oral de letramento vai exigir dos sujeitos Discursos mais especializados que outras práticas orais do cotidiano, pois dela participam sujeitos situados que falam e interagem em contexto acadêmico, com relações de poder que colocam seus participantes na condição de sujeitos da linguagem, que é carregada de sentidos e valores, na área específica da Biologia e também na área de Educação. Interagem alunos da licenciatura, que ocupam papéis na fronteira entre ser aluno e ser professor, professores da universidade e professores da escola de Educação Básica, que vêm trazer seus conhecimentos especializados e experiências vividas para um diálogo sobre as expectativas da Educação Básica e as propostas da formação inicial em um curso de Licenciatura.

Os Seminários passam a ser um momento de retomada e de visualização de novas possibilidades, pois tanto a autoavaliação feita pelos estudantes que apresentam suas práticas, como as sugestões dos demais participantes contribuem para uma análise crítica de tudo que foi realizado e também servem de motivação para os novos planejamentos, num processo colaborativo e num movimento de interação. Nessa interlocução de vozes, as identidades sociais podem ser transformadas, permitindo analisar-se a relação entre poder e Discursos.

Assim, foram gravados e analisados os dois últimos seminários de que os sujeitos participaram, isto é, o Seminário Avaliativo 1, no final do semestre, em dezembro/2012 e o Seminário Avaliativo 2, no momento de encerramento das atividades do grupo, em agosto/2013. Esse instrumento de coleta de dados vem complementar os demais, na triangulação de dados, pois representa a fala dos sujeitos na interação com o grupo do Pibid, em momento narrativo e reflexivo sobre as atividades realizadas.

#### *3.4.4 Texto de memórias: impressões pessoais na formação de identidades profissionais*

Após realizar o procedimento de coleta de dados nos diários, entrevistas semiestruturadas e seminários, sentiu-se a necessidade de que os sujeitos tivessem oportunidade de falar mais livremente sobre suas práticas de letramento no Pibid. Assim, foi solicitado que eles escrevessem três textos narrativos de suas histórias pessoais, em que poderiam falar sobre suas memórias como aluno e como docente: “Eu aluno”, “Eu professor” e “Meus alunos e eu”. Os textos foram solicitados com intervalo de uma semana cada um, no final do período de participação no Pibid, isto é, em agosto/2013.

As memórias dos sujeitos da pesquisa podem deixar aflorar aspectos de sua formação, que também é realizada nos percursos de vida desses sujeitos, não só na época de participação do Pibid. Essa reconstrução da memória de vida como aluno e como professor participa do cruzamento de dados, conferindo mais informações, que talvez não tenham sido expostas nos demais instrumentos, sobre a individualidade dos sujeitos, como a interação com seus alunos.

Sabe-se que as narrativas de vida não se constituem numa cópia fiel da realidade, mas elas propõem, segundo Jovchelovitch e Bauer, “representações/interpretações particulares do mundo” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 110) e julga-se que isso seja relevante se for considerado que o sujeito fala sobre si, como ele se vê, assumindo sua identidade diante do outro. Para os autores, a realidade de uma narrativa não pode ser contestada, pelo fato de ser real para quem conta a história, de acordo com o seu ponto de vista. Dessa forma, o sujeito participante do Pibid pode relatar, pela sua fala, sua história e suas (trans)formações antes e durante a participação no Projeto, com as influências de tudo que já viveu, pois isso faz parte de sua memória e de sua história.

Os textos escritos pelos sujeitos para retratar suas memórias de alunos e de professores retomam os eventos com um olhar atual. É preciso considerar que o sujeito

direciona seu olhar para as experiências já vividas com o significado que o momento presente lhe confere, com as leituras e vivências que hoje possui. Assim, devido a esse deslocamento no tempo e no espaço, acredita-se que seu olhar seja mais crítico do que no momento de ter vivenciado a situação, pois traz outros parâmetros de análise. A (re)construção de histórias vividas passa a ser seletiva, pois é o presente que aponta o que é relevante de ser dito, constituindo uma interpretação dos fatos e não uma simples narração ou descrição (SOARES, 1991). Busca-se um olhar de fora, um olhar “exotópico”, em termos bakhtinianos, que possibilita ao sujeito uma interpretação de suas vivências.

Se a memória é um “fenômeno construído” (POLLAK, 1992, p. 5), é preciso atentar para o fato de que o sujeito que relata sua história pode organizar suas lembranças em função de suas escolhas, tanto de forma consciente como inconsciente. Pollak (1992) enfatiza que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 5). Para o autor, a autoimagem construída pelo sujeito é resultado da negociação em função dos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade que os outros possuem.

Eckert-Hoff aborda o “colocar-se em cena” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 113), quando o professor fala de si na narrativa autobiográfica, pois revela uma confissão, que, por sua vez, desenrola uma relação de poder, em que o interlocutor representa a instância que avalia, julga, inocenta, produz modificações em quem a articula. Na análise aqui apresentada, especificamente, o interlocutor dos instrumentos de geração de dados é um professor da Instituição Formadora, carregando o poder dessa Instituição e também da condição de professor do Curso de Ciências Biológicas.

### **3.5 Movimentos de descrição, análise e interpretação dos dados**

Foram elaborados quadros para descrição e categorização dos dados, pela necessidade de organizar o material coletado, que é bastante extenso: (a) dois diários, somando 707 páginas escritas a mão; (b) seis entrevistas, somando 22 páginas transcritas e digitadas; (c) seis textos de memórias, somando doze páginas digitadas; (d) três seminários transcritos e digitados, somando 19 páginas referentes às falas dos sujeitos em análise.

Para cada sujeito, foram elaborados 19 quadros que mostram as práticas de letramento realizadas ao longo dos três anos e meio de participação no Pibid (de março/2010 a agosto/2013), pela voz dos sujeitos nos diários, entrevistas, seminários avaliativos e textos de memória. Os quadros foram montados a partir de cada um dos instrumentos referidos acima, a fim de constituírem uma amostra mais objetiva dos dados. A seguir, apresenta-se a descrição de cada quadro, como *caminhos* viáveis para descrição, análise e interpretação dos dados.

### 3.5.1 Caminhos propostos pelos Diários Reflexivos

Inicialmente, foram produzidos os quadros de dados dos **Diários Reflexivos**, totalizando treze quadros de cada sujeito em análise, para descrever as práticas acadêmicas e pedagógicas por eles relatadas:

- a) **Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico:** Para descrever as práticas realizadas em contexto acadêmico, seja na própria Instituição Formadora ou fora dela, foram criados três quadros para cada sujeito: Práticas de Leitura (Apêndice 1, p.196), Práticas de Escrita (Apêndice 2, p.197) e Práticas de Oralidade (Apêndice 3, p.198). Nesses três quadros, foram categorizados os seguintes itens:

Gênero Discursivo	Evento / Prática de letramento	Data	Enunciadores (papéis)	Situação enunciativa	Finalidade (Por quê? Para quê?)	Onde / como / quando aplicam?	Reflexões / Observações  (impressões avaliativas e esclarecimentos)
-------------------	--------------------------------	------	-----------------------	----------------------	---------------------------------------	-------------------------------	---

Quadro 1: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Diários Reflexivos

- b) **Práticas Pedagógicas:** Para descrever as práticas realizadas em situação de docência, no contexto escolar (Escola de Educação Básica), foram criados dez quadros (Apêndice 4, p.199) para cada sujeito, de acordo com a ordem cronológica em que essas práticas ocorreram:

- Prática Pedagógica I
- Prática Pedagógica II
- Prática em Oficinas Pedagógicas
- Prática Pedagógica III
- Prática Pedagógica IV
- Prática Pedagógica V

- Prática Pedagógica VI
- Prática Pedagógica em Oficinas Interdisciplinares
- Prática Pedagógica de Implementação dos Kits Aventuras da Ciência
- Prática Pedagógica VII

Observe-se que, entre as implementações regulares (chamadas nesta Tese de práticas pedagógicas), houve outras práticas, em forma de oficinas (atividades extras), solicitadas pelas escolas em que os grupos executaram suas atividades do Pibid.

Os itens categorizados nos quadros relativos às práticas pedagógicas previstas nas implementações ou relativos às Oficinas vêm descritos a seguir:

<b>Implementação / Oficina</b>	<b>Data</b>	<b>Momento da aula</b>	<b>Finalidade / Objetivos</b> (Por quê? Para quê?)	<b>Descrição da Prática Pedagógica</b>	<b>Reflexões / Observações</b>
--------------------------------	-------------	------------------------	---	--	--------------------------------

Quadro 2: Práticas Pedagógicas – Diários Reflexivos

### 3.5.2 Caminhos propostos pelas Entrevistas Semiestruturadas

Num segundo momento, foram construídos os quadros de dados das **Entrevistas Semiestruturadas**, totalizando três quadros de cada sujeito em análise, para descrever as práticas acadêmicas e pedagógicas por eles relatadas: Práticas de Leitura (Apêndice 5, p.201), Práticas de Escrita (Apêndice 6; p.202) e Práticas de Oralidade (Apêndice 7, p.203). Uma amostra das perguntas que compõem as entrevistas consta nos Apêndices desta Tese (Apêndices 11, 12 e 13, p. 208, 210 e 212). Nos três quadros das Entrevistas, foram categorizados os seguintes itens:

<b>Gênero Discursivo</b> (O que leem / escrevem / produzem?)	<b>Evento / Prática de letramento</b>	<b>Por quê? Para quê? Onde? Quando?</b>	<b>Observações / Reflexões</b>
---	---------------------------------------	---	--------------------------------

Quadro 3: Práticas de Letramento Acadêmico e Pedagógico – Entrevistas



### 3.5.3 Caminhos propostos pelos Seminários Avaliativos

Num terceiro momento, foram construídos quadros referentes ao **Seminário Avaliativo 1** (Apêndice 8, p. 204) e **Seminário Avaliativo 2** (Apêndice 9, p. 205), para descrever aspectos significativos reforçados pelos sujeitos sobre suas práticas pedagógicas, tendo em vista que esse era o foco dos Seminários de Avaliação.

Prática Pedagógica	Situação de sucesso	Situação de conflito	Interação na prática pedagógica

Quadro 4: Seminário Avaliativo

### 3.5.4 Caminhos propostos pelos Textos de Memória

Por último, foram criados dois quadros para cada sujeito, para categorizar dados dos **Textos de Memória**: (a) “Eu, aluno”, em que os sujeitos lembram suas histórias das práticas escolares, como alunos; (b) “Eu, professor”, em que os sujeitos contam suas histórias vividas como docentes nas práticas pedagógicas realizadas no Pibid; (c) “Meus alunos e eu”, em que os sujeitos relatam o processo interativo ocorrido nas práticas pedagógicas do Pibid.

Nesses quadros (Apêndice 10, p.206), usou-se a concepção de Dubar (2009) sobre a formação/representação de identidade, pois se observou que os sujeitos se descrevem como alunos/professores, ora pensando em aspectos subjetivos de como se veem, ora pensando em como o outro os vê.

Sujeito	Identidade de ALUNO / PROFESSOR	
	<i>Para si</i>	<i>Para outrem</i>

Quadro 5: Textos de Memória – ALUNO / PROFESSOR

### 3.5.5 Caminhos propostos pela Tese

Com o objetivo de analisar como os estudantes se inserem em práticas de letramento do Pibid, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores, busca-se cumprir com a proposta que se apresenta no Quadro 6, que expõe a organização de análise dos dados gerados nesta pesquisa.

<b>Objetivo geral:</b> Analisar como universitários se inserem em práticas de letramento do Pibid, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores.			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Instrumentos de coleta</b>	<b>Recorrências de análise</b>	<b>Seções da Tese no capítulo 4</b>
a) Identificar e descrever os gêneros discursivos usados em práticas de letramento no Pibid. b) Analisar as formas de interação dos estudantes em práticas de letramento, na relação com os outros e com os gêneros discursivos que circulam nessas práticas.	Diários reflexivos  Entrevistas semiestruturadas	Movimentos discursivos de <i>avaliação</i> e de <i>confirmação</i>	4.1 As pontes de interação nas práticas de letramento: os movimentos dialógicos no PIBID
c) Analisar como os estudantes se posicionam diante das práticas de letramento pedagógico, para caracterizar como se assumem professores nessas práticas. d) Analisar as trajetórias e (trans)formações dos estudantes para compreender como são construídos os letramentos pedagógicos em práticas do Pibid.	Seminários avaliativos  Textos de memórias		4.2 A evidência dos conflitos: momentos de aprendizagem e (trans)formação no Pibid  4.3 A travessia do professor em formação: processo contínuo de construção de identidades

Quadro 6: Organização da Análise de Dados

Os quadros criados auxiliaram na descrição, análise e interpretação dos dados, pois, a partir dos itens destacados, puderam ser elaboradas as recorrências de análise, apresentadas no capítulo 4 desta Tese, abordando as interações e os movimentos dialógicos no Pibid, os quais trazem várias relações de sentido (FISCHER, 2007). Nos dados analisados, foram mais recorrentes os movimentos *confirmativos* e os *avaliativos*, pois os sujeitos procuram reforçar discursos circulantes no Pibid e avaliar suas práticas e sua identidade diante delas.

A análise proposta descreve os processos, através do estudo das ações sociais do sujeito no grupo, permitindo, assim, um olhar mais aprofundado sobre as práticas de letramento dos sujeitos e o modo como esses sujeitos interpretam essas práticas. De acordo com as trajetórias singulares dos sujeitos, pôde ser analisado o comum e o diverso, a linguagem em uso, os valores e as relações de poder associados às práticas acadêmicas e pedagógicas presentes no Pibid.

O trabalho para transformar dados brutos em dados mais sistematizados foi bastante denso e longo, mas isso possibilitou mais clareza e praticidade nas análises e interpretações. Somente após todos os procedimentos de descrição de dados, puderam ser tomadas decisões mais definitivas quanto à fundamentação teórica e metodológica, fazendo sentido a interpretação dos dados à luz dos enfoques teóricos e metodológicos já apresentados.

#### **4 TRILHAS PERCORRIDAS NA TRAVESSIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO PEDAGÓGICO NO PIBID**

As práticas de letramento são caracterizadas nesta pesquisa pela leitura, escrita e oralidade, em que circulam os gêneros discursivos mais recorrentes no Pibid. Essas práticas orais e escritas trazem as interações da formação de professores, em que as identidades profissionais são construídas, evidenciando a *travessia* do ser aluno para o ser professor.

Com o propósito de *analisar como os estudantes do Pibid se inserem nessas práticas de letramento e caracterizar como se dá a sua (trans)formação*, busca-se, neste capítulo: na primeira e na segunda seção, voltadas ao processo de interação, *identificar e descrever os gêneros discursivos usados nas práticas de letramento do Pibid e analisar as formas de interação dos estudantes nessas práticas, tanto na relação com os outros e consigo mesmos, como com os gêneros discursivos que nelas circulam*; posteriormente, na terceira seção, com foco no processo de mudança, faz-se uma análise e interpretação de *como os estudantes se posicionam diante das práticas de letramento pedagógico, para caracterizar como se assumem professores nessas práticas*, evidenciando suas trajetórias e *(trans)formações para compreender como são construídos os letramentos pedagógicos em práticas do Pibid*.

Algumas convenções são necessárias para se realizar as transcrições das vozes dos estudantes. Assim, nas transcrições de enunciados orais, adotou-se o uso de reticências para indicar pausas na fala dos sujeitos, reticências entre colchetes para indicar supressão de passagens no texto e colchetes para indicar acréscimos feitos pela autora, a fim de deixar a ideia mais clara. Demais marcas da oralidade não foram preocupações desta análise. Os enunciados retirados tanto dos textos escritos como das entrevistas orais são transcritos na sua estrutura frasal original, com ajustes apenas de grafia, a fim de respeitar as convenções ortográficas da língua portuguesa. Os grifos em itálico, presentes nas transcrições, foram feitos pela autora, para destacar o que se quer discutir na análise. As transcrições são seguidas do nome fictício do sujeito, da fonte de dados, da data dos mesmos e, em alguns casos, do contexto de situação.

#### 4.1 As pontes de interação nas práticas de letramento: os movimentos dialógicos no Pibid

Para caracterizar os modos de interação dos estudantes Vítor e Letícia, em práticas de letramento pedagógico no Pibid, propõe-se uma análise dos movimentos dialógicos desses estudantes, no intuito de estabelecer relações entre as práticas pedagógicas com as leituras e produções escritas realizadas por eles. Leitura, escrita e oralidade são inseridas em práticas sociais reais que lhes conferem significado.

Assim, a partir de enunciados retirados dos dados, as subseções seguintes, iniciam com uma *descrição* do gênero discursivo lido/produzido, seguida de uma *análise*, das interações dos sujeitos em práticas de leitura, escrita e oralidade. Os enunciados são citados conforme o conteúdo da sequência textual e não de acordo com a ordem cronológica das datas de coleta dos dados. Na primeira subseção, discutem-se os modos de interação envolvidos na leitura, na segunda, os modos de interação na escrita e, na terceira, os modos de interação na oralidade. Entendem-se como *modos de interação* as formas de usar os textos nas práticas de letramento que ocorrem no funcionamento do Pibid, incluindo conflitos, trajetórias e transformações dos sujeitos na relação consigo mesmos, com os textos e com os outros.

##### 4.1.1 A passagem pela leitura: modos de interação em práticas de leitura

As práticas de letramento do Pibid são voltadas para encontros de estudos na Instituição Formadora, participação em eventos científicos internos e externos à Instituição e práticas pedagógicas nas Escolas de Educação Básica. Nos encontros de estudos, é dada muita atenção às práticas de leitura, que proporcionam uma base teórica aprofundada aos estudantes na formação profissional. Pela análise dos dados, identificam-se diversos gêneros discursivos que perpassam essas práticas.

Conforme relatado pela voz dos sujeitos, o contato com variados gêneros discursivos e suportes do domínio acadêmico constitui o embasamento teórico para a formação profissional:

- (1) Iniciamos elencando o *embasamento teórico*, através de *leituras de artigos científicos, capítulos de livros, e mesmo livros em sua totalidade*, sendo estes, durante todo o período de inserção no grupo do Pibid. (Vítor – Entrevista 3 – ago/2013).
- (2) Fazemos as leituras sempre buscando muito *embasamento/fundamentação* às propostas. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013).

O “embasamento”, conforme os enunciados acima, instrumentaliza o professor em formação para as práticas acadêmicas e pedagógicas de letramento. A universidade possui Discursos próprios e novos para os estudantes que vêm da Escola Básica, exigindo também novas posturas e linguagens, constituindo, assim, os letramentos acadêmicos próprios da universidade. Considera-se que a leitura é uma atividade interativa e dialógica, a partir da qual são construídos sentidos, conhecimentos, modos de agir e juízos de valor, com concepções teóricas constituídas de múltiplas vozes.

Verifica-se que o gênero discursivo mais lido entre todos é o artigo científico, e os demais gêneros vêm complementar ou ilustrar essa leitura, a fim de que os estudantes possam usar linguagens diferenciadas para embasamento dos conteúdos estudados. Entre as práticas de leitura relatadas pelos estudantes, durante os três anos e meio de atividades no projeto, mais da metade foram centradas na leitura de artigo científico.

Nesta subseção, abordam-se, primeiramente, os modos de interação dos estudantes na leitura de artigos científicos sobre tópicos da área específica de formação – Ciências Biológicas – e, na sequência, tópicos mais gerais da área de Educação. Posteriormente, analisam-se as interações com os demais gêneros discursivos usados no Pibid. Essa análise apresenta, simultaneamente, as interações dos dois sujeitos da pesquisa, com os outros e com os gêneros discursivos, no intuito de elencar o comum entre eles e também algumas singularidades em suas trajetórias, com ênfase nos movimentos dialógicos de *confirmação* e de *avaliação*.

#### 4.1.1.1 Embasamento para a prática pedagógica: o artigo científico

A função do artigo científico é divulgar pesquisas, trazendo o apoio teórico aos estudantes tanto para apresentações de trabalhos em eventos da área, como para subsídio à prática pedagógica na escola de Educação Básica. Nesse gênero discursivo, os interlocutores são estudiosos, que leem/escrevem para um público situado, da área científica. Os tópicos dos artigos lidos relacionam-se à área específica e a assuntos gerais relativos à Educação, visto que “há dois tipos de conhecimentos inerentes à profissão docente”: os conteúdos que serão trabalhados com os alunos e os que orientam a ação didática do professor (ANDRADE, 2007, p. 24).

O artigo científico é lido, no Pibid, dentro do conjunto de práticas sociais desse Programa, em situação de interação no grupo: nos encontros de estudos, cursos de formação, seminários e preparação para as práticas pedagógicas. Isso fica indicado nos enunciados:

- (3) Nesse *encontro*, aconteceu uma pesquisa de artigos relacionados à fotossíntese, sendo escolhido um destes para elaboração de um *seminário*. (Vitor – Diário – julho/2010)
- (4) Concluímos a leitura do artigo “Decifrando o genoma humano”. Este texto complementa o *curso* de 40h que realizamos. (Letícia – Diário – julho/2011)

Os tópicos relacionados à formação específica trazem questões relevantes na área de Ciências e Biologia, bem como de áreas afins, enfocando: saúde, energia solar, combustíveis, cores da luz, radiação solar, fotossíntese, plantas, agrotóxicos, meio ambiente, clima, células, genoma humano, entre outros.

Ao se analisarem as formas de interação de Letícia, destaca-se seu relato, logo após uma implementação realizada na escola, em novembro/2011, no segundo ano de práticas do Pibid, em que a estudante apresenta suas conclusões a partir da leitura do texto *Elementos para desenvolver abordagens temáticas na perspectiva socioambiental complexa e reflexiva*:

- (5) Partindo de uma investigação temática socioambiental, além de trazer a realidade daquela comunidade, se torna *bem mais fácil* de trabalhar e fazer as relações com outras disciplinas. (Letícia – Diário – nov/2011)

Letícia se refere aos projetos que elaborava para a prática pedagógica na escola, pois os planejamentos sempre partiam de um tema de interesse da comunidade escolar e eram voltados para questões socioambientais. A leitura do texto foi significativa para a estudante, como um suporte científico e metodológico às suas interações nas práticas pedagógicas do Pibid. Podem-se caracterizar, nessa interação da estudante com a leitura realizada, movimentos *confirmativos* e *avaliativos*. Letícia aceita que, com apoio da proposta baseada em abordagens temáticas socioambientais, é possível fazer um trabalho voltado para as práticas situadas no contexto dos alunos, de forma interdisciplinar, e usa a expressão avaliativa “bem mais fácil”. Entende-se que essa seja uma resposta a Discursos correntes no Pibid, com teor metodológico referente à forma de abordagem dos conteúdos, pois o Pibid propõe que os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar. A contextualização diz respeito ao fato de que o ensino leve em conta o contexto e o cotidiano da comunidade, considerando as experiências vividas pelos alunos fora da escola. A interdisciplinaridade é entendida como um processo de integração recíproca entre disciplinas e campos de conhecimento de um currículo, tornando as disciplinas comunicativas entre si.

No Pibid, constitui um modo de trabalhar as práticas pedagógicas, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas.

Em agosto/2013, ao responder à última entrevista, já no final do Pibid, Letícia relembra as leituras que fizeram parte de suas interações discursivas:

- (6) Lemos muitos *artigos científicos, capítulos de livros, livros*, relacionados aos *conteúdos específicos da Biologia*: fotossíntese, genética, meio ambiente, ecologia... e em alguns casos relacionados à *Física, Química*. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013)

O enunciado indica que as leituras da área específica de Ciências e Biologia estiveram presentes de forma variada e ao longo do processo, como apoio às práticas pedagógicas. Ao optar pelo termo “relacionados”, Letícia deixa marcas de que as leituras forneciam conhecimentos de base teórico-metodológica para compor suas práticas pedagógicas. Identifica-se novamente um movimento *confirmativo* da proposta do Pibid em relação aos assuntos estudados e à proposta de aliar a teoria com a prática.

As leituras eram propostas ao grupo, geralmente, pela coordenadora do projeto, mas constata-se que os estudantes também tinham liberdade de, em muitos momentos, escolher o que queriam ler de acordo com seus interesses e necessidades. Como exemplos disso, destacam-se alguns enunciados:

- (7) Iniciamos a leitura de temas diversos, escolhidos na revista Carta na Escola. Cada aluno escolheu seus textos. [...] O tema que *escolhi* é um tema polêmico, sobre a evolução das espécies. (Vítor – Diário – 27/abril/2010 – Encontro de Estudos)
- (8) Aconteceu uma pesquisa de artigos relacionados à fotossíntese, sendo *escolhido* um destes para elaboração de um seminário. *Escolhemos* o artigo “Vegetais fabricam seus próprios alimentos”. (Vítor – Diário – julho/2010 – Encontro de Estudos em preparação ao assunto que seria trabalhado na escola)
- (9) *Definimos* alguns temas: avaliação por pareceres; seminário integrado; TIC na Educação; formação de professores; pesquisa; leitura e escrita. (Letícia – Diário – julho/2013 – Encontro de Estudos em preparação à discussão em Seminários no grupo do Pibid)

No enunciado (7), ao usar o verbo na primeira pessoa “escolhi”, Vítor destaca uma atitude de autoria no seu processo de leitura, em que pode fazer escolhas em meio a diversas possibilidades. O estudante justifica sua escolha ao classificá-la como “tema polêmico”, sugerindo que essa possa ter sido a causa da escolha do assunto. Observa-se, nessa forma de interação, um movimento *avaliativo*, em que Vítor precisou avaliar o que, naquele momento, era mais interessante de ser lido. Da mesma forma, no enunciado (8), o termo “escolhemos” remete à autonomia na opção de leituras, reiterando que o grupo tem liberdade de exercer suas escolhas, de acordo com seus interesses e os objetivos estabelecidos.

Em outra oportunidade de estudos, conforme o enunciado (9), Letícia usa a forma verbal “definimos”, também na primeira pessoa, demonstrando que os tópicos das leituras foram decididos pelo grupo, num movimento *avaliativo*, de acordo com valores, interesses e necessidades. Essa maturidade nas escolhas é já uma forma de dialogar com os conteúdos que são significativos para interagir nas práticas pedagógicas do Pibid. A postura de autor de seu próprio processo de letramento é importante nas interações com os textos e com as pessoas envolvidas nas práticas, pois possibilita que o estudante se posicione criticamente na sua formação profissional e não apenas aceite propostas prontas e impostas, de acordo com interesses de um sistema ou de um grupo.

Assim como os tópicos da área específica de Ciências e Biologia, os artigos referentes à área de Educação também contemplam assuntos variados, sugeridos pelo coordenador ou escolhidos pelo grupo. As leituras são recorrentes ao longo do processo, pois, mesmo já tendo realizado a prática pedagógica do semestre, em julho/2013, o grupo estava envolvido com leituras, em preparação para o semestre seguinte.

- (10) Foram realizadas diversas leituras relacionadas ao *currículo, ensino e metodologias do ensino* durante os encontros do Pibid, como Freire, Delizoicov, Auler, entre outros. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013)
- (11) Necessitou-se de *muito embasamento das diferentes áreas*, todas se complementando, desde os conhecimentos específicos da *área das ciências, psicologia da educação* até mesmo das *metodologias de ensino*. (Vitor – Entrevista 3 – ago/2013)

Alguns exemplos de tópicos abordados pelo grupo são mencionados no enunciado (10), na última entrevista, quando Letícia já estava encerrando sua participação no Pibid, tendo em vista que iniciaria seu último semestre no curso. Ressalta-se que o grupo continuaria seu trabalho com outros estudantes, pois o projeto do Pibid estava em andamento na Instituição.

No enunciado (11), Vitor sugere que os artigos são usados como uma reflexão necessária sobre as teorias para uma prática mais eficaz e segura. A preocupação em buscar teorias que dessem suporte à prática se confirma, mais uma vez, quando Vitor destaca a necessidade de “muito embasamento” e também a relação com outras áreas. Essa prática de leitura configura-se como uma prática acadêmica, sendo uma forma de responder ao que a Instituição Formadora espera dos estudantes. Destaca-se que o sujeito percebe a importância da teoria para suas práticas. Provavelmente, o professor orientador do Pibid já mostrou essa importância, reiterada por Vitor nesse momento, configurando-se nas relações de sentido entre o que é proposto e o que é efetivamente realizado. Essas leituras, no momento das



práticas docentes, tornam-se fundamentais quando os acadêmicos sentem a necessidade de um apoio, pois a prática ocorre à luz dos textos teóricos, constituindo saberes na/pela experiência tanto de professor como de aluno, que pode existir simultaneamente no processo. Isso contempla os objetivos do Pibid, no sentido de aprofundar conhecimentos que deixam o professor em formação mais preparado para seu agir docente, de forma que possa recontextualizar, na sala de aula, os saberes construídos com as leituras.

Há, portanto, um movimento dialógico de *confirmação* às práticas de leitura do Pibid, quando os estudantes dizem que as leituras proporcionam embasamento às práticas pedagógicas. No enunciado (12), por exemplo, Letícia reforça a importância e as finalidades dos artigos lidos, demonstrando que a leitura faz sentido em suas interações no conjunto de práticas de letramento do Programa. Ao recordar as leituras feitas no Pibid, Letícia afirma:

(12) As leituras eram realizadas *em todos os momentos*, principalmente *anteriores* às implementações nas escolas, sendo que, *durante* o planejamento das atividades, elas eram intensificadas como *apoio* às práticas na escola. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013).

Por meio de suas escolhas terminológicas, Letícia realiza também um movimento *avaliativo*, que indica um teor positivo em relação à leitura de artigos científicos, como se destaca no termo “apoio”. A função dessas leituras para a prática pedagógica é uma prova do modo de interação entre a Instituição Formadora e as ações na Educação Básica. Assim, o artigo científico representa um apoio teórico-metodológico para conduzir o planejamento e as práticas pedagógicas. Essa interação com a leitura de artigo indica seu uso como um recurso para instigar reflexão necessária sobre as teorias da área e para uma prática docente mais eficaz e segura.

Em seus depoimentos, Vítor e Letícia deixam pistas de ter adquirido consciência de que a teoria que usam para seu aprofundamento científico tem relação significativa com a prática pedagógica. Mas é preciso considerar que a relação teoria e prática não é unívoca, já que a construção metodológica docente é o que faz sentido nessa relação, em que há autoria dos estudantes no processo de leitura e no planejamento das aulas, conforme se entende do relato de Letícia:

(13) Conseguimos *relacionar as leituras feitas com a prática*, na parte de microbiologia, na decomposição, como acontece essa decomposição [...] tanto na Química quanto na Biologia. (Letícia – Entrevista 2 – jan/2013)

O enunciado acima dá pistas de que Letícia interage com as leituras ao realizar suas práticas pedagógicas, indicando que não há apenas uma reprodução de Discursos

institucionalizados, mas um posicionamento crítico, em que a estudante acrescenta novos sentidos a eles. Quando ela afirma que conseguiu “relacionar as leituras” com a prática de laboratório, ela demonstra encontrar sentido na teoria estudada e a possibilidade de poder mostrar, na interação com os alunos, a importância daqueles conteúdos teóricos. Isso indica que a leitura como uma prática de letramento proporciona a construção dos sentidos das práticas pedagógicas.

Ao comparar o que a estudante diz com os planos de aula constantes nos diários, fica explícita a relação recursiva entre teoria e prática. A título de exemplificação, no Quadro 7, constam algumas práticas de leitura de artigos científicos e o uso dessas leituras recontextualizadas em práticas pedagógicas.

<b>Leitura</b>	<b>Prática do PIBID</b>	<b>Prática pedagógica</b>
Artigos variados sobre as cores da luz e fotossíntese	Curso na instituição formadora	Aula com a “caixa de cores” sobre energia, fontes de luz e cores.
Artigo científico “Radiação ultravioleta: características e efeitos”	Encontro de estudos na instituição formadora	Aula sobre aquecimento global e efeito estufa.
Artigo científico “Fotossíntese, luz e vida”	Encontro de estudos na instituição formadora	Aula sobre Fotossíntese.
Artigo científico “O dióxido de carbono é o principal gás responsável pelo efeito estufa”	Encontro de estudos na instituição formadora	Aula sobre Aquecimento global e efeito estufa.
Artigo científico “Lixo: desafios e compromisso”	Encontro de estudos na instituição formadora	Aula sobre produção de lixo e poluição na comunidade.
Artigo científico “A educação ambiental e a ed. em Ciências”	Encontro de estudos na instituição formadora	Aula sobre a relação do consumismo e a produção de lixo.
Artigos científicos sobre “Educação Ambiental”	Encontros de estudo na instituição formadora	Aula sobre os perigos do uso de agrotóxicos.

Quadro 7: Relação teoria/prática

A seguir, no Quadro 8, tem-se a indicação de usos e ações de uma das temáticas, também a título de exemplificação, a fim de mostrar como os temas desdobram-se em sala de aula, transformando-se em práticas pedagógicas, com os procedimentos, Discursos e posições na interação sala de aula.

Leitura	Prática Pedagógica
Artigos variados sobre as cores da luz	<p><b>1ª aula:</b> Os alunos discutiram em grupo, anotaram as respostas aos questionamentos e entregaram à professora, por escrito.</p> <p>Após os questionamentos, teve início a discussão sobre o conteúdo, usando vários experimentos concretos, com materiais simples como recipiente de vidro com água, fonte de luz, bacia com água, rolha, caixas de fósforo, corda e lâminas.</p> <p>Durante essa interação, os alunos foram questionados sobre o tema, sempre partindo do que eles observavam nos experimentos e de seus conhecimentos prévios sobre as folhas das plantas, suas cores e texturas.</p> <p>Dessa forma, discutiram sobre fotossíntese, ondas, luzes e cores.</p> <p>A professora falou sobre a diferença entre cor luz e cor pigmento, usando a “caixa de cores”.</p>
	<p><b>2ª aula:</b> Foram retomados, oralmente, os questionamentos da aula anterior.</p> <p>À medida que os alunos manipulavam a “caixa de cores”, a professora ia questionando sobre os conteúdos envolvidos.</p> <p>A professora apresentou folhas de diversas espécies (material biológico), com diferentes cores e pigmentos para explicar a capacidade de absorver energia luminosa e sua importância para a fotossíntese. Durante a observação dos pigmentos nas folhas, a professora questionava os alunos sobre o assunto.</p>
	<p><b>3ª aula:</b> A professora iniciou a aula retomando o conteúdo da aula anterior, estabelecendo a diferença entre fotossíntese e respiração.</p> <p>No laboratório de Ciências, a professora mostrou aos alunos como extrair pigmentos de uma folha. Após, os alunos praticaram, fazendo a extração de pigmentos com variadas espécies de folhas, de diversas cores.</p> <p>Em seguida, a professora mostrou como é preparada uma lâmina para visualização de células... Os alunos também quiseram fazer lâminas. Após construírem suas lâminas, eles visualizaram no microscópio e depois desenharam o que viram.</p> <p>A turma foi organizada em grupos para que os alunos discutissem algumas questões, respondessem e entregassem à professora.</p> <p>Após, fizeram a leitura de um texto sobre os conteúdos estudados e discutiram sobre a leitura feita.</p> <p>E, para encerrar, a professora mostrou os papéis em que eles realizaram a cromatografia com as folhas para que tirassem suas conclusões.</p>

Quadro 8: Desdobramento do tema em prática pedagógica

Conforme se pode depreender dos quadros acima, os professores em formação recontextualizaram os assuntos lidos nos artigos científicos, em práticas acadêmicas do Pibid, de forma que se transformassem em ações pedagógicas de construção de conhecimentos em

sala de aula, em nível de 1º ano do Ensino Médio. Para tal, usaram experimentos com materiais do cotidiano e do Laboratório de Ciências da escola, trabalho em grupo de leitura e escrita, discussões e questionamentos acerca do tema. Nessas ações, pode-se perceber que a interação em sala de aula passa por Discursos e procedimentos pedagógicos na busca da construção da aprendizagem de forma significativa para os alunos, partindo de conhecimentos prévios locais para estudar os temas mais globais.

Segundo Andrade (2007), as práticas pedagógicas devem ser pensadas dentro de um contexto, na relação professor-aluno. Para a autora, “o professor bem formado é aquele que se sente suficientemente seguro para buscar as fontes de conhecimento em razão dos problemas encontrados em sua prática, ou seja, em decorrência das necessidades diagnosticadas com seus alunos” (ANDRADE, 2007, p. 12-13). Essa atitude pressupõe que se levem em conta os letramentos do professor, que trarão suas leituras da teoria por eles estudada na formação.

Nas formas de interação no Pibid, surgem alguns conflitos nas práticas de letramento, pois os estudantes mencionam “dificuldades” na leitura. Num olhar dialógico sobre o processo, dá-se preferência ao termo “conflitos”, pois, na perspectiva dos letramentos acadêmicos, considera-se que as “dificuldades” encontradas na leitura representam um conflito positivo na medida em que são momentos de aprendizagem no percurso do sujeito para responder às exigências da universidade, como parte da construção de novos saberes. Isso é coerente com as expectativas do Pibid, com o que está supostamente sendo esperado de quem está se inserindo nesse Programa (cf. informações contidas no Projeto do Pibid).

Alguns exemplos desses conflitos com a leitura pode-se ver nos enunciados:

- (14) Estamos lendo um artigo de Bioquímica. Podemos considerar o material *um pouco complexo*, necessitando de um acompanhamento de um profissional da área para esclarecimentos. (Vítor – Diário – mai-jun/2011 – Encontro de Estudos)
- (15) Estamos lendo dois livros: “A estrutura das revoluções científicas” e “Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico”. Estamos dando ênfase ao primeiro livro, pois está sendo cobrada uma resenha sobre ele, e é uma leitura *muito complexa*. (Letícia – Diário – ago/2012 – Encontro de Estudos)

Os estudantes realizam movimentos *avaliativos* em relação às leituras realizadas. Ao considerar o texto “um pouco complexo” (14), Vítor dá indícios de que o material de Bioquímica não lhe é muito familiar, provavelmente pelo uso de terminologias específicas da área. Letícia diz que a leitura do texto “A estrutura das revoluções científicas” é “muito complexa” (15), indicando que as leituras muito especializadas ainda lhe causam estranheza. Observe-se que a leitura tinha um propósito claro – escrever uma resenha – e isso poderia auxiliar os estudantes a manterem o foco. Mesmo assim, a linguagem científica

provavelmente tenha prejudicado a compreensão, indício de que a inserção nas práticas que exigem gêneros discursivos da esfera acadêmica e científica pode trazer conflitos em algumas práticas de letramento com as quais os estudantes não estavam habituados no Ensino Médio.

Ao ser questionada, em agosto de 2013, sobre o seu processo de leitura durante o período em que participou do Pibid, Letícia avalia que existiu “bastante dificuldade” (86), mas vencida pelo contato mais frequente com essa prática. A estudante evidencia, assim, um movimento *avaliativo* ao detectar, de forma crítica, que há conflitos na sua interação com os textos, mas que sua inserção nas práticas de letramento mais especializadas vem auxiliar na construção de seus letramentos acadêmicos:

(16) Num primeiro momento [início das práticas, em 2010], havia bastante *dificuldade de interpretação dos textos/artigos*, pois a maioria dos bolsistas estava nos primeiros semestres do curso, e eram os primeiros contatos com essa modalidade de escrita e de certa *linguagem mais específica*. Porém com a *leitura* mais frequente, *essa dificuldade foi sendo superada*. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013)

Letícia adquire um letramento específico de leitura de artigos científicos no processo de (trans)formação pelo qual está passando. A estudante se mostra consciente das “dificuldades” e, em resposta às expectativas institucionais e pessoais, faz questão de mostrar que a “dificuldade” foi sendo superada pelas leituras e pelo contato frequente com a prática pedagógica, sinalizando que, naquele momento (agosto/2013), as leituras eram significativas para ela. Considera-se que os conflitos são, portanto, constitutivos do processo de inserção dos estudantes em novas práticas de letramento.

Uma característica que pode ser causa dos conflitos mencionados por Letícia, durante a leitura dos artigos científicos, é a linguagem especializada, própria de letramentos dominantes (GEE, 2001) presentes em instituições formais de ensino. Nesse momento, ela se mostra mais crítica e reflexiva diante dessas práticas, pois já passou pelas experiências e já se considera um membro efetivo das práticas acadêmicas, em virtude das constantes interações com conhecimentos científico-pedagógicos e com os outros ao longo do processo.

Convém destacar que o Pibid oportuniza a constante prática pedagógica e vai muito além disso, porque, para a prática acontecer, é preciso bastante preparação teórica. Pode-se dizer que os estudantes aprendem muito com a prática pedagógica, mas não só com ela, pois trazem uma história de leitura e escrita, com os Discursos pedagógicos lidos e ouvidos, que lhes dão suporte na hora de agir.

As práticas de letramento do Pibid integram leitura, escrita e oralidade, visto que, após lerem os artigos, os estudantes fazem resenhas escritas, montam resumos e esquemas em

forma de *slides* para serem apresentados e discutidos com o grupo de colegas e orientadores. Desse modo, a leitura é inserida nas práticas sociais que envolvem também a produção textual, tanto escrita quanto oral, como uma forma de sistematizar os conhecimentos elaborados nas práticas de letramento. A constante sistematização de conhecimentos e de recontextualizações permite que os estudantes venham a interagir, de vários modos, com os conhecimentos em construção no Pibid.

Constata-se, portanto, que o artigo científico configura-se como um meio de estudo e de reflexão, necessário à prática, na medida em que dá o suporte teórico e metodológico para a recontextualização da ação docente, que será retomada na seção relativa às formas de interação nas práticas de *escrita* do Pibid. Assim, pelos dados, pode-se dizer que o artigo científico faz sentido para os estudantes, como apoio a suas práticas pedagógicas. Isso se manifesta através de movimentos *confirmativos* e *avaliativos*, mostrando que os Discursos da área específica de Ciências/Biologia e da Educação passaram a ser constitutivos da formação profissional de Vítor e Letícia, nas interações que envolvem valores e relações de poder específicos.

#### 4.1.1.2 Linguagens diversas: gêneros discursivos de apoio à leitura

Embora o artigo científico seja o gênero mais lido, também outros gêneros discursivos fazem parte das práticas de leitura nas interações do Pibid, como reportagens, notícias, documentários, leis, palestras, projetos, cronogramas, propostas curriculares, manuais de funcionamento de laboratório e de equipamentos, entre outros. Esses gêneros são usados para cumprir propostas diversas, de acordo com o contexto e as intenções comunicativas de cada um e servem, geralmente, como apoio aos temas abordados nos artigos científicos.

(17) Assistimos um *documentário* de grande valia, voltado ao avanço tecnológico da engenharia genética “DNA, a promessa e o preço”, que mostra a descoberta de doenças através do mapeamento genético. (Vítor – Diário – abr/2010 – Encontro de Estudos)

O enunciado (17) é um exemplo de prática de leitura, em meio a outras leituras de gêneros diversos, principalmente artigos científicos. Observa-se um movimento *avaliativo*, na expressão “de grande valia”, demonstrando que Vítor julgou o vídeo de forma positiva em suas interações com as demais leituras.

Outros exemplos de gêneros e suportes que circulam nas práticas de leitura do Pibid são destacados pelos sujeitos:

- (18) Foram selecionados alguns *recortes do jornal regional*, com *reportagens* abordando alguns temas em foco no momento: coleta seletiva do lixo, esgoto e vacinação contra a gripe A. (Vítor – Diário – jun/2011 – Encontro de Estudos)
- (19) Selecionamos um *livro* sobre “compostagem” e um *DVD* sobre as etapas de uma horta e compostagem. (Letícia – Diário – set/2012 – Encontro de Estudos)

Nos enunciados acima, são mencionadas leituras de jornal, livro e DVD, veículos de informação de onde foram retirados outros gêneros, como reportagem e texto instrucional, para complementar ou aprofundar as leituras dos artigos científicos retirados de revistas científicas. As motivações para as leituras são principalmente temas a serem abordados nas práticas pedagógicas aliados com temas voltados para a formação de professores. No primeiro caso, os estudantes têm maior iniciativa, buscando leituras que subsidiem os conteúdos a serem trabalhados na escola; já no segundo, há uma maior orientação da coordenadora do projeto, sugerindo leituras e apresentando propostas de textos.

No contexto atual, de tecnologias variadas, também a internet auxilia nas leituras dos estudantes. Em março/2013, após um curso de 40 horas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os estudantes foram desafiados a buscar *sites* sobre “objetos educacionais”:

- (20) *As mais diversas tecnologias* tornam-se cada vez mais presentes em nosso cotidiano, sendo *ótimas* ferramentas de ensino-aprendizagem. Mas para que isso aconteça, os educadores precisam conhecê-las e entendê-las minimamente para que possam ser utilizadas com os educandos. [...] Foi proposto pela coordenadora que escolhêssemos um *software educacional* ou uma *animação* ou *simulação* do Banco Internacional de Objetos Educacionais para apresentar aos colegas falando sobre a experiência com o mesmo. (Letícia – Diário – mar/2013 – Encontro de Estudos)
- (21) Percebe-se a *importância* da utilização [da tecnologia] no processo de ensino e aprendizagem, com sua *vasta disponibilidade de recursos* já existentes, porém fazendo-se necessária a *formação dos docentes* para *atuar com essas tecnologias*. (Vítor – Diário – mar/2013)

Movimentos de *avaliação* e de *confirmação* podem ser percebidos nos enunciados dos estudantes. Letícia usa o adjetivo avaliativo “ótimas” em relação às ferramentas de ensino e aprendizagem que as novas tecnologias digitais oferecem. Esse contato com as TIC traz novos saberes, relações de poder e formas de abordagem de conteúdos, que passam a ser compreendidos pelos professores em formação, a fim de também adquirirem sentido nas práticas pedagógicas em que poderão ser usados. Vítor se mostra consciente disso e destaca a “importância” da formação profissional voltada para o uso das tecnologias em sala de aula,

num movimento claramente *confirmativo* a Discursos presentes nas interações dos encontros de estudos do Pibid. Nesse movimento *confirmativo*, há também uma *avaliação*, na problematização levantada pelo sujeito, pois Vítor reconhece que não adianta falar da importância de trabalhar os recursos tecnológicos existentes se não preparar o professor para as inovações tecnológicas e usos das TIC.

Houve leitura de um conjunto de gêneros discursivos em prol da temática, pois além da palestra no curso de 40 horas, os alunos leram diversos artigos científicos sobre as TIC, sendo que a culminância do curso foi uma busca por objetos de aprendizagem na internet. Esse ciclo de gêneros busca dar suporte para que o estudante realize sua prática pedagógica de forma diversificada e, ao mesmo tempo, com segurança e autonomia nas ações, usando letramentos múltiplos (STREET, 2003). Essa preocupação com as novas tecnologias não é uma realidade cotidiana nas práticas do Pibid em análise, mas se fez presente em alguns momentos, como na apresentação de vídeos e documentários, uso de projetor multimídia e uso de objetos de aprendizagem, conforme os recursos de que poderiam dispor na escola.

É preciso considerar ainda que, além do contato constante com diversos gêneros discursivos, outros modos de interação colaboram para a construção de letramentos dos estudantes, na instância universitária, em virtude do Pibid. Há outras vozes que auxiliam o professor iniciante a recontextualizar seus saberes. Além das leituras realizadas, vê-se implícita, na interação da sala de aula, a voz da supervisora da escola, da coordenadora do projeto, dos colegas de grupo, enfim de todos os envolvidos nas práticas de letramento do Pibid.

(22) A professora *coordenadora* analisou alguns relatórios mostrando onde algumas coisas precisavam ser melhoradas. (Letícia – Diário – jul/2010 – Encontro de Estudos)

(23) A *supervisora* esteve presente em todas as aulas, sempre que necessário também nos ajudava. (Letícia – Diário – nov/2010)

(24) Nesta tarde, realizamos a leitura e discussão no *grupo* do artigo “Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas”. (Letícia – Diário – jul/2013 – Encontro de Estudos)

Nos enunciados acima, há indícios de relações dialógicas com outras vozes, visto que a voz do sujeito nunca está sozinha, correspondendo à visão dialética de Bakhtin (2011), de que aquilo que o sujeito fala revela algo dele mesmo e dos outros. Na recontextualização de estudos teóricos, Letícia vai se configurando professora, inserida em uma prática situada, em que todas as vozes de sua formação, pelas leituras construídas dialogicamente, fazem-se presentes nas práticas do Pibid.



Esses movimentos também ocorrem em práticas de escrita, de caráter acadêmico e pedagógico, em que os estudantes precisam fazer uso de Discursos especializados, a fim de se sentirem autores no processo de letramento do Pibid, conforme análises da subseção seguinte.

#### 4.1.2 A jornada escrita: modos de interação em práticas de escrita

Na interação em práticas de leitura, surge a relação com as práticas de produção de gêneros escritos. Matêncio se refere à “retextualização de textos acadêmicos”, isto é, produção de um novo texto a partir de textos-base (MATÊNCIO, 2006, p. 96), que envolvem a ação de ler e escrever e o redimensionamento de representações dessas práticas. Para cada prática escrita do Pibid, surgem novas formas de interação, vindo a constituir, no conjunto, novos letramentos do sujeito. Dessa forma, são muitos os Discursos da esfera acadêmica e pedagógica que constituem os letramentos do professor em formação. Em seus depoimentos sobre a escrita no Pibid, os estudantes citam vários gêneros discursivos produzidos com propósito tanto acadêmico como pedagógico:

(25) Foram contemplados na escrita: *artigo científico, resumo científico, resenha, plano de aula, projeto, relatório e power point*. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013).

(26) Iniciamos pela elaboração de *um plano de implementação, escrita de plano de aula, relatório, resumo e artigos* para eventos com posterior apresentação dos resultados obtidos nas atividades. (Vítor – Entrevista 3 – ago/2013)

Nos enunciados (25) e (26), constata-se que os estudantes citam alguns gêneros discursivos produzidos durante o Pibid, no universo de gêneros que eles precisam usar durante práticas acadêmicas (como estudantes universitários) e pedagógicas (como professores). A produção desses gêneros exige conhecimento dos contextos e finalidades para os quais são produzidos, o que é valorizado nesses contextos, a situação comunicativa, a função de uso, bem como as relações com os interlocutores.

Os sujeitos integrantes do Pibid interagem em diversos contextos de práticas voltadas para a formação profissional, sendo que, na interação do estudante com os demais participantes dessas práticas, subjazem relações de poder, de acordo com cada prática situada.

(27) Hoje foi a primeira *visita à escola*, onde fomos conversar com a profa. *supervisora*. [...] Fomos apresentados aos *professores* que estavam lá, conhecemos a *escola* e as *turmas*. (Letícia – Diário – mai/2010)

(28) Participamos do *IV EREBIO* (Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia e V Encontro Regional sobre o Ensino de Ciências e Biologia), em Chapecó, SC. (Letícia – Diário – mai/2010 – Participação em evento)

(29) Neste encontro, cada grupo referente a cada escola envolvida apresentou o planejamento para o grande grupo, em forma de *slides* em *Seminário*. (Letícia – Diário – set/2010 – Encontro de Estudos)

Letícia relata situações em que convive nos espaços da escola de Educação Básica (27), em eventos fora da instituição (28) e na universidade (29). Para cada situação, diferentes gêneros circulam, com destaque para plano de atividades, plano de aula, resumo/artigo científico, *slides* em *power point* e relatórios, vindo a constituir novos letramentos do sujeito, conforme veremos nas subseções seguintes. Convém destacar que se optou pela descrição e análise dos gêneros produzidos com maior incidência e relevância nas práticas do Pibid, registrados nos diários e mencionados nas entrevistas. Assim, serão discutidos o projeto de atividades, o plano de aula, o relatório e o artigo científico.



Figura 5: Movimento da Escrita nas interações do Pibid

Lillis (2009) propõe que há uma “história do texto”, que envolve as práticas nas quais os textos estão inseridos e os significados causados nos sujeitos envolvidos nessas práticas. Portanto, nesse contexto de produção/recepção, há um repertório de textos no Diário, que representa uma forma de o leitor – o professor formador, coordenador do projeto – acompanhar as transformações construídas pelo professor em formação ao longo das práticas do Pibid. Assim, analisam-se os gêneros produzidos e relatados nos diários, pela versão dos sujeitos sobre a prática e as suas trajetórias no projeto.

#### 4.1.2.1 Uma segurança para a ação: o projeto de atividades

No diário, verifica-se que o sujeito registra seu projeto de atividades na escola, com todas as transformações e reescritas. O projeto de atividades situa-se na prática pedagógica de inserção do professor na escola de Educação Básica, constituindo o primeiro modo de

interação nas práticas com a escola, pois, para realizá-lo, é fundamental um conhecimento prévio do grupo em que a prática está inserida, seus interesses e necessidades. Por isso, os acadêmicos inicialmente visitam a escola para fazer um levantamento da realidade e escolher uma temática a ser trabalhada. Considera-se que é o ponto inicial para a realização da atividade de prática docente, pois é nele que irão refletir sobre o tema da implementação na escola, estabelecer objetivos, para ter uma ideia clara das finalidades daquela prática, a fim de verificar os caminhos a percorrer e projetar as práticas pedagógicas.

Letícia relata como ocorre a sondagem inicial para elaboração do planejamento:

(30) Fomos até a escola para entregar os *questionamentos* aos educandos nas turmas 101 e 102 para discutirmos durante a implementação. Essas questões buscam fazer uma *sondagem* com os educandos e seus familiares de como era antigamente, na sua cidade, a problemática do lixo, o que aumentou historicamente de lá para cá, o que é feito hoje para que ele seja reduzido. (Letícia – Diário – abr/2012 – Visita à escola)

Percebe-se a preocupação de Letícia em ouvir a comunidade envolvida na prática pedagógica ao propor “questionamentos” para os alunos responderem juntamente com seus familiares, a fim de direcionar a prática que irão realizar. Num movimento *avaliativo*, a partir da sondagem feita sobre a problemática do lixo na comunidade, Letícia pôde avaliar e compreender as práticas dos alunos e realizar seu planejamento. A Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996) aborda como um dos princípios pedagógicos dos letramentos a “prática situada”, que advém da construção de experiência de vida do estudante, da construção de sentidos situados em contextos reais, com a imersão dos alunos em práticas de letramento. Essa prática situada é percebida nas ações do Pibid, pois o grupo partiu das necessidades comuns naquela comunidade, fazendo com que os conteúdos adquirissem sentido para seus alunos a fim de que a aprendizagem realmente acontecesse de forma significativa, conforme o enunciado (30).

A temática escolhida de acordo com os interesses da comunidade visa a ações concretas, que tragam mudanças, conforme se percebe na transcrição a seguir, em que Vítor relata a programação de uma atividade:

(31) As atividades foram programadas a partir da temática desenvolvida anteriormente, com base no Tema Gerador *levantado na própria comunidade*, no qual foi trabalhada a questão do lixo, de onde vem e para onde se destina, já que na cidade encontra-se um lixão, com uma associação de catadores. [...] Como sequência das atividades, foram pensadas ações concretas *na comunidade*. (Vítor – Diário – mar-abr/2012)

Ao conhecer as práticas sociais do grupo com o qual vai trabalhar, podem ocorrer conflitos de interação social, pois há diferentes formas de agir de acordo com os diversos

contextos. Vítor passa a compreender como aquela comunidade trata o lixo, assunto que será abordado em sala de aula, a fim de partir dos conhecimentos e vivências dos alunos para trabalhar na aquisição de novas aprendizagens, de forma crítica e reflexiva.

Na universidade, na interação do estudante com seus professores, subjazem relações de poder, de acordo com a prática situada, de quem está realizando um projeto de práticas pedagógicas pela primeira vez e de quem, por já ter conhecimentos e vivências na área educacional, exige um projeto para aprovar a entrada do futuro professor na escola. Nesse processo de interação, no momento em que Letícia consegue estabelecer claramente suas metas no projeto de atividades e visualizar suas ações futuras, ela se sente mais segura para agir. Exemplo disso ocorreu em situação anterior, conforme relatos de 2010:

(32) De acordo com as *sugestões obtidas do professor, reorganizamos* nosso planejamento. Optamos por não aprofundar o assunto sobre ondas e sobre a cadeia alimentar. (Letícia – Diário – set/2010)

(33) Juntamente com a supervisora [da escola], continuamos na elaboração do planejamento, fazendo alguns *ajustes*, após discussões sobre os temas a serem abordados em aula. (Vítor – Diário – nov/2010)

Na relação professor-aluno no Pibid, existe a presença de um suporte do professor coordenador do projeto e da supervisora na escola, pela “instrução explícita” (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), durante a construção dos projetos. Esse apoio ajuda a vencer as inseguranças naturais de quem ainda não tem experiência com planejamentos e práticas pedagógicas. As discussões e reformulações ocorrem junto ao grupo e, por isso, pode-se dizer que há um trabalho colaborativo, em que o processo de letramento do futuro professor é construído.

#### 4.1.2.2 Uma recontextualização de saberes: o plano de aula

No planejamento para realizar a prática pedagógica prevista no Projeto de Atividades, destaca-se o plano de aula, com suas devidas especificações, que tem como função comunicativa o planejamento de cada intervenção como um roteiro que organiza e guia as ações do professor junto aos alunos. Nesta subseção, descreve-se a construção do plano de aula, suas finalidades e usos, e, posteriormente, analisam-se as interações nas práticas de que esse gênero participa, pelos movimentos dialógicos envolvidos.

Leitura e escrita são práticas que interagem. Exemplo disso é o que acontece no Pibid, com a elaboração do plano de aula, em que os estudantes universitários acionam

leituras realizadas, numa recontextualização para a sala de aula. É o momento em que o universitário, em processo inicial de docência, aprende a adequar a aula ao tempo previsto, estabelecer objetivos claros e plausíveis, delimitar o enfoque do conteúdo, escolher uma técnica para a realização das atividades, entre outras decisões.

Confirmação a isso é apresentada nos dizeres dos estudantes, na primeira entrevista, após dois anos de participação no Programa:

(34) O *PIBID* ajudou bastante, até pra saber fazer a *transposição* pro Ensino Fundamental, fazer essa *transposição* do que a gente aprende na faculdade, que é um nível bem mais alto, e chegar lá no Ensino Fundamental e saber o que trabalhar com eles, principalmente isso. (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

(35) A gente ainda encontra alguma dificuldade... *como fazer com toda aquela informação...* foi dificultoso, mas o que *ajudou bastante* foi o Pibid. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Os estudantes deixam pistas, por meio de movimentos *confirmativos* e *avaliativos*, de que as interações constantes nas práticas de leitura do Pibid oportunizaram saberes contextualizados sobre como abordar os conteúdos com os alunos no Ensino Fundamental. Ainda que o termo “transposição” (34) – que pode representar, para alguns, uma reprodução unicamente de conteúdos – seja usado por Letícia, não indica que o Pibid seja um Programa que oportunize práticas reprodutivas. Letícia e Vítor avaliam que o Programa “ajudou bastante” para condução das práticas pedagógicas, em acréscimo ao suporte do próprio curso de Ciências Biológicas.

Essa recontextualização de conteúdos é vista numa nova abordagem dos temas estudados, usando outras linguagens, em outras mídias, de forma dinâmica e interativa, como vídeos, imagens, experimentos práticos, sempre partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. Em relação à prática pedagógica sobre o lixo, Letícia relata:

(36) Para finalizar as atividades destes períodos, mostramos um pequeno *vídeo* relacionando a *poluição do meio ambiente* com os elementos essenciais (água, ar, solo, luz solar) e também abordando as questões referentes ao efeito estufa e aquecimento global. [...] Decidimos *mostrar a triste realidade* do município, o lixão, para onde são levadas toneladas de lixo da cidade todo dia. Uma cidade não tão grande produz uma *enorme quantidade de lixo*. Resolvemos questioná-los se realmente tudo o que vai para lá é necessariamente lixo. (Letícia – Diário – mai/2012)

Na interação com o conhecimento, as temáticas a serem desenvolvidas e a sala de aula, observa-se a preocupação também com uma abordagem de conteúdos de forma significativa para os alunos, a fim de que temas que poderiam parecer abstratos passem a fazer parte de discussões concretas, do dia a dia da comunidade em que a escola está inserida. Essa abordagem reflexivo-avaliativa e próxima da realidade dos alunos contida, por exemplo,

no dizer “decidimos mostrar a triste realidade do município” (36) faz com que a interação na aula seja mais efetiva.

Os planos de aula possuem suas devidas especificações, com Discursos especializados da esfera educacional, que vão sendo adquiridos pelos professores em formação, na medida em que interagem nas práticas de letramento. Por isso, os letramentos pedagógicos exigem comportamentos novos diante de gêneros discursivos que não faziam parte dos Discursos dos estudantes do Pibid em suas práticas escolares anteriores. Essas dúvidas em relação a nomenclaturas dos Discursos pedagógicos, à construção de objetivos, à elaboração das aulas, vão sendo vencidas pela experiência e também pela recontextualização na elaboração prática, em que se verifica o suporte das leituras feitas no Pibid, além do apoio do grupo.

O contexto de atividades no Pibid vem auxiliar o professor na hora da intervenção prática em sala de aula. Os Discursos (GEE, 2001) aqui referidos envolvem os valores, as ações, as atitudes e os conhecimentos para agir por meio dos gêneros pedagógicos da esfera educacional, considerando o contexto da escola em que o plano é aplicado, pois os alunos já possuem letramentos prévios que precisam ser considerados nessa sistematização e adequação dos conteúdos para o contexto daquela prática pedagógica. Vítor e Letícia fazem questão de enfatizar a importância do conhecimento prévio dos educandos no processo de aprendizagem:

(37) Os educandos demonstraram *bastante* conhecimento em relação aos *agrotóxicos*, em virtude de a maioria residir no interior do município. Assim, aproveitamos para explorar bastante essas questões. Eles levantaram questionamentos *bem interessantes*. (Letícia – Diário – nov/2011 – Prática Pedagógica)

(38) Ressalta-se a *importância de trabalhar a partir de abordagem temática*, como foi estruturado, através da consolidação do tema gerador, a partir da *realidade dos sujeitos*, rompendo o currículo pré-estabelecido, partindo da construção dos conhecimentos, articulados com temas da realidade dos alunos, bem como a articulação com os conteúdos necessários à compreensão de outros significados. (Vítor – Diário – nov/2011 – em relação à Prática Pedagógica)

Nos enunciados acima, algumas marcas discursivas evidenciam um movimento *avaliativo* e a preocupação com a vivência dos alunos em sua comunidade, aproximando a aula com os conhecimentos que traziam de casa. O conhecimento prévio dos alunos sobre agrotóxicos – tema da aula – é destacado e relacionado à atitude deles na aula: “...levantaram questionamentos bem interessantes” (37). Esse movimento *avaliativo* de Letícia sinaliza a relação positiva entre o planejamento e as consequentes atitudes dos alunos.

Vítor, num movimento *confirmativo*, ressalta que o trabalho com abordagem temática possibilita partir da realidade dos alunos a fim de cumprir com um currículo mais

livre, “rompendo com o currículo pré-estabelecido” (38), que poderia priorizar o desenvolvimento de determinadas temáticas em detrimento de outras. Ele reitera essa preocupação quando diz “...partindo da construção dos conhecimentos, articulados com temas da realidade dos alunos...” (38), evidenciando que percebe a importância da abordagem significativa, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos no planejamento da aula. Como são alunos oriundos de famílias do interior, ligadas à agricultura, os professores iniciantes souberam explorar os conhecimentos do senso comum, para introduzir conhecimentos mais especializados na aprendizagem dos alunos, como se evidencia nos enunciados acima.

O plano de aula configura-se, assim, como uma segurança para a ação docente, pois, no momento em que os estudantes conseguem estabelecer claramente suas metas, visualizando suas ações futuras e refletindo sobre a prática, eles se sentem mais seguros para agir como professores. Por meio desse processo, pode-se analisar como eles vão se movimentando nas práticas de letramento pedagógico, como vão interagindo no Pibid e como vão realizando a travessia da condição de estudantes para professores. Letícia e Vítor demonstram que essa travessia é um processo de interação constante, que acontece na (trans)formação de alunos em professores.

Torna-se relevante destacar o trabalho colaborativo entre colegas e o apoio da coordenadora na construção dos planos de aula. Ao apresentar os planejamentos ao grupo do Pibid, para discussão, os estudantes recebem sugestões e podem refletir sobre os conteúdos e metodologias a serem adotados, conforme relato de Vítor:

(39) Recebemos sugestões do grupo, como: enxugamento de conteúdos (informações), pois estaríamos reproduzindo, hoje, o que encontramos em nosso ensino, com muita informação e pouca formação. Precisamos provocar nos alunos a *capacidade para refletir e efetivar ações* e não como um mero receptor passivo das informações. (Vítor – Diário – out/2011 – Encontro de Estudos)

Visualiza-se um conflito na hora de elaborar o plano de aula. A prática de centrar a aula em conteúdos é bastante forte na memória dos sujeitos, pois os professores e colegas, na discussão em grande grupo, recomendaram o “enxugamento dos conteúdos” (39). Esse conhecimento não era novo para o estudante, pois, em ago/2011, Vítor faz um comentário em seu diário, após leitura e discussão de textos:

(40) Concluímos que *os conteúdos não são o ponto de partida para o aprendizado*, não sendo desprezados durante o desenvolvimento da temática, onde os temas são o ponto de partida. Além de trabalhar conteúdos, deve-se dar ênfase aos valores, não pensando somente em seus problemas, mas integralizando o todo, proporcionando a humanização entre a escola e a comunidade em geral. (Vítor – Diário – ago/2011)

Embora ele já tivesse o conhecimento prévio, pelas leituras e Discursos do Pibid, de que “os conteúdos não são o ponto de partida para o aprendizado” (40) e, num movimento *confirmativo*, aceitasse essas ideias, ele comete um deslize no planejamento, sendo alertado pelos professores e colegas, conforme o enunciado (39). Por isso, reitera-se a importância do planejamento cooperativo, a fim de que a reflexão esteja presente no preparo das práticas pedagógicas, fazendo com que os saberes façam sentido aos professores em formação, a fim de acontecer a recontextualização de conteúdos nos planos de aula e construção de saberes de acordo com as novas práticas.

Nesse sentido, Vítor apresenta uma reflexão:

(41) Eu acho que o maior problema é na hora de fazer a transposição do conhecimento, do que a gente tá vendo na graduação e a gente voltar para um nível mais baixo, assim, do fundamental. A gente pesquisa *muito*, se envolve *muito*, pra adequar àquela faixa etária. No Pibid a gente trabalha tanto com o ensino fundamental como com o médio. Eu, *principalmente*, tenho que me policiar, porque eu estudo *demais*... então é *muita* informação pra eles que recém tão iniciando... Eu acho que é a parte mais difícil que tem! Selecionar o que trabalhar... eu acho a parte mais difícil. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

A reiteração do vocábulo “muito” (41) é uma forma de diferenciar o estudo que o sujeito faz no Pibid e a recontextualização que deve ser feita na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, em que os conteúdos precisam ser dosados de acordo com as necessidades do contexto. Como referenciado anteriormente, o suporte para o planejamento com adequação dos conteúdos estudados e o nível da turma está nas leituras feitas no Pibid.

Letícia, como estudante recém-saída do Ensino Médio, num movimento *avaliativo*, apresenta conflitos com o plano de aula, pois até então não era solicitada a participar de práticas que exigissem esse gênero. Ela especifica seu conflito no relato:

(42) Fazer planos de aula no início era *difícil*, saber o que ia trabalhar em cada turma, o nível, o que poderia abordar para uma turma e outra turma não, são turmas assim diferentes. Geralmente *o objetivo era o pior de fazer*. (Letícia – Entrevista 1 – abril/2012)

Letícia se refere ao início de sua participação no Programa e à (trans)formação que sentiu em suas práticas acadêmicas e pedagógicas. Ela menciona que fazer os planos de aula era “difícil” e classifica a elaboração do objetivo como “o pior”, apontando pouca familiaridade com Discursos da área pedagógica, novamente num movimento *avaliativo*. Pelo uso da forma verbal “era” em “o objetivo era o pior”, pressupõe-se que, após sua participação no Pibid, durante dois anos (momento da entrevista), já não seja mais tão difícil, provavelmente pela incorporação dos Discursos pedagógicos nas práticas de letramento, o que



caracteriza um movimento *confirmativo* da expectativa diante da função do Pibid na formação inicial de professores.

Letícia interage com as práticas do Pibid, aceitando e avaliando os Discursos desse contexto, de forma que valoriza os saberes construídos, que são novos para ela, pois não faziam parte de suas práticas letradas como estudante. As dúvidas em relação a nomenclaturas dos Discursos pedagógicos, à construção de objetivos, à elaboração das aulas, vão sendo vencidas pela experiência e também pela recontextualização na elaboração prática, em que está implícito o suporte das leituras feitas no Pibid. Assim, esse contexto de atividades vem auxiliar o futuro professor na hora da intervenção prática em sala de aula. O plano de aula, com todos os seus Discursos, passa a fazer parte dos contextos em que Letícia vai interagindo com segurança ao fazer suas escolhas durante a realização das práticas pedagógicas, mesmo quando o conflito se faz presente.

As práticas de letramento pedagógico fazem com que Letícia sinta que está se (trans)formando, ou seja, passando da condição de estudante, que nem sabia que um plano de aula existia e era fundamental para a ação docente, para a condição de professora, que usa Discursos da área educacional e sabe se situar e interagir nesse domínio de atuação, conforme o enunciado:

(43) A gente percebe desde a nossa época, na minha época de Ensino Médio, pelo menos... *a gente se via lá...* porque os alunos tinham bastante dificuldade na leitura [...]. No início, não tinha muito a ideia formada. Eu queria ser professora desde pequena, sempre falava isso, mas eu nunca tive esse contato. Depois que tive o contato com a sala de aula, mudei totalmente... e *positivamente*. (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

Em relação à forma como foram elaboradas as aulas, reorganizando-as, quando necessário, para atender aos interesses dos alunos, considera-se que o plano de aula é um dos gêneros fundamentais na (trans)formação do aluno em professor, pois é o momento em que Letícia utiliza os saberes construídos ou em construção no domínio educacional, como parte de seus letramentos pedagógicos. Para elaborar o plano de aula, ela passa por conflitos e (trans)formações, conforme se evidencia no uso de expressões como “na minha época de Ensino Médio”, “a gente se via lá”, isto é, na condição de aluna: ser aluna da Educação Básica, ser acadêmica na licenciatura e agora ser professora. Ao mesmo tempo, vem à consciência sua convicção de que “queria ser professora desde pequena”, tendo a oportunidade dessa vivência agora, nas práticas do Pibid. Essa fala caracteriza quem é a aluna e o motivo de estar em uma licenciatura, demonstrado por um atravessamento de Discursos institucionalizados.

A participação no Pibid lhe possibilitou evidenciar mudanças que sentiu em seu modo de perceber-se como membro de um grupo, ao dizer “mudei totalmente... e positivamente”, assumindo mais um papel, ao se sentir professora, ao ir se formando professora. Quando tece comparações entre sua condição inicial como estudante e hoje como professora em formação, faz-se presente o movimento *avaliativo*, que indica avaliação positiva em relação à sua condição atual, em que “mudança” significa “novos usos” nas práticas sociais.

Numa relação teoria e prática, proposta pelo Pibid, as práticas de leitura são fundamentais para uma elaboração didática mais adequada à realidade dos alunos na escola, principalmente, quanto à recontextualização de saberes do ensino superior para o básico, isto é, para a abordagem de conteúdos no nível da série a que se destinam, assim como adequação ao tempo e à situação da aula.

Todos os planos de aula e as reflexões acerca deles são registrados nos relatórios de prática, durante os encontros de estudo do Pibid, conforme exposto na subseção seguinte.

#### 4.1.2.3 Uma forma de registro e reflexão: o relatório de prática

Após a construção do plano de aula e a realização da prática pedagógica, surge um novo gênero a ser produzido, o relatório de prática, que tem a função de registrar as atividades realizadas e representa mais um momento de reflexão sobre a prática pedagógica. A elaboração do relatório participa da *travessia* do ser estudante para o ser professor, no sentido de que a prática pedagógica foi realizada e as eventuais dificuldades transpostas, delas surgindo novas aprendizagens.

O registro das impressões dos estudantes nessa travessia é fundamental, pois, pela sua própria voz, pode apresentar, de forma reflexiva, um panorama de toda a prática docente realizada. O relatório é produzido na fase final de cada implementação, em que o sujeito demonstra como vem construindo sua inserção nas práticas pedagógicas, a partir de uma reflexão crítica, conforme mencionado no enunciado:

(44) Produzimos *os relatórios*, ao *final de cada implementação* e ao *final de cada semestre*, relatando todas as atividades desenvolvidas. Um *power point* é produzido para *apresentação das atividades* do grupo, para *discussão de leituras*, etc. (Leticia – Entrevista 3 – ago/2013)

Nesse processo de interação, os interlocutores são o estudante e seu coordenador, que irá acompanhar esse professor em formação nas suas práticas de letramento pedagógico, pelo

uso de gêneros discursivos. No relatório de prática, são evidenciadas as relações de poder entre quem escreve e quem lê/avalia, isto é, o professor em formação, na condição de aprendiz, com os saberes de suas vivências, e o coordenador do Pibid, na posição de quem traz saberes e Discursos mais especializados de sua caminhada pedagógica e tem a função de avaliar e orientar o processo:

(45) Após as *observações da coordenadora*, começamos a arrumar os relatórios, seguindo as *sugestões recebidas*. (Letícia – Diário – jul/2010 – Encontro de Estudos)

(46) A *coordenadora sugeriu* algumas modificações no relatório para sua reescrita: mais clareza sobre os assuntos abordados; fazer citações do material utilizado; revisar as teorias utilizadas. (Vítor – Diário – dez/2010 – Encontro de Estudos)

Em dois momentos diferentes, os estudantes se reportam às sugestões da coordenadora do Pibid, sobre a escrita dos relatórios. Houve aceitação das sugestões, conforme o movimento *confirmativo* nas palavras de Letícia “começamos a arrumar os relatórios, seguindo as sugestões recebidas” (45). Vítor menciona os pontos destacados pela coordenadora para aprimoramento, sem contestação alguma, demonstrando, também, um movimento de *confirmação* em relação à interação discursiva com a professora e com o relatório.

Apesar das questões de poder, que poderiam suscitar medos e inseguranças, os estudantes produziam relatórios com facilidade, segundo seus relatos:

(47) Fazer os *relatórios* foi *tranquilo*. Sempre relatava tudo que acontecia... Claro que, no início, não teve aquela fundamentação teórica necessária... (Letícia – Entrevista 1 – abril/2012)

(48) Construir os relatórios foi *mais fácil* do que os planejamentos. (Vítor – Entrevista 1 – abril/2012)

O uso da expressão temporal “no início” (47) para a dificuldade de aprofundamento teórico indica a aquisição de saberes, na construção de novos letramentos, trazendo indícios de que agora já não é mais dessa forma, marcando que houve (trans)formação. Vítor considerou a escrita do relatório “mais fácil” em relação aos planos de aula, num movimento *avaliativo* de comparação. Pelos enunciados, percebe-se que os estudantes não tiveram dificuldades na escrita dos relatórios, provavelmente devido ao fato de que o relato da prática lhes era simples pela proximidade com as experiências realizadas. Além disso, deve-se considerar a maior familiaridade com os Discursos pedagógicos, pois, ao fazer o relatório, já passaram por muitas leituras de fundamentação teórica, já se inseriram nas práticas da escola,

além de já terem produzido outros gêneros pedagógicos, como o projeto de atividades e o plano de aula.

Nos relatórios, também existe a possibilidade de reflexão sobre a prática realizada, a fim de que cada nova implementação na escola ocorra com maior sucesso. Além da autoavaliação, os estudantes podem, mais uma vez, contar com a apreciação e as sugestões dos demais participantes do projeto, no momento da apresentação em *slides* no seminário realizado após a conclusão da prática na escola:

(49) Procuramos adaptar os planejamentos *de acordo com as observações feitas* pelos professores e colegas participantes do *Seminário de relato das implementações*. (Letícia – Diário – abr/2012)

No seminário, foi avaliado o relatório da prática anterior. A partir das observações do grupo, Letícia já se preocupou em adequar os novos planejamentos às sugestões recebidas. Os termos “adaptar” e “de acordo com as observações feitas” indicam um movimento *confirmativo* em relação às vozes dos colegas e dos professores sobre o relatório apresentado, sinalizando que as críticas foram aceitas e que servirão para as novas práticas.

Convém destacar que o relatório de prática pedagógica é construído de duas formas, sendo um relatório individual escrito no Diário e outro produzido pelo grupo, por escola, com o auxílio da supervisora, que também participa do seminário avaliativo.

(50) Durante este dia, em virtude de concluir as atividades de implementação na escola, nos reunimos no grupo para *organizar os relatos da implementação*, bem como a *preparação da apresentação* da mesma no seminário final do Pibid. (Letícia – Diário – jul/2013 – Encontro de Estudos)

Nos seminários avaliativos, os alunos apresentam o relatório de tudo que foi realizado e suas impressões sobre as práticas pedagógicas, com *slides* contendo o resumo das ações e fotos que registram as atividades realizadas na escola. Os professores em formação relatam seus conflitos, seus imprevistos, seus acertos e erros, mas principalmente, como se sentiram na inserção em práticas pedagógicas, revelando suas (trans)formações ao longo da experiência. Assim, produzir o relatório torna-se um importante passo para o professor em formação e, quando esse passo é transposto, Letícia afirma sua participação como membro efetivo em mais um contexto – o contexto escolar das práticas pedagógicas.

(51) Com a apresentação deste Seminário de Prática, pode-se ver a crescente evolução e empenho, tanto dos *bolsistas novos* como dos *mais antigos* (Letícia – Diário – set/2010 – Encontro de Estudos).

Novamente, num movimento *avaliativo*, a expressão usada pela estudante “bolsistas novos” e “mais antigos” indica o lugar de onde ela fala, pois já se considera entre “os mais antigos”, tendo em vista que começou sua participação no início de 2010, e outros colegas entraram no decorrer do mesmo ano. Essa interação com os novos já lhe dá a condição de se sentir capaz de ajudar a quem está começando, na voz de autoria e na situação de poder em que ela se encontra.

A aprendizagem do gênero ocorre inserida na prática pedagógica, pois o relatório é solicitado aos estudantes, para registro das suas expressões verbais, como resultado das ações relativas ao Pibid, servindo, assim, para o acompanhamento do trabalho, configurando-se como um dizer sobre o que foi feito, a fim de marcar reflexão em torno do fazer docente. Por isso, a professora coordenadora olha os relatórios e dá orientações para sua construção, comentando o que falta para ficar mais específico e dando sugestões de melhoria na escrita.

(52) A coordenadora conversou com o grupo sobre diários, relatórios, artigos, apresentações realizadas, salientando *pontos que precisam ser melhorados*. Também explanou sobre *algumas confusões feitas por nós* durante a escrita do relatório. Atividades que nos fazem ver nossos erros nos ajudam a crescer cada vez mais, pois muitas vezes nos dizem que *devemos melhorar*, mas *não apontam nossos erros*. Dessa forma, nosso conhecimento é *maior*. (Letícia – Diário, dez/2012 – Encontro de Estudos).

(53) A coordenadora observou individualmente cada trabalho e *fez as observações necessárias*, ajudando a complementação do mesmo. *Sugeriu* que todos acrescentassem as referências bibliográficas dos textos lidos. (Vítor – Diário – jun/2010 – Encontro de Estudos)

Esse contato com a coordenadora durante a construção dos textos indica novamente a “instrução explícita” (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), em que o professor guia o estudante pelo uso de uma metalinguagem da prática de letramento, incluindo apoio e estímulo constantes aos estudantes, com esforços colaborativos. Ao salientar “os pontos que precisam ser melhorados” (52), a professora realiza a instrução necessária no acompanhamento do trabalho.

Na universidade, o professor formador espera que o aluno tenha respostas positivas em relação às práticas pedagógicas com suporte nas teorias propostas no currículo do curso. Nessas relações, pode acontecer a “prática do mistério” (LILLIS, 1999; FIAD, 2011), pois é o momento de se estabelecer a equivalência entre os letramentos pedagógicos dos professores iniciantes e o que é esperado deles, que é a construção de letramentos, com segurança e autonomia ao planejar e executar suas práticas pedagógicas.

As atividades de leitura, produção e reescritura textual são permanentes no Pibid, fazendo com que os acadêmicos tomem consciência das falhas e procurem melhorar seus

saberes e suas práticas, conforme se verifica em “nos fazem ver nossos erros, nos ajudam a crescer cada vez mais” (52), “dessa forma, nosso conhecimento é maior” (52), comparando com outras práticas de orientação em que “dizem que devemos melhorar, mas não apontam nossos erros” (52). Evidencia-se, assim, uma negação à “prática do mistério” no Pibid, pois a instrução é explícita e realizada durante a escritura/reescritura dos gêneros. Há observações pontuais de apoio à atividade de escrita, conforme se observa na atitude da professora “Sugeriu que todos acrescentassem as referências bibliográficas dos textos lidos” (53). A escolha vocabular usada por Vítor “sugeriu” indica a posição que a professora assume diante do grupo, realmente de quem orienta e dá sugestões, sem imposições, num contexto colaborativo. Por tudo isso, pode-se dizer que ambos os estudantes demonstraram movimentos *confirmativos* na interação com a coordenadora e a escrita do relatório.

Posteriormente a essas discussões internas do grupo, os estudantes do Pibid produzem artigos científicos para divulgar os resultados de suas experiências, relatando os processos envolvidos nas práticas pedagógicas realizadas e expondo as reflexões feitas pelo grupo. Esses artigos são produzidos para viabilizar discussões fora da Instituição Formadora, chegando a outros contextos universitários, para uma reflexão mais abrangente.

#### 4.1.2.4 Um desafio discursivo: o artigo científico

A partir dos relatórios, no Pibid, são construídos artigos científicos para publicação em eventos na área de Educação ou de Biologia. Letícia considera a construção do artigo científico como um “desafio”, pois é um gênero específico do contexto acadêmico, com o qual não tinha familiaridade e para o qual não possuía preparo:

(54) Cada artigo é um *desafio*, mas a cada etapa vamos *superando as dificuldades* e trilhando nossos caminhos. (Letícia – Diário – jun/2011 – Encontro de Estudos)

Os alunos do Pibid participam de eventos científicos – encontros, seminários, mostras, simpósios, congressos – como apresentadores de trabalho. Para tal, produzem, em grupos, os resumos e artigos científicos sobre as práticas pedagógicas realizadas, a serem apresentados na modalidade de comunicação oral ou pôster, conforme se verifica nos enunciados:

(55) Levamos trabalho em *pôster e artigos* para apresentar no evento... (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

(56) ...os *artigos científicos, resumos*, eram produzidos *a partir de uma implementação* (sejam elas aulas, oficinas, ou demais experiências vivenciadas nas escolas)... para apresentar em algum evento (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013)

No contexto de produção acadêmica, existe um interlocutor exigente, de acordo com os Discursos dessa esfera de enunciação, manifestados por marcas discursivas, diferentes das situações informais. E, no início das práticas do Pibid, há pouca familiaridade dos estudantes com a estrutura e os Discursos dos gêneros que circulam no domínio científico. Assim, na escrita do artigo científico, surgem conflitos no processo de socialização acadêmica, pois este provoca insegurança diante dos usos da linguagem em novas práticas discursivas.

Muitos alunos carregam um preconceito enraizado no senso comum, de que não sabem escrever. Ao ser questionado sobre os textos produzidos nas práticas do Pibid, Vítor expressa que fala e escrita representam um conflito para ele, um agricultor que volta a estudar depois de algum tempo afastado da escolarização:

(57) ...tivemos *bastante dificuldade* na hora de escrever o *artigo*, porque como a gente quer colocar a *linguagem falada*... então esse que é *o problema*, na hora do artigo científico é *totalmente diferente*, a gente escreve *horrores*, mas é numa linguagem *falada*, depois começa a *enxugar*... (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Esse depoimento sinaliza que, apesar da inter-relação entre práticas faladas e escritas na esfera acadêmica, normas/regras de uso da linguagem escrita impõem monitoramento constante, por parte do estudante, a fim de atender às expectativas institucionais da produção científica. Vítor deixa transparecer a preocupação com o estilo de seu enunciado escrito, pois precisa considerar, na linguagem científica, um auditório especializado, visto que o artigo científico dirige-se a um círculo específico de leitores, com um “determinado fundo aperceptível de compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 302). O impacto da cultura daqueles que compõem esse círculo específico tende a ser mais significativo do que o impacto de habilidades técnicas de escrita (STREET, 2014), pois estão presentes nesses significados culturais as relações de poder e autoridade sobre o que é o conhecimento científico e quem pode produzi-lo.

Vítor demonstra que consegue vencer as barreiras com a linguagem, ao longo de sua inserção no Pibid, pela reescrita, pelo apoio da coordenadora e pelo trabalho colaborativo com os colegas, formando, assim, letramentos acadêmicos numa nova comunidade de prática. É preciso considerar que a apropriação de letramentos acadêmicos não ocorre de uma só vez, mas faz parte de um processo que vai acontecendo com apoio de outros agentes de letramento nas práticas acadêmicas do Pibid. Percebe-se isso no relato a seguir:

(58) *A coordenadora sempre junto... a gente mandou umas seis vezes o artigo até que deu por encerrado... O pior foi adequar a linguagem na escrita. [...] A maior dificuldade é essa, mas o grupo ajudou... a gente trabalha sempre junto... O dificultoso mesmo é colocar um artigo em revista... Mas hoje a gente já escreve bastante... talvez não esteja adequado ao nível que deve estar, mas a gente vai crescendo, é uma construção... (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)*

O estudante, num movimento *avaliativo*, reforça que a “maior dificuldade” foi com a linguagem científica e apresenta as ações que ocorrem no Pibid “a gente mandou umas seis vezes o artigo até que deu por encerrado”, referindo-se ao processo de reescrita, em que a coordenadora passa a ser o agente de letramento dos sujeitos, inserindo-os, gradativamente, em práticas e eventos científicos. O sujeito dá mostras, também, de que já adquiriu a consciência do processo pelo qual vem passando, isto é, com a participação nessas práticas e o uso de textos que nelas transitam, ele vai melhorando sua escrita. Na apresentação de trabalhos em eventos, na publicação dos textos em periódicos da área, no contato com outras instituições científicas, o estudante amplia conhecimentos sobre as relações de poder existentes nos veículos de publicação, como periódicos científicos, e nos Discursos especializados de um público exigente, conforme se presencia na fala “O dificultoso mesmo é colocar um artigo em revista...” (58), caracterizando um movimento *avaliativo* na vivência de conflitos.

Vítor tende a assumir a identidade acadêmico-científica, a fim de se inserir no contexto universitário. Ao tentar se inserir nas práticas do Pibid, ele segue ou faz uso de Discursos dominantes legitimados pela comunidade universitária. Mas, para se tornar fluente, precisa entender o funcionamento dos diferentes gêneros discursivos que fazem parte dessas práticas. O estudante passa a conhecer e usar as regras sociais que integram as práticas de letramento e que regulam o uso e a distribuição de gêneros discursivos, nas relações entre as pessoas, no interior de uma comunidade específica.

Dessa forma, há marcas na trajetória do estudante que reforçam a possibilidade de reposicionar os Discursos do “déficit do letramento” (GEE, 1999) no Ensino Superior, que transparecem em dizeres sobre o não conhecimento de gêneros discursivos na universidade por parte dos estudantes. É importante que as diferentes áreas do conhecimento proporcionem aos alunos o contato com o uso de textos desse domínio mais científico e especializado, pois, como se acompanha na fala de Vítor, é na inserção em práticas sociais que fazem usos desses gêneros que se vão construindo os letramentos acadêmicos.

A distância entre o que o estudante apresenta de letramentos e o que a universidade espera que ele apresente caracteriza, novamente, a “prática do mistério” (FIAD, 2011, p. 361).



Segundo Fiad (2011), os professores precisam se preocupar em partir dos letramentos que os estudantes trazem para a universidade e, aos poucos, introduzi-los em práticas mais complexas e específicas de letramento no contexto acadêmico.

Veja-se o depoimento de Vítor em relação a seus letramentos prévios:

(59) Eu voltei à estaca zero praticamente, depois de *23 anos fora da escola*, eu voltei... e *na minha época não existia isso...* e era técnico... totalmente profissionalizante...”  
(Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Os letramentos acadêmicos ocorrem como um conjunto de práticas com as quais os estudantes não estão familiarizados e que precisam aprender não somente o que constitui o conhecimento relevante na disciplina, mas também o uso da linguagem. O sujeito diz que está há “23 anos fora da escola” e que, nas suas práticas anteriores de estudante, “não existia isso”, referindo-se aos Discursos científicos, na produção de artigos. Mas os dados mostram que isso não ocorre só com estudantes há anos afastados da escola, pois Letícia, que recém saiu do Ensino Médio e logo entrou na universidade, também demonstra esses modos de interação, tendo em vista que, em suas práticas escolares, ela não possui familiaridade com a produção de gêneros discursivos do domínio científico.

Da mesma forma que Vítor, Letícia demonstra alguns conflitos com o uso da linguagem, na produção escrita do artigo científico. Mas também demonstra que conseguiu melhorar a adequação linguística e discursiva, ao longo de sua inserção no Pibid, construindo, assim, os letramentos acadêmicos a partir das práticas das quais participou.

(60) Nos primeiros *artigos*, tivemos *bastante dificuldade...* na *escrita* ou falando... a gente não conseguia fazer *mais científico*, as palavras... mas, agora, os últimos já estão *mais tranquilos*.” (Letícia – Entrevista 1 – abril/2012)

O enunciado indica um movimento *avaliativo*, em que Letícia está consciente sobre convenções requeridas para uma escrita acadêmica, pois ela percebe que, quanto mais especializadas as disciplinas acadêmicas se tornam, mais especializadas as maneiras com as palavras (HENDERSON; HIRST, 2007). Ao dizer que “não conseguia fazer mais científico, as palavras...”, Letícia compreende que o contexto comunicativo, os interlocutores e os usos que eles fazem dos Discursos são determinantes nas práticas de letramento. Essas atividades de escrita exigem a leitura de textos especializados para construir “conceitos teóricos e metodológicos que serão caros à sua atuação profissional” (MATÊNCIO, 2006, p. 98). Convém ressaltar que a Universidade, como formadora, tem significativa parcela de participação na formação de um professor-pesquisador, pois a relação do saber profissional decorre do saber científico.

No início, ainda em fase de adaptação da estudante às práticas do Pibid, verificam-se marcas dos Discursos reciclados (GEE, 1999), isto é, a aquisição parcial acoplada ao metac conhecimento e às estratégias para se colocar em prática. Os Discursos reciclados trazem uma noção de tensão ou conflito entre os Discursos de uma pessoa e nem sempre ocorrem de forma consciente ou intencional (GEE, 1999).

Segundo Dionísio e Fischer, existem tensões e conflitos quanto aos gêneros e às práticas que eles sustentam (DIONÍSIO; FISCHER, 2010). E isso se revela na fala da aluna, pois ela percebe que existe uma prática acadêmica, com Discursos mais especializados, que estão se desvelando à sua frente. O relato de que teve “bastante dificuldade” indica um movimento *avaliativo* que mostra a tensão que é escrever em linguagem acadêmica, pois exige conhecimentos, valores e competências que ela não possui, dentro de relações de poder das práticas em que esses textos circulam.

Aos poucos, Letícia começou a desenvolver consciência para usar uma metalinguagem dentro de uma comunidade de práticas, caracterizando os Discursos de fronteira (GEE, 2001), em que coexistem Discursos primários e secundários, isto é, Discursos do cotidiano familiar e de conhecimentos mais especializados. A estudante adquiriu a linguagem, formas de dizer, fazer e pensar pertencentes a essa comunidade, por isso sentiu que os últimos artigos foram “mais tranquilos” (60). Esses modos de dizer são os Discursos secundários (GEE, 2001), adquiridos fora da família, como na universidade.

Letícia, inicialmente, não conhecia o modo de escrita e as relações de poder do contexto acadêmico-científico. Mas os conflitos fizeram com que ela aprendesse a conviver com esses novos letramentos, em que ela toma consciência de sua evolução no processo de escrita científica:

(61) Podemos perceber que, *com o passar do tempo*, temos mais facilidade de escrita. Conseguimos ‘encaixar’ as palavras, nos expressar cientificamente e organizar as ideias no texto. (Letícia – Diário – ago/2012)

(62) Quanto à *escrita*, percebo que *ainda tenho um pouco de dificuldade de transpor a linguagem do senso comum para a científica*. Acredito ser muito direta com as palavras. Mas com a *prática frequente de escrita a que somos estimulados*, a cada dia superamos nossas barreiras. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013)

Há um movimento *avaliativo* de Letícia ao longo do processo de interação no Pibid, que demonstra a familiarização com a escrita mais especializada e com os Discursos científicos. A estudante demonstra letramentos críticos pelo uso da metalinguagem quando diz “...temos mais facilidade de escrita” (61) e “...a cada dia superamos nossas barreiras” (62). Letícia realiza escolhas nesse contexto, para a construção de suas próprias práticas letradas, de

forma crítica, autônoma, consciente e reflexiva. Embora perceba lacunas nas construções necessárias para se inserir e se sentir membro dessa comunidade, como se observa em “ainda tenho um pouco de dificuldade de transpor a linguagem do senso comum para a científica” (62), Letícia começa a desenvolver uma metacoscência para usar a linguagem dentro de uma comunidade de prática, como as formas de dizer, fazer e pensar que já são dessa comunidade. Letícia sente que está em processo de (trans)formação e que o Pibid é o espaço que lhe possibilita uma mudança de papéis, pelas práticas sociais que fazem parte do Programa, quando diz “com a prática frequente de escrita a que somos estimulados” (62). Para Matêncio, por meio da produção de textos a partir de outros – a retextualização, “o estudante estabelece contato tanto com o fazer-científico em sua área de formação quanto com os gêneros que aí circulam e colocam em funcionamento esse domínio discursivo” (MATÊNCIO, 2006, p. 99).

É muito significativo considerar os modos culturais de utilização da linguagem pelos universitários, em que estão implícitas relações de poder, reproduzidas em virtude das experiências e de conhecimentos vivenciados ao longo da vida (BARTON; HAMILTON, 2000), em “práticas socialmente situadas” (GEE, 1999), de acordo com o ambiente dentro e fora de instituições formadoras e em virtude de interesses dos estudantes, de relações com os outros e com a sociedade.

A seção seguinte aborda essas relações de poder na interação com os outros na oralidade, pois esta Tese envolve estudos de letramento em práticas de leitura, escrita e oralidade, conforme a “perspectiva ideológica” (STREET, 1995), em que todas as práticas de letramento são consideradas.

#### *4.1.3 A transposição de barreiras na fala: modos de interação em práticas de oralidade*

Além da produção da escrita acadêmica, os alunos se deparam com práticas orais no Pibid, para as quais precisam desenvolver os letramentos acadêmicos em práticas sociais específicas, como apresentar trabalhos em seminários de grupo, apresentar comunicações em eventos científicos, participar de exposições orais em reuniões na escola, dar aulas, entre outras. Essas práticas são constantes e os acadêmicos participantes se integram a elas, desenvolvendo seu processo de letramentos. Serão analisados, nesta seção, dois gêneros discursivos nas interações em práticas de letramento do Pibid: um do domínio acadêmico – comunicação em evento; e outro do domínio pedagógico – aula de Ciências/Biologia, pela

importância dada a eles pelos sujeitos.

A divisão entre gêneros orais e escritos é muito tênue, pois ambas as categorias trazem traços similares, por isso não é objetivo desta análise discutir sobre essa classificação. Para Street, “a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto”, pois são as condições da prática social que podem determinar a significação de uma dada forma de comunicação e não o canal (STREET, 2014, p. 17). Marcuschi também considera as práticas sociais concretas como determinantes, em que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos” (MARCUSCHI, 2001, p. 37). Sabe-se que as produções textuais se entrecruzam e constituem domínios mistos, como é o caso tanto da comunicação oral acadêmica como da aula de Ciências/Biologia. Ambos os gêneros partem de outros gêneros escritos para serem verbalizados em práticas de oralidade, sendo essas que interessam no estudo aqui proposto, como uma “interação do oral/escrito” (STREET, 2014, p. 160).

#### 4.1.3.1 Inserção em práticas acadêmicas: a comunicação oral

Nas práticas de letramento do Pibid, os resumos/artigos científicos atingiram sua função principal quando publicados nos eventos. A publicação ocorreu de forma escrita e também em comunicação oral, momento em que foi possível o diálogo com pesquisadores de outras instituições e uma análise crítica das atividades e estudos realizados.

(63) O evento é um *momento ímpar*, de *compartilhamento de conhecimentos e significados*, portanto, a experiência na caminhada acadêmica nos proporciona *novos olhares críticos e reflexivos* frente a essas vivências com sujeitos que possuem uma longa caminhada para o processo de construção dos conhecimentos sobre a educação, no âmbito geral. (Vítor – Diário – nov/2011 – II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID)

(64) Foi um encontro *muito bom*, pois *trocamos ideias com vários pesquisadores* e percebemos como somos reconhecidos fora do nosso ambiente institucional. (Leticia – Diário – out/2012 – Encontro de Debates sobre o Ensino de Química)

Nos enunciados acima, os estudantes demonstram um movimento *avaliativo e confirmativo* sobre a participação em eventos, no sentido de que reconhecem a oportunidade de diálogo com outros interlocutores. Vítor considera “um momento ímpar, de compartilhamento de conhecimentos e significados”, com “novos olhares críticos e reflexivos” e Leticia julga como “muito bom”, pois “trocamos ideias com vários pesquisadores”. A possibilidade de serem valorizados em outros espaços, com outras vozes para dialogar é destacada por Leticia

em “somos reconhecidos fora do nosso ambiente institucional”. Os estudiosos de outras instituições representam a “diferença” (HALL, 2011) na constituição da identidade de Vítor e Letícia nesse contexto em que poderiam se sentir “forasteiros” (WOODWARD, 2012). Mas, como as identidades são construídas “na relação com o Outro”, com seu “exterior constitutivo” (HALL, 2011, p. 110), os enunciados dão indícios de que os estudantes precisam dessa interação com estudiosos que olhem de fora, de outros lugares para o trabalho que eles vêm desenvolvendo, a fim de que, pela validação do(s) outro(s), possam sentir-se integrados aos novos Discursos. De uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, pode-se dizer que é no processo da interação com o outro que o indivíduo se torna sujeito, pois o *eu* só existe relacionado a um *tu*, e esse outro representa a intersubjetividade, isto é, outro sujeito, o outro da linguagem.

Destacam-se as representações de sentido que as práticas de participação em evento trouxeram para Vítor, pois, para ele, as comunicações orais foram muito marcantes. Ao ser questionado sobre suas aprendizagens com o Pibid, o estudante demonstra o que foi mais significativo na sua produção acadêmica:

(65) A maior aprendizagem, que *me marcou mesmo*, assim, foi apresentar um projeto do Pibid num congresso nacional, isso *foi de emocionar*, de ver pessoas dizerem assim “nunca que eu ia falar o que tu falou lá em cima... *um auditório lotado, só mestrandos, doutorandos...* e uma plateia pra depois te questionar... e daí te questionarem e nenhum mestrando responder, e tu ter que responder...” Não hesitei em responder. Talvez não tenha respondido da maneira que... pro momento seria... porque eu não tinha também essa preparação para aquilo ali... (Vítor - Entrevista 1 – abr/2012)

Com o uso de marcas discursivas como “a maior aprendizagem”, “que me marcou mesmo”, Vítor considera sua participação no Pibid como importante na construção de seus letramentos acadêmicos, num movimento *avaliativo*. O acadêmico sente-se um participante ativo no processo de construção de sentidos no contexto acadêmico, sendo centrais para esse processo as questões relacionadas à linguagem, identidade e natureza contestada de conhecimento (LEA, 2004). Quando ele se refere ao fato de que havia “mestrandos” e “doutorandos” na plateia, deixa implícito que seriam as representações identitárias de maiores conhecimentos acadêmicos, nas relações de poder entre estudantes nas universidades. Sua relação com o(s) outro(s), de valorização acadêmica, permite que se sinta um membro efetivo na comunidade de prática.

Mais adiante, ele pondera que não era detentor de conhecimentos aprofundados para responder às questões postas pela plateia, como se verifica na fala “Talvez não tenha respondido [...] porque eu não tinha também essa preparação para aquilo ali”, demonstrando

os “Discursos reciclados” (GEE, 1999), em que o sujeito, ao passar a interagir no domínio acadêmico, passa a se orientar pelos Discursos desse domínio, com a aquisição parcial acoplada ao metaconhecimento que possui dos saberes acadêmicos. O sujeito começa a desenvolver uma metaconsciência para usar a linguagem dentro de uma comunidade de prática, como as formas de dizer, fazer e pensar que já são dessa comunidade.

Vítor se sente muito valorizado, por ter sido ativo no processo, por ter sido ele a responder aos questionamentos, assumindo uma nova identidade acadêmica, numa discussão de alto grau de conhecimento. O sujeito começa a assumir Discursos de uma comunidade acadêmica, sentindo-se “empoderado” (LANKSHEAR; GEE; KNOBEL, 2002). Ele conseguiu se colocar discursivamente de forma que sua avaliação na prática acadêmica demonstrou um bom resultado, que, talvez, segundo sua consciência crítica, não tenha sido o melhor que aquela prática exigia, mas era o que ele tinha condições até o momento.

Na sequência, o sujeito reforça essa relação de poder dos Discursos acadêmicos, ao mencionar os participantes do evento:

(66) *É impressionante!* Montar o material, fazer uma viagem e tu te preparar, ir lá e apresentar um trabalho onde tinha *ministro da educação, reitor de todas as universidades do Brasil, diretores* de tudo que era escola te assistindo... e aí tu falar dum trabalho... (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Novamente, o estudante demonstra que se sentiu integrado, no sentido de conseguir interagir com um público acadêmico e “apresentar um trabalho”, como um membro efetivo dessa prática social, num movimento *confirmativo* de aceitação dos Discursos acadêmicos. Acompanha-se, pela voz do sujeito, que sua satisfação advém da realização de estar em um novo contexto, com Discursos próprios e dominantes (GEE, 1999), dos quais ele não participava antes e nos quais ele está se inserindo pela participação no Pibid.

Para Vítor, estar participando, com o poder da palavra, de um evento com outros participantes que são autoridades na educação, como “ministro da educação, reitor de universidade, diretores”, fez com que ele se sentisse incluído em uma atividade de prática acadêmica. Vítor sentiu-se “autor” no processo, pois obteve importância a relação entre o texto que ele produziu durante seus estudos e as práticas que estão implicadas nas produções do gênero.

Pode-se dizer que houve interação e construção de “letramentos acadêmicos”, conforme propõem Lea e Street (1998), em que relações de sentido, identidade, poder e autoridade estão presentes numa prática de natureza institucional como o evento científico. Os autores consideram que o “Modelo de Letramento Acadêmico” busca propor e explicar os

usos efetivos do letramento como mais complexos e situados, envolvendo os processos sociais, as relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais. Ao dizer “é impressionante”, Vítor assume a posição valorativa que marca seu engajamento com as práticas, num movimento *avaliativo* diante de sua condição.

No contexto da universidade, conforme Lankshear, Gee e Knobel (2002), o sujeito que tem acesso ao poder possui qualidades que foram relacionadas positivamente a bens ou meios para acessá-los, assim como se verifica no estudante em questão ao se sentir empoderado para estar participando daquela prática acadêmica, própria do domínio universitário.

A experiência de apresentar um trabalho em evento científico era totalmente nova para Vítor, pelo menos até entrar na universidade:

(67) Eu *nunca tinha feito nada assim de apresentar trabalho...* e o PIBID me proporcionou... eu apresentei em Rio Grande (num evento de Química) a gente escreveu um artigo, a gente mandou pra lá e foi aprovado, dentro da área das Ciências... Depois a gente mandou lá pra Goiânia, no Fórum Nacional das Licenciaturas e o Seminário Nacional do PIBID. Isso aqui foi assim, *enriquecedor!* (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Entendem-se, assim, os letramentos acadêmicos como práticas, com foco nas formas pelas quais os estudantes aprendem a participar e construir sentido dentro de um contexto acadêmico (HENDERSON; HIRST, 2007). No Pibid, Vítor encontrou oportunidades para se envolver em práticas de letramento acadêmico, o que não acontecia no Ensino Médio, conforme seu relato “Eu nunca tinha feito nada assim de apresentar trabalho”. A inserção do sujeito no meio acadêmico mostra o “valor simbólico” de um bem/poder imaterial de que o aluno se apodera. Isso indica que são novos letramentos que estão sendo construídos, em novas práticas sociais, em contextos sociais e culturais específicos e especializados.

Vale dizer que, com reforço positivo, há maior motivação para a continuidade das práticas, pois os estudantes se sentem mais seguros em suas ações. Vítor e Letícia relatam suas impressões após apresentação da comunicação oral “O Ensino de Ciências numa perspectiva interdisciplinar”, na I Mostra de Educação Profissional e Tecnológica e, na sequência, a comunicação oral no 31º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química.

(68) O artigo apresentado no *evento* teve grande repercussão diante dos visitantes, inclusive sendo premiado. [...] Esses resultados *fomentaram ainda mais o incentivo aos acadêmicos* dentro de suas atividades, bem como o reconhecimento e mérito conseguido pelos acadêmicos, professores supervisores e coordenadora do projeto (Vítor – Diário – out/2010 – I Mostra de Educação Profissional e Tecnológica)

- (69) Foi *muito gratificante*, com créditos de *felicitações* pelo trabalho, pela *relevância do trabalho*... [...] Tudo serve para *enriquecermos cada vez mais*, com a participação e *diálogo com diferentes sujeitos e diferentes saberes e experiências vivenciadas*. (Vítor – Diário – out/2011 – 31º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química)
- (70) Levamos vários trabalhos para apresentação oral referentes à implementação do tema gerador nas escolas. Fomos *muito elogiados* pelos trabalhos por diversos pesquisadores e participantes do evento. (Letícia – Diário – out/2012 – 31º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química)

No interior das práticas, que fazem parte dos letramentos acadêmicos, estão os Discursos especializados da comunidade educacional, padronizados e definidos de acordo com os efeitos formais da instituição ou com as disciplinas acadêmicas, isto é, os letramentos dominantes (HAMILTON, 2002). O Pibid oportuniza espaços para que os alunos desenvolvam seus letramentos inseridos em práticas sociais, em que há relações de poder muito marcadas. Por isso, a necessidade desse convívio com outras instituições em eventos, pois, ao apresentarem a comunicação científica, os estudantes têm um retorno desse público especializado valorizando suas práticas pelo reforço positivo: “fomentaram ainda mais o incentivo aos acadêmicos” (68), “felicitações pelo trabalho” (69), “muito elogiados” (70).

Portanto, pode-se dizer que os sujeitos sentem-se valorizados nas práticas acadêmicas ocorridas nos eventos da área, reconhecendo que estão inseridos nos saberes e atividades da mesma forma que outras instituições, conforme as transcrições a seguir.

- (71) O importante é compartilhar as experiências. *Nossas atividades estão à altura das demais observadas*, demonstrando a perspectiva da formação de professores que temos, enquanto acadêmicos e bolsistas do Pibid na Instituição. (Vítor – Diário – out/2012, referente ao evento: SINTEC)
- (72) Durante esses três dias participando do SINTEC, percebi que tanto as atividades referentes ao curso como as do Pibid estão *de acordo com o que é desenvolvido em grandes universidades* e em *diversas pesquisas por diversos grupos*. Os palestrantes falaram sobre *tudo o que estudamos e desenvolvemos no Pibid*, demonstrando que *mesmo estando bem distantes de grandes centros*, temos como comparar-nos com *grandes universidades*. [...] Eventos assim *nos impulsionam* a cada vez mais seguir nossas atividades *com compromisso e empenho* (Letícia – Diário – out/2012, Seminário Internacional de Educação em Ciências)
- (73) *Poder participar de eventos*, ter contato com outras pessoas, outras pesquisas também bem interessantes. Desde o início, a gente participou de eventos, como o EREBIO, que é bem importante para Biologia. E também conhecer vários lugares em que há oportunidade de mostrar o projeto e o curso. Levamos trabalho em poster e artigos, apresentação oral... (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

Nos enunciados acima, acompanham-se as relações de poder estabelecidas entre instituições. Para alunos do interior do estado, estudar e pesquisar como alunos de grandes centros de ensino superior é muito importante e confirma seus Discursos e suas práticas. E



isso se evidencia quando os estudantes vão construindo saberes relativos às relações de poder, sendo que o letramento crítico vem conceder-lhes poder (GEE, 1999), pois são eles que realizam a reflexão acerca dos Discursos e do modo como esses Discursos os constituem em sociedade.

O sujeito do Pibid tem oportunidade de usar seus “kits de identidade” (GEE, 2001), nas interações sociocomunicativas, pois são papéis distintos, que necessitam de diferentes Discursos para se representar e ser no mundo, com novas linguagens, novos saberes e novas posturas. Nesta Tese, são analisados os modos de interação de dois estudantes, embora todos os estudantes do Pibid participem de eventos acadêmico-científicos, nos quais experimentam as novas identidades.

#### 4.1.3.2 Inserção em práticas pedagógicas: a aula de Ciências/Biologia

Entende-se que a aula é um momento organizado e planejado, no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, em que interagem sujeitos – professor e alunos – pela linguagem e suas relações sociais, em torno de conteúdos do currículo escolar e suas implicações na vida desses sujeitos. Na sala de aula, predominam Discursos didáticos, relacionados aos científicos, com o objetivo de mediar a aprendizagem dos alunos ao introduzi-los em um campo específico do conhecimento (KLEIMAN, 2001). Street aborda que há “procedimentos” usados para organizar uma sala de aula, em que “trabalhos e materiais letrados dominam a classe e constituem parte importante da voz pedagógica” (STREET, 2014, p.137). O autor destaca que o professor tem a autoridade de determinar o tempo e o espaço da aula, fortalecendo assim seu poder e controle das práticas de sala de aula.

Muitas relações heterogêneas entre sujeitos e objetos de conhecimento ocorrem numa sala de aula, possibilitando a vivência autônoma e crítica de professores em formação nas práticas pedagógicas. Neste estudo, aborda-se a linguagem como dialógica, na concepção bakhtiniana, sendo analisada no processo de interação nas práticas sociais, pois linguagem é vista como um lugar de interação humana, que vai além da mera transmissão de informações. Concebe-se, portanto, a aula de Ciências/Biologia como uma prática social, em que diferentes sujeitos sociais interagem e se constituem pela linguagem. No processo interativo da linguagem humana, Bakhtin (2011) destaca a multiplicidade de vozes, a rede polissêmica, em que interagem Discursos em atitudes de responsividade ativa, que extrapolam o tempo e o espaço, pois entrecruzam vozes de outros, num movimento em espiral e contínuo de retomadas e rupturas.

É essa concepção de linguagem que direciona o olhar para a sala de aula nesta Tese, no sentido de analisar os modos de interação na prática oral da aula, constitutivos da formação de professores no Pibid. O processo de ensino e aprendizagem é social, por isso considera-se que a relação professor/aluno manifeste-se na aprendizagem, fazendo com que a sala de aula seja um lugar de relações interpessoais, que irão determinar as relações com o conhecimento.

(74) Percebemos que eles [os alunos] sabem como é *preocupante* esse assunto [o lixo] e que ele *deve ser discutido* e, principalmente, ser feita alguma coisa para *mudar essa realidade*, porém, quando questionamos o que cada um fazia para mudar sua realidade, *quase não havia resposta*. A partir disso, reestruturamos o planejamento a fim de trazer para a discussão algumas alternativas, na forma de ações sobre a redução do lixo/poluição na cidade e na escola. (Letícia – Diário – abr/2012 – Prática Pedagógica)

No enunciado acima, Letícia comenta sobre a aula no 1º ano do Ensino Médio, em que discutia com seus alunos a situação do lixo na comunidade em que vivem, bem como as ações realizadas para diminuir esse problema. Ao perceber que os alunos não tinham exemplos de propostas de solução, ela sentiu a necessidade de direcionar o planejamento das próximas aulas para a busca de ações que pudessem reduzir a produção de lixo e a poluição na comunidade. Observa-se que o modo como professora e alunos interagem influencia na aprendizagem em sala de aula, visto que o professor é o mediador da aprendizagem (FREIRE, 1996) e ensina mais que conteúdos do currículo escolar, pois ensina valores e atitudes na vivência em sociedade. O diálogo estabelecido com os alunos indica que eles precisam da intervenção do professor como um agente de mudanças (NÓVOA, 1992a) e não apenas como promotor de aprendizagem de conteúdos teóricos e estanques.

Em seu diário reflexivo, ao relatar as aulas sobre o lixo com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, Vítor destaca a efetiva participação dos alunos:

(75) Os educandos participaram de maneira *interativa*, onde expuseram seus pensamentos de acordo com os debates gerados em torno do tema, participando em sua totalidade, *todos interessados* pelo assunto e *o mais importante* é que os educandos *faziam relações*. (Vítor – Diário – mai/2012 – sobre a Prática Pedagógica)

(76) Na nossa turma, o trabalho foi *muito proveitoso*! Nós ocupamos os cinco períodos durante a manhã e, pelos alunos, poderíamos continuar até à tarde. Cada vez íamos instigando mais... e eles *correspondiam e faziam questionamentos* a partir da ideia de que tudo se transforma, tudo se decompõe... que a vida é um ciclo. Trabalhamos o texto do petróleo... conforme fomos discutindo, *eles iam participando*. (Vítor – Seminário Avaliativo 2 – ago/2013 – sobre a Prática Pedagógica)

Nas práticas orais, o enunciador fica na expectativa das respostas de seus interlocutores, e isso, segundo a concepção bakhtiniana de dialogismo, que prevê a responsividade ativa, vem influenciar no enunciado, pois determina o seu estilo de elaboração,

incluindo a escolha dos procedimentos composicionais e dos recursos linguísticos a serem usados. A sala de aula passa a se constituir em um espaço de interlocução, um espaço onde emergem diferentes vozes sociais, em que o aluno exerce o direito à palavra, pela sua “consciência falante” (BAKHTIN, 2011). Ao levantar questões e incentivar a participação dos alunos, o professor os desafia à reflexão e à participação. Assim, a interação pela linguagem se estabelece em relações recíprocas e orientadas, mas sem excluir uma contra-ação, numa atitude responsiva ativa.

Percebe-se que os alunos foram se constituindo e assumindo posições, à medida que o professor dava-lhes esse espaço, com os constantes questionamentos e incentivos, conforme se observa em: “participaram de maneira interativa”, “expuseram seus pensamentos de acordo com os debates gerados em torno do tema”, “faziam questionamentos” e “conforme fomos discutindo, eles iam participando”. Assim, os alunos passam a se sentir capazes de usar a palavra no diálogo e na interação de sala de aula e o professor se identifica como mediador do processo de ensino e aprendizagem. A aula prática possibilita ao professor em formação aprimorar suas metodologias e vivenciar o saber construído pelas teorias lidas.

Num movimento *avaliativo*, Leticia relata sua prática oral nas aulas:

(77) A partir do momento em que você se depara com a situação, você perde todos os medos e a encara, pois sabe que *se você está lá é porque tem capacidade e foi preparada para isso*. (Leticia – Texto de memórias “Eu, professora” – ago/2013)

(78) Eu me via como um ser que tinha *um certo conhecimento*, mas que *não era a detentora daqueles saberes*. (Leticia – Texto de memórias “Eu, professora” – ago/2013)

Na interação entre os sujeitos da enunciação, existe a relação com os sujeitos e saberes que estão fora dessa enunciação, em outro tempo e espaço, pois o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 2005, p. 95). Leticia se reporta a saberes anteriores ao dizer que “tem capacidade e foi preparada para isso”, trazendo aqui a relação da aula prática com saberes adquiridos anteriormente. Além disso, ela identifica-se como uma professora-mediadora do conhecimento, consciente de seu papel, que vê o aluno como outro sujeito que traz seus saberes historicamente, sem encará-lo como um vazio a ser preenchido, mas como um outro com possibilidades de interação na construção dos conhecimentos. Quando avalia que “tinha um certo conhecimento, mas que não era a detentora daqueles saberes”, ela se coloca na condição de quem considera o conhecimento do outro – seu aluno – numa interação de prática

social de sala de aula. Letícia reconhece os “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996).

Quanto ao uso da oralidade para uma turma de alunos, Vítor relata seu desconforto inicial, num movimento *avaliativo*:

(79) A primeira implementação na escola foi difícil... Bom, quando eu entrei aqui, eu *nunca imaginava falar em público*, tanto é que no primeiro dia de aula, a professora mandou se apresentar... eu achei que o coração ia sair pela boca. Para ir à escola, também...  *muito nervoso*. (Vítor – Entrevista 2 – jan/2013)

As dimensões e as formas da enunciação são determinadas pela situação e pelo auditório (BAKHTIN, 2002). Assim, ao produzir gêneros discursivos orais ou escritos, o sujeito sempre leva em conta seu(s) destinatário(s), pois todo enunciado é dirigido a alguém, isto é, tem o seu endereçamento (BAKHTIN, 2011). Nos casos mencionados, no relato (79), Vítor foi desafiado a falar em público, tanto para seus colegas e professora no primeiro dia de aula, como na escola, para uma turma de alunos da Educação Básica, na condição de professor. São relações diferentes, que exigiram dele um olhar para o(s) destinatário(s), para realizar a composição e o estilo de seus enunciados, pois “cada gênero do discurso em cada tempo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Vítor não estava acostumado a exercer papéis nessas práticas orais, que, a partir de agora, fariam parte de seu cotidiano acadêmico e pedagógico, na condição de aluno da Licenciatura e também de professor na Escola Básica. Por isso, ele avalia como “difícil” essa prática oral, conforme explicita no enunciado “A primeira implementação na escola foi difícil”.

Kleiman considera a capacidade de o professor estabelecer coerência entre planejamento e oralidade como “um dos requisitos do letramento no trabalho que diz respeito às características da oralidade letrada necessárias para ser bem-sucedido na atividade didática” (KLEIMAN, 2001, p. 52). A oralidade letrada constitui-se em várias práticas em sala de aula, como explicação de conteúdos, questionamentos, respostas a perguntas, incentivo à atenção e participação dos alunos, exemplificações e orientações, entre outras atividades de interação dialógica que fazem parte de uma aula.

Para ilustrar tais práticas orais, destacam-se alguns enunciados dos sujeitos:

(80) Realizamos uma *explanação* sobre o funcionamento do termômetro e os tipos de termômetro. [...] Prosseguimos *explicando* o efeito estufa, como ocorre, quais as consequências [...], diferenças entre aquecimento global e efeito estufa. Realizamos também a atividade com a queima de uma vela, observando e *descrevendo* o processo de queima e a liberação dos produtos. (Vítor – Diário – nov/2010)

- (81) [...] passamos uma *orientação* sobre as normas de segurança no laboratório, tendo em vista a posterior utilização do mesmo. (Letícia – Diário – set/2010)
- (82) *Retomamos* o que foi feito na aula anterior, *instigando-os* sobre o tema a ser desenvolvido. Partimos da concepção de luz e pigmentos sabidos por eles, *abordando* a coloração de algumas plantas coletadas de diferentes cores e mostradas a eles. A partir disso, *falamos* sobre *clorofila*, *cloroplastos* e finalmente o enfoque da atividade: *fotossíntese*. Estabelecemos ligações com as diferentes áreas (Física, Química e Ciências), bem como os conhecimentos prévios dos mesmos sobre o tema. *Falamos* também sobre a diferença entre *respiração* e *fotossíntese* que é muito confundida pelos alunos. Ao final da aula, novamente *retomamos* todas as atividades desenvolvidas desde o primeiro momento associando-as. (Letícia – Diário – set/2010)

Os relatos mostram que, já na primeira intervenção em sala de aula, os professores em formação participaram de diversas práticas de oralidade nas aulas de Ciências, conforme evidenciado pelos termos “explanação”, “explicando”, “descrevendo” (80), “orientação” (81), “retomamos”, “instigando-os”, “abordando” e “falamos” (82). No contexto, esses termos indicam as ações realizadas na prática pedagógica, junto aos alunos, revelando alguns tópicos discursivos presentes no dia a dia. Ao mesmo tempo, esses Discursos do cotidiano são intercalados com Discursos mais científicos, no momento das explicações, evidenciados pelos conceitos que foram sendo trabalhados.

Bakhtin valoriza a natureza social da fala, da enunciação, pois considera que “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 14). Para o autor, a comunicação implica conflitos na interação entre as pessoas, evidenciando relações de poder, pois toda enunciação é de natureza social e, portanto, ideológica.

Em meio aos “modos de interação” analisados nesta seção, surgiram os *conflitos*, que foram discutidos brevemente aqui e serão mais especificamente abordados na seção seguinte.

#### **4.2 O entre-fronteiras: momentos de aprendizagem e (trans)formação**

O Pibid possibilita aos estudantes a inserção em práticas situadas de letramento, o que auxilia na formação docente, pois os insere no contexto escolar, considerando desafios docentes e dando apoio às diferentes formas de interação – seja com professores, com alunos ou com conteúdos disciplinares. As práticas situadas envolvem a construção de sentidos em contextos reais (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), com atividades de oralidade, leitura e

escrita em um contexto específico de situação comunicativa, com “foco no contexto, o que torna reais as práticas letradas” (STREET, 2014, p.19).

Na seção anterior, ao se analisarem os modos de interação em práticas de letramento do Pibid, surgiram alguns conflitos dos estudantes, abordados nas interações em práticas de leitura, escrita e oralidade. Nesta seção, mais especificamente, analisam-se conflitos voltados às práticas pedagógicas e também formas de conviver com esses conflitos, pelo apoio dos conteúdos e do grupo de colegas e professores. Sabe-se que sempre haverá algum nível de conflito ou tensão entre os Discursos de uma pessoa e outros Discursos, de outras esferas, como a acadêmica (GEE, 2001, p. 146). Segundo Street (2006), quando o sujeito participa de práticas de letramento, entre outras possibilidades, ele assume ou recusa as identidades associadas a essas práticas. Isso fornece uma base para compreender que podem existir conflitos na realização das práticas pedagógicas, pois há diferenças entre as formas de agir de alguns estudantes a partir de seus contextos e as que eles devem adquirir para tornarem-se membros dos Discursos acadêmicos (ZAVALA, 2010), no caso desta Tese, incluindo os Discursos pedagógicos. Assim, considera-se que as novas representações a que o sujeito fica exposto constituem uma *zona de fronteiras*, que pode desencadear conflitos de ordem identitária, metodológica, de conteúdo especializado ou de qualquer outra ordem.

Os dados deste estudo indicam, a partir de algumas recorrências e singularidades nas marcas discursivas, que os conflitos presentes na construção das identidades dos professores em formação, considerando os letramentos nas práticas pedagógicas, são caracterizados como de dois tipos: o primeiro é de ordem *metodológica* e o segundo de ordem *identitária*, sendo essa a organização desta seção.

#### *4.2.1. Trilhando caminhos metodológicos em práticas pedagógicas*

A questão metodológica é uma preocupação de quem vai para a sala de aula, principalmente, quando se trata de profissionais iniciantes, em processo de formação das identidades profissionais. O conflito metodológico é entendido aqui como a forma de tratar questões referentes ao modo de abordar os conteúdos, a fim de motivar e manter o interesse dos alunos nas atividades propostas.

Algumas marcas discursivas dão indícios do conflito metodológico, conforme proposto a seguir:

- (83) Considerando esse primeiro encontro, observamos *um certo receio* da parte dos alunos para responder aos questionamentos e utilizar os recursos disponíveis no momento. (Vítor – Diário – set/2010)
- (84) Neste encontro, foi *bem relevante* a participação dos alunos, bem como o comportamento deles, em que várias vezes não conseguiram entender e não hesitaram em perguntar novamente. (Vítor – Diário – nov/2010)
- (85) Considerando a importância de disponibilizar espaço para os alunos manusearem os materiais, destacamos que fica *mais instigador*, pois eles começam a dialogar *bem mais* quando estão realizando juntos, ficando *mais fácil* de explicar os processos que acontecem. (Vítor – Diário – abr/2011)

É natural que os estudantes esperem que tudo ocorra conforme o planejado, mas, já no primeiro encontro, Vítor deixa transparecer que os alunos não corresponderam às suas expectativas, conforme a expressão “um certo receio” (83), num movimento *avaliativo* em relação às respostas dos alunos para as atividades propostas. O mesmo movimento se verifica no enunciado (84), em que Vítor avalia positivamente a participação dos alunos. Para relatar outra situação de prática, agora já no ano seguinte, novamente num movimento *avaliativo*, ele usa expressões pontuais para se referir à aula: “mais instigador”, “bem mais”, “mais fácil” (85), relacionando a aula dialogada e participativa com a aprendizagem mais efetiva dos alunos. Percebe-se que Vítor valoriza bastante a participação dos alunos e avalia a sua prática pedagógica por essa participação, demonstrando entendimento de que a prática pedagógica é um movimento dialógico e interativo.

Letícia também demonstra o conflito metodológico em suas interações nas práticas pedagógicas, conforme relatado nos enunciados:

- (86) Nesta aula, observamos a falta de interesse e a dispersão de alguns alunos, *talvez* por ser uma aula *mais tradicional*. Poderíamos ter utilizado uma metodologia *diferente* ou *talvez* ter trazido *alguns dos experimentos* da aula anterior para esta. (Letícia – Diário – 26/set/2010)
- (87) Percebemos que nesta aula os educandos ficaram *bastante atentos e curiosos*, *talvez* em virtude de ser de acordo com a realidade deles. (Letícia – Diário – 10/nov/2011)

Letícia relata insatisfação com a participação dos alunos em aula, num movimento *avaliativo*, demonstrando sua insegurança diante da escolha das metodologias, como indica o termo “talvez” (86) e (87). Ela desconfia de que a metodologia poderia ser a causa da falta de interesse dos alunos. Mas, inicialmente, pode-se questionar o que seria considerado uma “aula mais tradicional” (86) na concepção da estudante. Pelos seus dizeres, infere-se que o parâmetro usado para uma comparação nesse momento seria a aula anterior, em que trouxeram “alguns experimentos” (86) ou ainda alguma outra metodologia, como se percebe pelo uso do adjetivo “diferente” (86), pressupondo-se que existam outras formas de dar aulas

e que, neste momento, ela demonstra ter consciência de que a escolha foi inadequada. A forma verbal “poderíamos” (86), usada no tempo e no modo que indicam probabilidade/incerteza desvela sua insatisfação, pois ela está avaliando que teriam condições de fazer uma aula que despertasse o interesse dos alunos, isto é, “menos tradicional” (86), segundo a denominação dada por ela, evidenciando um movimento *avaliativo* em relação à sua prática, neste caso, de forma negativa.

Já nas aulas do final do semestre, percebe-se uma apreciação positiva, no movimento *avaliativo* da prática pedagógica, pois a resposta dos alunos foi outra, eles estavam “bastante atentos e curiosos” (87), numa aula mais voltada para “a realidade deles” (87), em que houve uma interação maior com a turma. Pelas descrições e narrativas do diário de Letícia, apresentadas ao longo das práticas, acompanha-se que, no Pibid, os professores em formação inicial refletem muito sobre métodos de ensino, experiências concretas, criam jogos, usam textos atualizados, preparam experimentos concretos, procuram despertar o debate, fugindo da mera transmissão de conteúdos. A insegurança é enfrentada com o apoio da professora supervisora na escola, da coordenadora que acompanha os planejamentos e do colega que participa da prática no momento da implementação na escola, pois o trabalho de docência é realizado em dupla, e as discussões e reformulações ocorrem junto ao grupo e à professora coordenadora nos encontros na universidade.

No decorrer das práticas pedagógicas do Pibid, várias situações poderiam exemplificar o movimento de aprendizagem que acontece, principalmente com situações de conflito, em que se fazem necessários saberes, valores e posturas adquiridos nas práticas de letramento do Programa. Exemplo disso é o enunciado (88), que relata um momento em que a prática pedagógica precisou ser repensada, pois Letícia não vinha conseguindo a participação dos alunos e precisou rever a metodologia usada, a fim de que obtivesse melhor resultado na interação com a turma.

(88) *Reorganizamos os slides e pesquisamos novos textos. Mudamos a estratégia da aula para deixar um ambiente mais agradável para os alunos participarem mais. Resolvemos utilizar datashow, porque eles não são habituados com isso e também provocar discussões a partir de imagens.* (Letícia – Diário – mai/2012)

A forma verbal “mudamos” indica o entendimento que Letícia já possui, no sentido de que o plano de aula é flexível, precisa ser revisto a todo instante e modificado sempre que necessário. Esse enunciado mostra a concepção de ensino que o Pibid desenvolve nos aprendizes da docência. Ensino não é visto como transmissão de conteúdo, mas como interação, troca, construção de conhecimentos, conforme se vê marcado no enunciado



“provocar discussões”, constituindo, assim, uma situação de interação do professor em situação de prática com seus alunos.

Além disso, Letícia reforça, em outras narrativas, que a metodologia usada estava surtindo efeito, na interação com a turma, conforme os exemplos a seguir.

(89) Para explicar como a luz chega até nós, questionei-os se eles tinham algum entendimento de como isso acontecia. Nenhum dos educandos falou nada, e eu *continuei insistindo*, até que um falou que era através de ondas. A partir desse entendimento, realizei os outros experimentos, de forma interativa. (Letícia – Diário: contexto de aula prática, com experiências concretas – abr/2011)

(90) Durante o desenvolvimento das atividades, sempre *questionava-os* sobre o assunto. [...] Durante toda a aula, ia retomando os assuntos estudados até o momento. Os educandos ficaram *bastante envolvidos*. (Letícia – Diário – abr/2011)

O pressuposto contido em “continuei insistindo” (89) e “questionava-os” (90) reforça uma metodologia que estava sendo adequada à aprendizagem dos alunos: questionamentos a partir das experiências realizadas com a turma. Letícia reitera que buscava questionar os alunos para que eles participassem mais da aula, o que resulta no interesse da turma, como se verifica na descrição “bastante envolvidos” (90), demonstrando sua satisfação pela resposta positiva dos alunos em relação à condução da aula, num movimento *avaliativo* quanto aos modos de interação na prática pedagógica.

E Vítor relata conflitos com o sistema escolar em seus planejamentos:

(91) *Um dos maiores entraves encontrados*, relaciona-se à *resistência das escolas* em trabalhar temas diferenciados, sendo estas situações da realidade da sociedade em que estão inseridos. A proposta da escola é sempre seguir uma *sequência pré-elaborada nos livros didáticos...* (Vítor – Diário – jul/2011)

(92) *A fragmentação e a linearidade do conteúdo...* Tem que ter uma sequência... E nós não trabalhamos assim no PIBID. [...] *foge um pouco daquele currículo linear que tem na escola* [...] Mas tem escola que enfrenta isso, porque *a escola cobra que seja preparação para o vestibular, no Ensino Médio*, mas nada que a gente não conseguisse resolver... (Vítor – Diário – jul/2011)

A abordagem de conteúdos vem à tona quando Vítor relata os enfrentamentos com as escolas. O estudante, de forma crítica e consciente dos propósitos da aula de Biologia, apresenta um movimento *confirmativo* e *avaliativo* em relação aos Discursos do Pibid, valorizando os conhecimentos adquiridos nas práticas de leitura e discussão com o grupo em relação à abordagem dos conteúdos e criticando a forma como a escola realiza essa abordagem, ao mencionar “um sequência pré-elaborada nos livros didáticos”(91) e “a fragmentação e a linearidade do conteúdo” (92), destacando ainda que “a escola cobra que

seja preparação para o vestibular...” (92). Porém, no final de seu enunciado, ele sinaliza que conseguiram dialogar com a escola. Considera-se isso muito positivo, pois a existência do conflito produz questionamentos, discussões, argumentação, reflexão em torno de ideias e posições.

Ao ser questionado sobre como conseguiram vivenciar o enfrentamento com a escola mencionada, Vítor responde:

(93) Conseguimos no *diálogo*, tranquilo... pudemos implementar normal... sem problema... A Escola (X)<sup>11</sup>... bem particular assim... todos que trabalham com o PIBID ficaram admirados com esta escola, porque *a escola acolhe o pessoal*... e eles têm total abertura e a professora se envolve assim como nós... então flui normal... *fomos tratados como professores, autônomos*... entregavam assim... “É com vocês... a escola está aí, vocês vão desenvolver como planejaram.” (Vítor – Entrevista 1 – abril/2012)

O conflito passa a ser uma experiência de aprendizagem, que faz parte da constituição do sujeito professor, possibilitando seu crescimento, pois, a partir das relações conflituosas, Vítor reflete sobre a questão e precisa ter argumentos para defender sua proposta, a fim de que aconteça o “diálogo” mencionado pelo estudante. Acredita-se que, pela sua argumentação, tenha conseguido justificar a proposta de forma que a escola a acolhesse. Provavelmente, a escola tenha outras maneiras de fazer, ficando implícita uma concessão ao trabalho do Pibid, evidenciando sua posição nas relações de poder.

Quando a escola recebe de forma flexível e aberta a proposta do Pibid, pode ser uma forma de demonstrar que acredita no trabalho a ser realizado e tem expectativas positivas em relação a isso, fazendo com que os estudantes se sintam valorizados e aceitos no grupo. Ao dizer “fomos tratados como professores, autônomos...”, Vítor deixa transparecer que poderiam ser tratados de forma diferente, provavelmente como alunos. Assim, percebendo esse acolhimento da escola, o estudante passa a agir como professor, com autoria e autonomia em suas ações.

Nos diários, os estudantes relatam diversas situações de aprendizagem e (trans)formação, em que aos pouco vão se sentindo mais seguros nas metodologias a serem usadas. Em relato do final de novembro/2011, Vítor dá indícios de que as discussões provocadas em aula, de forma sempre dialogada e participativa, voltadas à realidade da turma, constituem-se em uma alternativa para a aprendizagem significativa dos alunos, conforme o enunciado a seguir.

---

<sup>11</sup> Omissão do nome da escola, para não identificá-la, por questões éticas.

- (94) Vale lembrar que os outros professores haviam dito que nada conseguiríamos com a turma, mas, *com perseverança*, não desistimos e *conseguimos envolver os alunos*, trazendo-os ao nosso *contexto de diálogo e interação*, fazendo deles *participantes do processo de construção do conhecimento*. Bastou apenas *um pouco de paciência e conseguimos conquistá-los*. Também devemos destacar a importância do tema abordado, trazendo a *vivência desses sujeitos*, contextualizando com o *cotidiano*. Com isso, pôde-se perceber o *interesse dos alunos* quando expusemos as ideias referentes ao tema, desde o filme “História das coisas” até os dados obtidos no município. A professora regente da turma, inclusive, *surpreendeu-se* com a atitude dos educandos, que foram *participativos e envolvidos* na atividade. (Vítor – Diário – nov/2011)

Acompanha-se um movimento *avaliativo* na valoração positiva da atuação do grupo na escola, sendo que Vítor ressalta algumas características de seu grupo frente ao descrédito dos professores da escola: “com perseverança, não desistimos e conseguimos envolver os alunos...”, “bastou um pouco de paciência e conseguimos conquistá-los”. Vítor destaca como uma das propostas metodológicas de sucesso o olhar para a “vivência desses sujeitos, contextualizando com o cotidiano”, em movimentos *avaliativo* e *confirmativo* das práticas do Pibid na escola, o que fez a professora regente se surpreender com os resultados. Essa resposta positiva às expectativas da escola possibilitou que o professor iniciante se sentisse realmente parte do processo, como um membro ativo e imbuído da identidade de professor.

Os sujeitos movimentaram-se entre as diversas possibilidades metodológicas, fizeram escolhas, assumiram erros e acertos e construíram aprendizagens com os conflitos, constituindo um *entre-fronteiras*, em que ora se viam como alunos, inseguros, precisando de apoio, ora se viam como professores, autônomos em suas decisões e seguros de suas ações. Mas o *cruzar fronteiras* é complexo na formação de uma identidade profissional, conforme se expõe na seção seguinte.

#### 4.2.2 *Cruzando fronteiras da formação identitária em práticas pedagógicas*

Sair da condição de aluno e se sentir professor envolve assumir relações de poder nas interações com o(s) outro(s), o que acontece de forma processual e não como um ato repentino. Quanto mais se assume como está sendo e percebe as razões de ser de por que está sendo assim, mais o sujeito se torna capaz de mudar, de promover-se (FREIRE, 1996). No início, há alguma insegurança no agir como professor, a qual vai sendo trabalhada ao longo do tempo e com apoio do grupo. Verifica-se que essa insegurança existe devido justamente à falta de experiência:

- (95) Iniciamos hoje com a primeira aula, *a ansiedade e o nervosismo* foram grandes. A professora Diva nos *ajudou bastante*. (Letícia – Diário – set/2010)
- (96) A *colega me auxiliou* no início, principalmente até eu conseguir assimilar um pouco mais o ritmo deles, pois tive *um pouco* de dificuldade. (Letícia – Diário – set/2010)
- (97) No primeiro impacto, eu sempre me preparo muito e *eu cheguei muito preparado para o nível que eu ia trabalhar*. Aí eu comecei a me policiar... me adequar à realidade daquele aluno, porque o que eu sei hoje é no nível da graduação. Eu tenho que fazer toda uma adaptação, adequar para aquela turma... *No decorrer do tempo*, eu fui percebendo. E eu já consigo fazer isso, desde os termos que a gente tem que usar. [...] Eu comecei a perceber que eu estava usando uma *linguagem muito elevada* para eles, que eles ficavam só me olhando... No momento que eu percebi isso, *comecei a me adequar*, aí *começou a fluir melhor*. Inclusive, no Ensino Fundamental. Aí sim, né... demonstrou bem que houve aquela *interação*. (Vitor – Entrevista 2 – jan/2013)

Letícia evidencia sua insegurança nas escolhas enunciativas “ansiedade” e “nervosismo” (95). Também, na transcrição (96), a estudante demonstra que a presença da colega lhe deu apoio. No Pibid, os professores em formação têm suporte na presença da professora supervisora da escola e no colega que participa da prática, no momento da dúvida, bem como na professora que coordena o projeto, a partir das discussões posteriores. O aluno-professor não fica sozinho, diante de uma prática que lhe era estranha até então. Como se verifica na sua fala “a professora Diva nos ajudou bastante” (95), Letícia tem consciência de que precisa desenvolver saberes, valores e comportamentos próprios de uma esfera especializada na docência. Essas relações indicam que o contexto de interação ocorre tanto no momento da prática como fora dela.

Além disso, no enunciado de Vitor, também se percebe insegurança no primeiro contato com seus alunos, indicada na preparação exagerada “eu cheguei muito preparado para o nível que eu ia trabalhar” (97). Todas essas atitudes são esperadas de quem nunca tinha vivenciado as práticas acadêmicas e pedagógicas, exposto às relações de poder dessas novas práticas. Interessante observar que Vitor, em janeiro/2013, resgata essas lembranças de sua memória e, num movimento *avaliativo*, já se coloca na condição de sujeito que adquiriu a linguagem e os comportamentos dessas práticas: “no decorrer do tempo, eu fui percebendo. E eu já consigo fazer isso, desde os termos que a gente tem que usar...” (97), demonstrando que adquiriu novos saberes pela interação nas práticas de letramento do Pibid. Vitor sinaliza com a escolha enunciativa “interação” (97), indicando que agora já tem consciência crítica de que a prática pedagógica é um processo de interação, em que pessoas – com diferentes conhecimentos, vontades, atitudes, modos de ser, interesses – passam a interagir.

Letícia também evidencia o conflito identitário vivido por ela, quanto à forma de se portar diante da situação vivida, em relação aos diferentes papéis a exercer ou diferentes

identidades compostas de valores, relações de poder e Discursos, mas que se relacionam mutuamente, tornando difícil separar esses papéis.

(98) Durante esta aula, por ser minha primeira experiência frente uma turma, estava *um pouco nervosa*, mas consegui controlar. (Letícia – Diário – sobre a Prática em sala de aula – set/2010)

(99) Durante a parte da manhã, fiquei *muito nervosa*, não demonstrando tudo que eu sabia. Preciso me controlar mais. (Letícia – Diário – sobre o Curso de 40h – dez/2010)

(100) No início encontrei *dificuldade na prática docente*, até porque eu era bem nova... [...] como era a primeira experiência também, e *eu era bem envergonhada* pra falar... *falar em público* principalmente. (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

Na sua primeira experiência, Letícia manifesta o conflito de passar da condição de *aluna* para *professora*, como indica o uso dos intensificadores *um pouco* e *muito*, quando se diz “um pouco nervosa” (98), em situação de professora em sala de aula, e “muito nervosa” (99), na condição de aluna, em oficina com colegas e professores, sobre suas práticas pedagógicas. Esse movimento *avaliativo* mostra que mudar de papel social envolve enfrentar relações de poder distintas.

Letícia demonstra que, naquele momento, ainda não está se sentindo inserida na prática pedagógica, visto que essa insegurança aparece fortemente na relação com seus pares, no curso de formação, em que se coloca como “muito nervosa”, provavelmente por considerar que os interlocutores apresentem uma expectativa positiva em relação à sua prática, constituindo, assim, uma relação de poder muito forte. Como cada contexto exige novas posturas que são aprendidas e incorporadas, possibilitando autonomia e segurança, essa expectativa nem sempre é facilmente atendida. Na fala “era bem envergonhada” (100), pressupõe-se que Letícia não se sinta mais assim, esse foi um comportamento no início da prática, conforme se percebe pelo uso da forma verbal “era”, mas trabalhado durante o período da participação no Pibid, isto é, a estudante foi adquirindo os Discursos dominantes da área acadêmica e pedagógica, nas práticas de letramento, exposta a situações naturais e significativas. Novamente, verifica-se a (trans)formação como processo que exige imersão nas práticas sociais.

No segundo semestre de implementações nas escolas, Letícia se mostra mais segura de sua identidade como professora. Em diversos momentos, usa marcas discursivas para mostrar os saberes adquiridos nesse tempo de estudos e de prática nas interações do Pibid, num movimento *avaliativo*.

(101) A implementação foi *bem significativa*, contribuiu *bastante* para nossa experiência. Foi uma vivência em outra realidade (Ensino Fundamental) tornando-se um desafio. (Letícia – Diário – nov/2011)

(102) Foi *bem difícil* no início, mas depois com *os colegas* até ficou *mais fácil*, porque consegui falar *mais*. (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

Na terceira implementação, realizada no segundo semestre de 2011, Letícia analisa o que representou para ela aquela experiência com alunos do Ensino Fundamental, usando os termos “bem significativa” e “contribuiu bastante” (101), num movimento *avaliativo* em relação à atividade realizada com a turma. Letícia faz uma nova avaliação, reiterando sua (trans)formação, na comparação entre seu percurso inicial e o momento, indicada pela modalização com o uso dos termos “bem difícil” e “mais fácil” (102), demonstrando a inserção nas práticas com o apoio dos colegas.

A (trans)formação de Letícia indica seus letramentos críticos ao atribuir sua mudança ao trabalho em grupo, quando menciona “os colegas” (102) como coresponsáveis pelo seu progresso nas práticas pedagógicas, com a consciência de que não enfrentou sozinha suas dificuldades, correspondendo ao que Nóvoa (1999) destaca como uma nova cultura profissional, uma cultura colaborativa. Na interação com seus pares, demonstra que foram as relações com os membros da comunidade acadêmica que lhe deram a condição para que se tornasse membro efetivo, pois, segundo Gee (2001), para ser e parecer um membro autêntico, é preciso que exista a comunidade.

Os letramentos pedagógicos envolvem saberes, valores e comportamentos próprios de uma esfera especializada na docência, conforme se verificou no trabalho do Pibid, que proporcionou o tempo e as condições de pesquisar e de planejar na prática pedagógica, a fim de haver uma reflexão sobre a complexidade e as incertezas acerca da sala de aula, num processo contínuo de (trans)formações.

Numa abordagem sociocultural, os letramentos são dependentes de tempo e espaço, bem como das relações ideológicas e de poder em cada contexto. E, nos dados em questão, as relações são de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, participando de suas primeiras práticas acadêmicas e pedagógicas já no início do curso, tanto em espaço de sala de aula como em seminário com seus colegas. Desvelam-se, assim, os “kits de identidade” propostos por Gee (2001), mostrando os diferentes Discursos que estão por trás dos diferentes contextos. Como se apresentou nos relatos de Letícia, ora ela assume a identidade de professora, ora assume a identidade de colega e aluna, demonstrando que, ao exercer esses diferentes papéis, ela está assumindo os valores de cada um. Essa análise

possibilita entrever um processo conflituoso de construção de identidade nos letramentos pedagógicos, mas que, pela reflexão, autocrítica e envolvimento no grupo, pode gerar crescimento e aquisição de saberes inerentes ao campo profissional desse professor em formação inicial.

Com Vítor, o processo conflituoso quanto à identidade de professor parece ser menos evidente, mas transparece, principalmente no início das interações no Pibid.

- (103) Um ponto a considerar *negativo ainda é a falta de concordância* em trabalhar *em conjunto com outro regente*, mas nada que não possa ser trabalhado e melhorado, sempre se posicionando como um mediador do saber e não dono da sabedoria. (Vítor – Diário – nov/2010)

Na interação em sala de aula, em que dois alunos exercem o papel de professor conjuntamente, Vítor não se sente à vontade, provavelmente pelo fato de confundirem-se nos papéis e devido às diferenças existentes no modo de agir de cada um, conforme o termo “falta de concordância”. Assim, percebe-se que nem sempre a companhia do colega é vista como algo positivo, pois, no enunciado acima, a situação em que há a presença de um colega gera conflito. Ao mesmo tempo, essa condição passa a ser um momento de aprendizagem na divisão de decisões em sala de aula, pois Vítor afirma que esse conflito pode ser “trabalhado e melhorado”, demonstrando sua vontade de aprender com o colega, sentindo-se “um mediador do saber e não dono da sabedoria”, no modo de condução das atividades.

Conforme propõe Bakhtin (2011), o conflito é positivo, pois mantém a diferença em jogo. Nesse caso, pode evidenciar transformação e crescimento, conforme se percebe no momento em que os sujeitos refletem sobre sua prática e investigam as possibilidades, as restrições e os conflitos pelos quais passam, analisam as situações vividas e as formas como enfrentam essas situações.

Pode-se dizer, assim, que as práticas pedagógicas são lugares de negociação e de (trans)formação, como se verifica em:

- (104) Tendo em vista o desenvolvimento da primeira implementação, esta foi *bem mais tranquila*. Eu estava *mais segura*, já *perdi bastante* a vergonha de falar em público. A turma colaborou *bastante* para o desenvolvimento de todas as atividades, estavam bem à vontade para questionar, interferir. (Letícia – Diário – nov/2010)
- (105) Sinto-me *ativa* e portanto *feliz* quando se aproxima uma implementação, nesse momento é que percebo que toda a caminhada, desde os momentos *mais passivos* aos *mais emocionantes* nos fizeram *crescer*. (Letícia – Diário – nov/2010)

Os sujeitos usam expressões valorativas que indicam a satisfação com a prática pedagógica, ao longo da formação, conforme vão se integrando nessas práticas e construindo a nova identidade de professores, com mais autonomia e segurança. As marcas discursivas

sinalizam os momentos em que Letícia consegue, a partir do conflito, mostrar modificações no seu agir. Num movimento *avaliativo*, a reiteração da palavra “mais”, intensificando os adjetivos “tranquila” e “segura” (104), enfatiza como a condição de professor está se constituindo ao longo da experiência.

A presença do conflito se mostrou através de pressupostos, de acordo com as evidências nos seus depoimentos, como em: se a implementação foi “bem mais tranquila” (104), é porque antes não era tranquila; se estava “mais segura” (104) é porque antes estava pouco segura, reiterando sua nova condição ao final de uma etapa. Também se destaca o uso da forma verbal “perdi” (104), intensificado pelo advérbio “bastante” (104), mostrando que mudou de estado, permitindo a inferência de que ela não se sente mais nervosa na intensidade em que ocorria antes. Letícia se descreve “ativa” e “feliz” (105) ao se dar conta de que a sua trajetória lhe possibilitou o crescimento. A estudante já se apropriou dos letramentos da prática pedagógica, isto é, Discursos próprios da prática de professor, papel que precisa ser desenvolvido com fluência em diversos contextos. Mas isso não indica que de agora em diante sempre estará segura, pois as aprendizagens são constantes e os conflitos constitutivos das interações.

Na interação de sala de aula, quando os alunos correspondem com atitudes responsivas positivas (104), o professor em formação inicial fica mais motivado e sente-se mais seguro, vencendo seus medos e diminuindo sua insegurança. É preciso destacar a representação que Letícia evidencia em suas falas no Diário, lembrando que este instrumento é usado para captar o processo de sua construção e registrar sua trajetória para a coordenadora do Pibid na universidade. Num movimento *avaliativo*, encontra-se uma necessidade de repetir que, embora tenha enfrentado dificuldades, consegue superá-las.

Letícia percebe o resultado positivo de seu trabalho, conforme a ideologia escolar, em que o sucesso vem com a resposta positiva.

(106) Participamos durante a manhã e a tarde da 12ª Feira Pedagógica [...]. Tivemos a oportunidade de ver os trabalhos dos alunos da escola, também ver a turma que havíamos trabalhado na primeira implementação, apresentando um trabalho sobre as cores (COR LUZ) utilizando a caixa das cores. Nosso grupo montou uma atividade de visualização de células no microscópio que foi *muito gratificante*. (Letícia – Diário – nov/2010)

O fato de o trabalho se tornar público na Feira (106) fez com que os alunos da Educação Básica reagissem positivamente ao agir docente dos acadêmicos do Pibid. A ação efetiva produziu resultados significativos, dando provas da função social do trabalho realizado com os alunos, pois agora eles estavam mostrando para a escola o que haviam aprendido.



Letícia indica sua satisfação, ao longo da formação, conforme vai se integrando nas práticas e construindo novos letramentos, com mais autonomia e segurança, como se verifica também nos depoimentos abaixo:

(107) Com certeza foi *mais uma* experiência *enriquecedora* para a prática docente e *mais uma conquista* para mim, *cada vez mais* superando minhas expectativas. (Letícia – Diário – Prática de laboratório com os alunos – nov/2010)

Há indícios de um juízo de valor em relação à sua trajetória na expressão “mais uma experiência enriquecedora” (107), que indica um movimento *avaliativo*, pois denota sua satisfação com a prática realizada a partir de um trabalho no laboratório, que possibilitou tornar pública a atividade.

Os termos avaliativos usados geralmente são positivos e aparecem mais quando Letícia sai do conflito de como se portar de acordo com a condição de professora. Isso é percebido na prática de laboratório (107), que deu certo e fez com que ela se sentisse professora. Percebe-se um silenciamento do conflito no momento em que ele está acontecendo, como se a aluna quisesse evitar os comentários que poderiam denotar fracasso na sua prática.

Vale dizer que são muitas as vozes que perpassam os conflitos, conforme se verifica na expectativa da aluna:

(108) Gostei  *muito* de trabalhar nesta turma, *valeu* a experiência. Também *pude superar* meus medos de enfrentar *sozinha* uma turma. A escola também é *muito receptiva e aberta* para receber-nos, bem como a *flexibilidade* da professora-supervisora em aceitar nosso planejamento. *Valeu muito mais* essa experiência. (Letícia – Diário – abr/2011)

(109) Através dessa troca de experiências podemos perceber nosso crescimento e dos demais colegas, além de perceber nossas falhas e aprender com as sugestões de profissionais *mais experientes*. (Letícia – Diário: após o encerramento da prática e exposição das experiências em Seminário aos colegas e orientadora – dez/2011)

No excerto (108), percebe-se que o professor em formação está preocupado com as respostas dos alunos (turma), da escola “receptiva e aberta” e da supervisora da escola, com sua “flexibilidade” (108), além de outras interlocuções, que simbolizam vozes não reveladas, como a sua própria voz, a voz do colega de prática, a voz da família do seu aluno, da comunidade escolar como um todo, enfim, da sociedade em geral, a qual revela representação específica sobre o “ser professor”. No excerto (109), também se percebe a voz dos outros colegas e dos professores, pois Letícia se refere às trocas de experiências realizadas nos seminário de avaliação e enfatiza que os professores “mais experientes” têm uma voz bastante

presente e forte na sua formação, num movimento *confirmativo*, em que valoriza outros saberes.

A relação entre o aluno da licenciatura e seus professores, assim como a relação entre professor e aluno na escola, são práticas sociais que constituem relações de poder, de acordo com os modos como ocorre a interação (STREET, 2003). Na universidade, o professor formador espera que o aluno tenha respostas positivas em relação às práticas pedagógicas com suporte nas teorias propostas no currículo do curso. Na escola, o professor em formação se depara com um currículo pré-estabelecido, normas e anseios da parte tanto dos alunos como do professor-supervisor, nem sempre coerentes entre si. Diante disso, o professor iniciante precisa tomar decisões que exigem reflexão e autonomia.

Relatar o que foi de sucesso parece uma preocupação constante, se for considerado que é essa resposta que a supervisora espera dos acadêmicos que participam do projeto, na concepção dialógica de linguagem. O endereçamento parece se evidenciar, pois a estudante está respondendo a um professor, um projeto, um curso superior de formação de professores. Nesse contexto, a linguagem desempenha papel fundamental de mostrar as (trans)formações que vão ocorrendo ao longo da prática pedagógica dos estudantes, nos registros escritos de como se sentiram em diferentes situações vividas no contexto do projeto.

Considera-se que as situações conflituosas são produtivas, fazendo com que, a partir da reflexão, busquem-se alternativas. Certamente, outros conflitos surgem a todo momento e surgirão sempre, em diversos contextos escolares, de acordo com as práticas situadas social e historicamente. Salienta-se que a constituição de letramentos pedagógicos dá ao sujeito as condições de agir com autonomia, de experimentar procedimentos novos, com segurança e equilíbrio necessários à prática docente.

É preciso reforçar que conflito, nesta pesquisa, não é valorizado negativamente, mas é entendido como evidência de transformação, crescimento, conforme se percebe no momento em que Letícia reflete sobre sua prática e investiga as possibilidades, as restrições pelas quais passou, analisa as situações vividas e as formas como enfrenta essas situações. Pode-se dizer, assim, que os conflitos possibilitam reflexão acerca da prática profissional:

(110) Através dessa experiência tornamo-nos *críticos* de nossa própria prática, visando sempre à reflexão como *propulsora* na melhoria da prática docente. (Letícia – Diário – nov/2010)

A partir da análise de sua participação nas práticas de letramento, Letícia realiza escolhas de forma crítica, autônoma, consciente e reflexiva (FISCHER, 2011). Esse

letramento crítico concede poder à estudante (GEE, 1999), ao realizar escolhas e ao utilizar uma avaliação acerca de como está se constituindo na prática pedagógica.

Vítor também demonstra alguns conflitos na sua inserção na sala de aula:

- (111) As primeiras vezes foram *bem impactantes*, porque é a primeira vez que a gente encontra uma sala de aula... Mas *muita segurança* no preparo de pesquisar e a *ajuda dos colegas e da orientadora*... dando a *maior* força... E a gente ser humilde. Foi o que me levou a ir *superando* aos pouquinhos... [...] hoje eu *já* estou *bem mais confiante*. [...] A evolução assim, desde a fala, a *dinâmica com os alunos*... a gente vem aprendendo a cada dia, a cada turma... a gente vai aprendendo a conhecer os alunos. E o Pibid foi então... *decisivo*. (Vítor – Entrevista 1 – abril/2012)

A ênfase que Vítor dá ao Pibid repercute em sua identidade como professor, pois sentir-se preparado para enfrentar realidades novas é uma construção ao longo da formação pedagógica. Quando diz “...muita segurança no preparo de pesquisar e a ajuda dos colegas e da orientadora...” (111), o sujeito sinaliza saberes que foram construídos na interação com o grupo do Pibid, em que se constroem e se projetam representações em ações e Discursos. Conforme Lopes (2010), essas representações existem num processo intrincado e conflituoso de construção de identidades do ser professor, pois emerge a necessidade de assumir novos saberes para lidar com desafios e conflitos impostos pelas condições do cotidiano escolar (LOPES, 2010).

Quando diz que o Pibid foi “decisivo” (111), Vítor demonstra a ansiedade por procurar soluções definitivas, reforçando os movimentos *avaliativo* e *conformativo* em relação ao Programa. Entretanto, sabe-se que isso é mera ilusão, pois não há soluções definitivas como suporte às práticas de sala de aula e sim estratégias mediadoras.

Os sentidos se revelaram pelas marcas discursivas usadas – “superando aos pouquinhos”, “bem mais confiante”, “evolução”, “vem aprendendo” (111) – em que se percebem indícios da necessidade de mostrar experiência positiva nas interações do Pibid, na tentativa de silenciamento do conflito, ou ainda quando os estudantes conseguem resolver os problemas surgidos na prática. Assim, os dados fornecem pistas da insegurança, dos medos, dos conflitos, que surgem na prática pedagógica, que possibilitam o *cruzar fronteiras* da condição de aluno para a condição de professor.

Os conflitos que apareceram nas falas dos estudantes serviram de motivação para reflexões sobre a prática pedagógica e constituíram papel importante e positivo na trajetória. Os conflitos serviram para que os sujeitos pudessem demonstrar sua capacidade ativa na prática pedagógica, como “sujeitos no processo discursivo” (CORRÊA, 2011). Em suma, pode-se dizer que a identidade ou condição de professor é formada não só nos estudos

científicos, mas também na experiência, conforme sinalizado em “dinâmica com os alunos” (111), isto é, na possibilidade de colocar em prática os saberes adquiridos ao longo do processo de interação que ocorre com o(s) outro(s).

### **4.3 A travessia de professores em formação: processo contínuo de construção de identidades**

Este tópico apresenta uma análise de construções identitárias profissionais, realizada com base em relatos de práticas pedagógicas, que levam à autopercepção de dois professores em formação. São analisadas, primeiramente, as (trans)formações na trajetória de formação no Pibid, pela interação dialógica na formação das identidades de professor, em que se discute a transposição dos Discursos reciclados aos letramentos críticos. Posteriormente, aborda-se a formação do professor de Ciências e Biologia como um agente de letramento.

Para essa análise, faz-se necessário uma nova organização da distribuição das transcrições das falas dos sujeitos. Com o propósito de *caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores no Pibid* (objetivo geral desta Tese), será apresentada a trajetória de cada um dos sujeitos separadamente. Dessa forma, pode-se visualizar melhor a (trans)formação de cada um, para cumprir com os objetivos de: *analisar como os estudantes se posicionam diante das práticas de letramento pedagógico, para caracterizar como se assumem professores nas práticas de letramento pedagógico; analisar as trajetórias e (trans)formações dos estudantes para compreender como são construídos os letramentos pedagógicos em práticas do Pibid*. Na sequência, são tecidas algumas conclusões sobre a importância do Pibid nessa travessia.

#### *4.3.1 As (trans)formações na trajetória de professores em formação no Pibid*

Seguindo uma concepção não-essencialista (WOODWARD, 2012), focada nas transformações ao longo do tempo, busca-se analisar como Vítor e Letícia assumem a identidade de professor no contexto do Pibid. Primeiramente, apresenta-se a análise das (trans)formações do Sujeito 1 – Vítor e, posteriormente, apresenta-se a análise referente ao Sujeito 2 – Letícia. A escolha por essa ordem de apresentação ocorreu de forma aleatória. Esta seção traz mais especificamente uma análise e interpretação que mostra, de forma longitudinal, como ocorrem as (trans)formações de aluno em professor em cada sujeito.

#### 4.3.1.1 “Eu me senti professor”: a interação nas práticas pedagógicas

Para Tardif (2011), a formação inicial de professores visa a habituar os alunos-professores à prática profissional e a torná-los reflexivos. Com esse entendimento, vê-se aqui a prática profissional do Pibid, não como um simples espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, mas como “um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho” (TARDIF, 2011, p. 257). Em relação a isso, vale mencionar os dizeres de Vítor:

- (112) O sistema da escola em conteúdo é muito forte. A *fragmentação e a linearidade* do conteúdo... Tem que ter uma sequência... E nós não trabalhamos assim no Pibid. A gente foge um pouco daquele *currículo linear* que tem na escola, mas nada fora do currículo, como nós trabalhamos agora lixo... nós trabalhamos Física, Química, Biologia... e os conteúdos vêm junto... [...] Procuro ir *buscando sempre o novo*... (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)
- (113) Considero que ser professor requer antes de tudo engajamento e perseverança na profissão escolhida, e estar ciente de que *jamaiz estaremos preparados*, necessitando estar na *busca constante de novos conhecimentos e adequações* para cada espaço. (Vítor – Texto de Memória “Eu, Professor” – ago/2013)

Destaca-se que Vítor é empenhado em buscar novas formas de dar aulas, de acordo com cada espaço de aprendizagem, principalmente quando é capaz de analisar a ideologia escolar e criticar as velhas concepções conteudistas, adotadas pela escola, as quais devem ser revistas. Ele reproduz e enfatiza, num movimento *confirmativo*, os Discursos do Pibid. Os dois enunciados, proferidos em momentos distintos por Vítor, indicam que ele constrói o seu fazer de forma crítica, diferente daquele de sua experiência como aluno, demonstrando também um movimento *avaliativo*. Essa postura vai ao encontro do que Bauman (2010) enuncia, em relação aos conhecimentos de hoje não serem mais os mesmos de antes, pois atendem a necessidades distintas, de acordo com cada época. Uma nova realidade exige profissionais diferenciados (TARDIF, 2011), para um novo momento.

Ao ser questionado sobre sua trajetória desde a primeira implementação na escola, em entrevista de abril/2012, Vítor se considera:

- (114) [...] melhor... a segurança... Eu chego *bem mais seguro*, da primeira *implementação* para agora... eu *me preparo muito*... não vou dizer que não sinta aquele friozinho... É *bem mais seguro agora*, porque o Pibid proporcionou que a gente venha numa caminhada. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Nos contextos acadêmicos, em que os estudantes vão construindo seus saberes, o letramento crítico vem conceder-lhes poder (GEE, 1999), a fim de fazerem suas reflexões e poderem melhorar a partir dessas reflexões e avaliações de autoconhecimento. O *letramento crítico* é entendido como o sentido dado pelo sujeito às práticas sociais, sendo que ele se reconhece dentro do contexto, como um membro ativo. No enunciado (114), acompanha-se a tomada de consciência da mudança pela qual Vítor sentiu que estava passando: “Eu chego bem mais seguro, da primeira implementação para agora”. Essa segurança que ele demonstra com o passar do tempo mostra que se sente empoderado na prática social, resultado do seu letramento, pois lhe permite a interação no contexto pedagógico e a sua (trans)formação em professor.

Os dizeres do sujeito apontam para a existência múltipla de práticas de letramento a que as pessoas ficam expostas continuamente, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais. Esse enfoque prevê a relação do estudante com a leitura, a escrita e a oralidade pela cultura dos grupos sociais, fazendo com que relacione os sentidos sociais das áreas específicas do conhecimento, de acordo com as práticas sociocomunicativas a que esteja exposto.

Quando diz que chega bem mais seguro, verifica-se que “os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho” (TARDIF, 2011, p. 265), porque os saberes profissionais são personalizados, associados às pessoas.

(115) *Eu me envolvi* de uma maneira com eles, assim como eles se envolveram comigo também... não sei se *por eu ser muito espontâneo, comunicativo, então flui a conversa...* [...] O que me deixa mais convicto de que este realmente é o meu papel é o ato de ensinar... ver os alunos aprender, questionando, e eles querendo saber... Talvez por eu ser desta maneira, que eu *gosto muito de perguntar... e sou curioso*. Eu acho que o que tem que despertar neles é a curiosidade... Eu sou muito de chegar e questionar eles. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Ao mencionar suas próprias características “muito espontâneo e comunicativo”, “gosto muito de perguntar”, “sou curioso”, o sujeito destaca que sua forma pessoal de ser interfere na prática docente. Esses dizeres evidenciam a concepção de Dubar (2009) sobre a identidade “para si” e “para outrem”. O sujeito em análise demonstra muita preocupação com a sua construção no Pibid, ao falar de si, dos traços de identidade que são seus, mas que também repercutem na formação das identidades de seus alunos, na noção de identidade “para outrem”, isto é, para o outro, para a comunidade, preocupado que é com os alunos: “tem que

despertar neles é a curiosidade”. No geral, embora se encontrem marcas da personalidade do sujeito, os sentidos salientados por Vítor são voltados “para outrem”, num movimento de interação nas práticas pedagógicas, em que se sente professor sempre que o outro o valida como tal. O pessoal e o profissional interagem nas relações de sala de aula, entrecruzando-se harmoniosamente, assim como apresenta Nóvoa “não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais” (NÓVOA, 2012, p. 11), pois, quando há harmonia nessas dimensões, há um bem-estar dos professores.

As pessoas constroem a sua imagem de acordo com todas as palavras e ambientes que rodeiam o mundo (GEE, 2001). Como visto no excerto acima, o sujeito se identifica como professor ao interagir com os alunos, no envolvimento com eles nas práticas pedagógicas, no diálogo da sala de aula, conforme se percebe pelo enunciado “eu me envolvi”, em que o verbo envolver é carregado de sentidos valorativos, denotando uma relação participativa entre professor e alunos. Essa interação é retomada no final da participação do sujeito no Pibid:

(116) Considerando a relação “eu e meus alunos”, posso dizer o quanto é gratificante essa relação interpessoal entre esses sujeitos, a qual motiva ainda mais a continuar lutando pela valorização do professor e melhoria da educação, principalmente quando alunos e professores estão engajados por um mesmo objetivo, a construção dos conhecimentos e sua aplicação no meio em que vivem. (Vítor – Texto de Memória “Meus alunos e eu” – ago/2013)

Vítor reconhece a importância da relação interpessoal nas práticas pedagógicas, em que a identidade de professor é construída. Ele demonstra criticidade em relação a seu papel na sociedade, principalmente como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem. O enunciado acima indica uma concepção de ensino com foco nas práticas sociais, pois, ao se preocupar em desenvolver nos alunos “a construção dos conhecimentos e sua aplicação no meio em que vivem”, Vítor demonstra sua preocupação com uma forma contextualizada de abordagem dos conteúdos, de maneira significativa para seus alunos.

É preciso destacar o que os Discursos evidenciam sobre a natureza das participações e as relações sociais e suas transformações, em virtude das relações constituídas no grupo, durante o processo de construção de identidades (KLEIMAN, 2006) – no caso identidade de professor – decorrente da inserção dos sujeitos nas práticas pedagógicas.

Os saberes dos professores são situados (TARDIF, 2011, p. 266), pois são construídos e utilizados de acordo com uma situação de trabalho específica e particular, na interação entre professor e alunos que negociam e compreendem o trabalho coletivo, em situações em que os saberes são construídos em função do contexto de aprendizagem. Ao

enunciar o seu fazer em sala de aula, o sujeito em análise destaca que se sentiu professor nas situações de interação:

- (117) Na minha memória... que *eu me senti professor...* foram muitos momentos... mas pode ser a primeira implementação já... que, por ser a primeira... um impacto a escola... então eu vi que eu demonstrei algo para os alunos e vi que eles *retribuíram...* que houve *uma troca*. Alunos considerados problemas dentro da escola, pelos professores, e... pra mim, foram os melhores alunos na aula. Então eu senti que eu consegui afetar esses alunos de alguma maneira. E hoje eu trabalho de novo, já na terceira, quarta implementação e é um aluno que *participa* assim das aulas... Então eu acho que eu consegui transpor alguma coisa pra ele e acho que ele também... Eu acho que isso marcou bastante... quando a gente consegue *mexer...* essa troca recíproca, entre professor e aluno logo no início, na primeira semana, pra quem estava chegando na escola. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

No enunciado, diversos termos remetem à interação, como “retribuíram”, “uma troca”, “participa”, “mexer”, indicando que há uma responsividade dos sujeitos (BAKHTIN, 2011), pois a resposta a cada ação sua dada pelos alunos, faz com que Vítor se sinta professor, pela relação como o Outro (HALL, 2011, p. 110). A interação resulta daquilo que está acontecendo no aqui e agora em sala de aula. Analisa-se, assim, que o sujeito-professor é produzido no interior das formações discursivas específicas (HALL, 2011) e que, de acordo com a concepção sociocultural dos letramentos, os Discursos integram as maneiras de ser, de sentir, de agir para constituir identidades socialmente situadas (GEE, 2001).

Mas essa interação também é decorrência daquilo que já aconteceu antes, em vários contextos. Pode-se acompanhar que a interação com a escola também é fundamental nessa prática situada, pois, em geral, a equipe de professores e a direção da escola esperam que os professores se adaptem a eles e não o contrário (TARDIF, 2011). Isso constitui um saber, a ser construído pelo professor em formação, como relatado por Vítor:

- (118) *Cada escola é diferente*, particularmente, assim tem escola que é *acolhedora*, ela te dá toda a abertura necessária, então nós *nos sentimos assim os legítimos professores...* [...] Já noutra escola, a gente encontra os *enfrentamentos*, mas é com o que a gente tem que trabalhar... então a gente *tem que se adequar à escola*, porque a gente não vai chegar lá e mudar uma escola. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

As características de cada escola, como “acolhedora” ou que traz os “enfrentamentos” provocam uma flexibilidade na postura do estudante. Quando diz “nós nos sentimos os legítimos professores”, ele sinaliza a autonomia que receberam da escola para realização das práticas pedagógicas. Por outro lado, quando diz “então a gente tem que se adequar à escola”, demonstra que, mesmo tendo suas propostas de trabalho, se a escola é resistente, ele realiza um movimento *confirmativo* em relação a essa resistência da escola,



para dirimir o enfrentamento que as relações de poder apresentam. Provavelmente, a resistência a que Vítor se refere seja sobre o currículo a ser trabalhado, pois, em outros enunciados, ele menciona que algumas escolas cobram a preparação para o vestibular, diferentemente da proposta do Pibid, que não prioriza a sequência linear de conteúdos.

Percebe-se que tanto a autonomia dada pela escola quanto o enfrentamento são importantes na formação do futuro professor, visto que são momentos de aprendizagem. O primeiro aspecto participa da constituição da identidade pela aceitação do outro e o segundo, pela diferença com o outro. Sabe-se que a formação da identidade passa por essas interações dialógicas de pertencimento, de validação e também de conflito.

Vítor passa a assumir a identidade de professor na interação das práticas pedagógicas. Para Tardif, “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2011, p. 266-267). Essa interação passa pela sala de aula, pois a motivação dos alunos para aprender é “uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica...” (TARDIF, 2011, p. 268) e vai aos contextos gerais da escola, na relação com os colegas, a equipe diretiva e pedagógica e até nas relações de poder da família e da sociedade. Nessas relações sociais, a comunidade escolar passa a ser o espelhamento da imagem de professor. Mas, na interação, segundo Silva (2012), nem sempre há harmonia, pois existem muitas relações de poder, de acordo com os sistemas de representação que lhe dão suporte, trazendo inclusão ou exclusão do sujeito em seu contexto mais amplo (DUBAR, 2009).

O enunciado (118) mostra a tomada de consciência do processo de (trans)formação, que vai além de habilidades, pois, quando Vítor diz “nós nos sentimos assim os legítimos professores”, ele demonstra sua posição no contexto escolar, carregado de sentidos novos, caracterizando o “letramento ideológico” (STREET, 1995), presente na situação real da atividade de prática, na interação com alunos, colegas e professores, trazendo à tona novos Discursos, que irão compor a formação desse futuro professor. Assim, nas práticas pedagógicas do Pibid, existe a possibilidade de assumir múltiplas representações, múltiplos papéis, de acordo com o contexto pedagógico, pois os futuros professores passam a se integrar na escola com seus alunos, com os colegas de profissão e os pais dos alunos.

A identidade está muito relacionada com a linguagem, já que é o outro que constrói um outro que se constitui no sujeito, considerando-se que os rótulos de identificação são colocados pelas outras pessoas, fazendo com que a identidade seja negociada (BAUMAN,

2005). Por isso, a identidade está continuamente aberta, sendo construída a cada dia, de acordo com os rótulos que vão sendo colocados no sujeito. Falar de si nunca é falar de si somente, visto que o discurso do outro, nessa concepção, passa a constituir uma imagem de si. É como o “colocar-se em cena” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 113), pois ao falar de si, o professor faz suas confissões, inserido nas relações de poder das práticas sociais. O sujeito em análise se sentiu professor quando os alunos o reconheceram como tal. Isso denota que o sujeito se vê a partir dos olhos do(s) outro(s):

- (119) A gente foi *tão bem acolhido* nas escolas em que a gente trabalhou com o PIBID, que até hoje têm alunos que dizem “e aí, professor, o senhor não vai dar aula pra nós?” [...] É bem marcante... Eles reconhecem... Os alunos querem saber quando a gente vai voltar... A expectativa deles, que eles colocam quando a gente chega é muito grande e eu só tenho a agradecer tudo que o Pibid me proporcionou porque... *eu me senti professor*. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)
- (120) E a própria *interação entre nós acadêmicos e professores*, a interação já é muito mais... não só os do Instituto, mas também os da escola. Assim, a afetividade... a maneira como a gente é tratado... quando a gente chega na escola... eles já te *acolhem* como professor... valorizado... porque se eles estão *nos acolhendo* assim, é porque valeu de alguma coisa o nosso trabalho. É muito significativo! (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Se a identidade é relacional (WOODWARD, 2012), dependente do que está fora, do que ela não é (HALL, 2011), então o sujeito se coloca na diferença, afirmado como professor pelos Discursos de seus alunos e colegas, já que a identidade se sustenta na diferença (BAUMAN, 2001). Nessa situação, Vítor não se vê como aluno da graduação, que vai exercer uma tarefa na escola básica, mas se identifica como um professor, que tem, na expectativa dos alunos e colegas, a sua identificação. Ao dizer “eles reconhecem” (119) e “valorizado” (120) Vítor usa marcas discursivas de que, na interação com o outro, ocorre a confirmação de ter correspondido às expectativas que o caracterizam como professor. A repetição da ideia de acolhida, em “a gente foi tão bem acolhido” (119) e “eles já te acolhem como professor” (120), indica uma vontade de ser aceito no grupo, como uma validação de seu papel como professor. Essa integração com a escola contempla o que propõem os objetivos do Pibid (BRASIL, Portaria 096/2013) em relação à inserção dos acadêmicos na cultura escolar do magistério e à vivência do cotidiano das escolas, a fim de que reflitam sobre o trabalho docente. Entende-se, assim, que a participação da rotina da escola reflete positivamente na construção da identidade do professor.

Em seus dizeres, o sujeito evidencia sua preocupação constante em “parecer” preparado para a prática de sala de aula, para a construção dos planos, enfim, para as tarefas

que a profissão exige. Ele deixa transparecer que é o outro, na interação enunciativa, que lhe dá essa possibilidade de “sentir-se” professor. Desse modo, ele atribui ao Pibid a possibilidade de experienciar a prática docente e reitera, a todo momento, as contribuições que o Programa oferece.

Para Hall (2011), a identificação envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de fronteiras, conforme se verifica na fala “eu me senti professor”. Segundo o autor, acontecimentos sociais e pessoais transformam as pessoas a cada dia que passa. As pessoas fazem uma *performance*, com o objetivo de conseguir que alguma determinada situação obtenha sucesso, e as performances são importantes para o sucesso ao longo da vida do sujeito (HALL, 2011). A identidade de professor passa a ser nomeada, no contexto das relações sociais, conforme Silva (2012). Observa-se que, ao mencionar “eu me senti professor”, o sujeito confessa a sua satisfação, como profissional, no intuito de mostrar que o Pibid está trazendo-lhe resultados positivos. Esse “ato confessional” (ECKERT-HOFF, 2008) faz emergir aquilo que se esconde ao próprio sujeito. A linguagem e a cultura passam a dar significado à experiência que o sujeito tem de si mesmo (WOODWARD, 2012).

Para Gee (2001), as valorações que as pessoas dão às experiências no mundo vão as impulsionando para a linguagem. E, pela linguagem, pode-se identificar que o sujeito está assumindo a identidade de professor, ao usar o verbo em primeira pessoa, como na afirmação “Eu me senti professor”. No entanto, a identificação nunca é concluída, não há um ajuste completo, uma totalidade, pois também está marcada pelo jogo da diferença (HALL, 2011).

Vítor torna-se um membro efetivo dentro da comunidade de prática (GEE, 2001). São as relações entre os membros dessa comunidade que dão a condição ao sujeito para que se torne autêntico. Nessas relações com os outros, encontram-se as relações de poder, envolvendo conteúdos a serem trabalhados na escola, métodos de ensino, posição de quem já está na escola como docente experiente e os novatos, equipe diretiva da escola, entre outras. Essas relações de poder ficam minimizadas pela acolhida que Vítor recebe, principalmente, do grupo de professores na escola.

As relações sociais de identidade e diferença não só são definidas como também impostas e não convivem harmoniosamente, em um campo sem hierarquias, pois em muitos momentos elas são disputadas, ficando em conexão com as relações de poder (SILVA, 2012). Assim, o sujeito pode se sentir com maior ou menor poder, de acordo com a segurança que adquire nas relações com o outro. Vítor, ao chegar à escola, percebe isso, pois, em alguns

casos, os professores e/ou a direção da escola exigem que os estagiários se adaptem a eles e não o contrário; em outros casos, deixam-nos agir com liberdade e, quando isso acontece, dão poder aos sujeitos que estão se constituindo professores, incluindo-os no contexto da escola.

Ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado. Só é possível compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tiver alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como os sujeitos podem ser posicionados em seu interior (WOODWARD, 2012). Vítor demonstra conhecer essas relações ao se posicionar em relação à profissão de professor:

- (121) A sociedade precisa de professores que queiram... uma coisa que se discute muito é o salário dos professores, mas é uma coisa que nem penso... acredito que isso não irá me afetar, porque nunca fui ligado nisso. E para largar uma profissão que eu tinha, pois eu abandonei uma lavoura... é porque eu vim para uma coisa que eu gostei. Então, hoje eu estou fazendo o que eu gosto: sou professor. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

O sujeito tenta esconder, mesmo que inconscientemente, o hibridismo (SILVA, 2012) que o constitui ao demarcar uma fronteira entre o que fazia antes, na sua prática, e o seu novo fazer. O sujeito declara que abandonou a lavoura, destacando que não é mais agricultor, embora guarde traços dessa identidade. Assim, identidade e diferença estão numa relação estreita de dependência, pois ao dizer “sou professor”, o sujeito está dizendo, numa cadeia de negociações, que não é agricultor ou qualquer outra profissão, assim como, naquele momento, também não é aluno. As fronteiras entre o ser aluno e o ser professor são caminhos percorridos pelos sujeitos em espaços de prática situada, em tempos específicos (BAUMAN, 2001). Entende-se que são momentos em que o sujeito passa a utilizar todos os seus conhecimentos, advindos de suas diferentes identidades assumidas ao longo da vida, movendo-se entre as diferentes identidades (SILVA, 2012), numa zona de fronteiras, confirmando que os saberes são plurais e temporais, trazendo a história de vida dos sujeitos (TARDIF, 2011). Exemplo disso encontra-se também no enunciado:

- (122) Numa escola, eu tive que trabalhar agrotóxico... e como eu fiz Técnico em Agropecuária, eu já tinha um pouquinho de conhecimento, trabalhei na lavoura também muitos anos, então eu já tinha um entendimento, só que aí eu me aprofundi pro lado que eu queria trabalhar na Biologia e não desfazendo o lado ruim, que acham que agrotóxico tudo é ruim, é uma coisa que é bem impactante pra trabalhar... geralmente a parte da agronomia puxa pro lado econômico e o biólogo quer puxar pro lado ambiental. Mas tem que fazer essa conciliação... nem tudo aquilo é ruim... tem que ter jogo de cintura para trabalhar... sempre vão vir as perguntas... se não puder usar agrotóxicos, os alunos vão perguntar “mas como vamos produzir então?” Aí tem que ter sempre algo além para trabalhar. Mas pra mim não teve problema, porque já tinha uma vivência de trabalhar na lavoura, na agropecuária. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Vítor transparece o conflito da produção e do cuidado com o meio ambiente, em que suas identidades de agricultor e de estudioso do assunto dialogam. Sua experiência na lavoura mostra o lado do agricultor, preocupado com a produção, em que o agrotóxico é usado em larga escala. Por outro lado, existe a visão do biólogo, que mostra os malefícios desses usos indiscriminados. Isso mostra a fragilização de uma identidade fixa, pois o sujeito procura assegurar, conservar, ou alterar sua identificação, como se pudesse controlar quem é o outro que constitui o seu fazer em sala de aula, e, ainda, o que de sua experiência de vida pode incluir ou excluir de seu fazer pedagógico. Isso corresponde ao que Tardif (2011) defende em relação aos saberes dos professores, pois, segundo o autor, os saberes profissionais de professores provêm de sua história de vida, como sua cultura pessoal, sua formação profissional e tradição de ensino. Entende-se que Vítor “reorganiza” (ANDRADE, 2007) os Discursos que traz de sua formação e da vida de forma reflexiva em sua prática pedagógica. Ele poderia usar da condição de autoridade e poder de professor para impor um lado da questão, mas preferiu considerar os dois lados do debate, pois seus alunos também trazem conhecimentos e vivências de casa e não poderiam ser totalmente silenciados pelo professor. Vítor exerce seu papel de mediador do conhecimento, respeitando os conhecimentos dos alunos e apresentando a eles o saber científico, das pesquisas e estudos da área, para que se estabeleça o debate produtivo em sala de aula.

Ao falar de si, instado a relatar os acontecimentos de seu percurso de vida que marcaram o seu fazer em sala de aula, Vítor evidencia a incompletude que o constitui. Na busca pelo reconhecimento de professor ideal, ele tenta descartar certa posição de professor, enunciando que possui outras vivências que o constituem e que lhe dão outros saberes. O ser “professor” está marcado por uma identidade híbrida, num movimento de fronteiras (SILVA, 2012), entre saberes de uma ou de outra área.

É possível verificar ainda que é recorrente, no dizer de Vítor, a importância do Pibid na sua constituição de professor. Mas, na ânsia de passar uma imagem positiva de professor, o sujeito às vezes, afirma-se completo, dono da verdade:

- (123) Nos primeiros planejamentos foi mais dificultoso, mas o que ajudou bastante foi o Pibid. Principalmente hoje no estágio... a vivência do Pibid fez a diferença. [...] No estágio agora, no meu ponto de vista, eu não tive problema nenhum, de chegar lá e a orientadora dizer que não estava bom, isso aqui tem que mudar... não... Ficou perfeito... os planos que eu elaborei... eu já desenvolvi, inclusive agora estou terminando o estágio, não teve problema nenhum. E procuro ir buscando sempre o novo e os meus alunos... Não estou voltado para os conteúdos... Isso eu aprendi com o Pibid. [...] Dentro do projeto é assim... não adianta ir lá e despejar conteúdo... Foi uma base... Isso eu aprendi com o Pibid. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Salienta-se que o idealismo da profissão, a doação, a dedicação total afloram nesses dizeres, mostrando que o sujeito-professor se acredita inteiro e revelando o desejo de completude, dotado de verdades e capaz de promover transformação. A vontade de superar os obstáculos advém, provavelmente, da voz de sua formação inicial como aluno, enraizada na noção de que o professor é uno, é um ser dotado de capacidades, de verdades absolutas (ECKER-HOFF, 2008). Emerge daí uma questão de idealismo, de professor exemplar “procuro ir buscando sempre o novo [...] Não estou voltado para os conteúdos... Isso eu aprendi com o Pibid” (123), demonstrando que a visão que o professor precisa ter hoje do conhecimento é diferente da visão de tempos passados (BAUMAN, 2010). O estudante parece tentar demarcar uma fronteira entre o que ele faz e o que ele não faz.

Para Bauman (2005), a identidade é algo a ser construído, pois se vive nos entre-limites, nos entre-fronteiras, isto é, em permanente conflito, o qual exige um contínuo compromisso com a próxima etapa, o que vai vir a ser. A identidade é pertencimento, identificação, é sentir-se pertencente, e a condição de pertencimento é o que se procura. E todo pertencimento é conflituoso. Assim, a sala de aula é conflituosa, como se verificou na seção anterior desta Tese, demonstrando que as novas práticas trazem novos desafios para que o sujeito se torne um profissional autônomo. Isso também se verifica na hora de usar os gêneros próprios desse domínio discursivo de prática social, quando o sujeito diz “nos primeiros planejamentos foi mais dificultoso”.

Além disso, a posição entre-fronteiras é percebida quando o sujeito precisa sair da condição de aluno para a de professor. No enunciado (123), percebe-se uma acomodação aparente quanto à realização dos planos de aula, pois a sala de aula não é tão pacífica e neutra como Vítor tenta transparecer em sua fala “não teve problema nenhum” em relação aos planos de aula desenvolvidos no estágio. Essa necessidade de reforçar a importância do Pibid em sua formação pode estar fazendo com que Vítor silencie possíveis conflitos de suas práticas.

A fragilidade de uma identidade fixa é denunciada em alguns depoimentos, como:

(124) Cada dia é um aprendizado novo. [...] A experiência de estar na vivência de sala de aula torna a gente mais seguro. Não digo preparado... porque preparado a gente nunca vai tá, a gente vai tá sempre procurando. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

O enunciado indica a incompletude que habita o sujeito, suas incertezas, enfim, a complexidade que envolve o ser e o fazer (ECKER-HOFF, 2008), num aspecto dinâmico, em que os sentidos, em termos bakhtinianos, nunca são inteiramente estabelecidos. Convém

perceber também que, neste enunciado, o sujeito relata que não tem a ilusão de tudo saber, uma vez que demonstra consciência de que se aprende a cada dia e de que nunca se está totalmente preparado para o exercício da profissão de professor. Constata-se a voz do dever saber construída ao longo da prática do Pibid, que fica implícita nesses dizeres. Mesmo, aparentemente, demonstrando posições de conflito em seu dizer, evoca as imagens que foram instituídas, historicamente, acerca do professor e que permanecem na memória discursiva desse sujeito e têm efeitos de poder. Evidencia-se, assim, que o sujeito se constitui no conflito, na contradição, logo sua identidade é fluida, multifacetada e inconstante, construída na prática situada da sala de aula e pautada pelas práticas de letramento vivenciadas na formação de professor.

A compreensão dos estudos acerca dos letramentos considera que as práticas vão se construindo, num processo contínuo, pois ninguém está letrado, mas em processo de letramento. Isso se verifica na fala:

(125) Foi uma experiência *mais do que positiva, muito boa*, pela vivência que a gente tem... e o que a gente tem que aprender, que a gente não sabe ainda, porque *cada dia tem um aprendizado novo*. Estou *mais envolvido* ainda. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Por meio do enunciado (125), constata-se que o sujeito participa das práticas de letramento do Pibid, envolvendo-se cada vez mais em situações que lhe proporcionam aprendizagens. Assim, ele passa a agir como membro efetivo, construindo novos saberes relativos às relações de poder na formação profissional de professor.

Pelas relações do estudante com a linguagem escrita, vão se revelando as (trans)formações pelas quais passa, na constituição de sua identidade como professor. As práticas de leitura, escrita e oralidade estão associadas a determinadas identidades sociais, de acordo com os papéis assumidos pelos sujeitos. Essas identidades vêm das relações com o contexto social e das relações com o outro. No presente caso de análise, nos domínios acadêmico e pedagógico, as relações com o contexto possibilitam ao sujeito a formação de suas identidades como aluno de um curso de licenciatura e também como professor da Educação Básica.

Vítor mostra que vai se tornando membro efetivo até permanecer e se sentir inserido no papel de professor em situações de vivência nas práticas pedagógicas, desempenhando esse papel com fluência:

- (126) Na primeira aula, queimou uma caixa que a gente tinha planejado... aí, então fomos pro carro... a gente fez o termômetro lá dentro do carro. Era a mesma coisa. Então tem como sair... Só que tem que ter uma coisa já planejada, porque chegar lá no improviso... até pode funcionar, mas não como já ter uma segunda estratégia. Então a gente vai com uma... mas tem uma carta na manga, não funcionou uma, vai com a outra... [...] A gente já teve esse preparo desde o início, *um planejamento sempre tem que ser flexível*, porque qualquer problema que dê, a gente não vai parar ali e ficar estanke... ah não deu... não funcionou... como aconteceu que queimou um *datashow*... a escola tinha outro, mas enquanto foram providenciar, a gente ficou conversando... e aí fluiu... (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)
- (127) Cabe destacar os enfrentamentos dentro dos espaços educacionais, dentre eles a *superação* de estar à frente de uma turma diversificada, sendo que cabe ao professor o uso de estratégias e propostas para uma *melhor aprendizagem*. (Vítor – Texto de Memória “Eu, Professor” – ago/2013)

Vítor passa a usar estratégias de acordo com as situações que surgem. Primeiro, está no discurso de fronteira (BAUMAN, 2005), nos entre-limites da formação de identidades de aluno/professor, depois assume aqueles saberes próprios da docência, como mudar os recursos a serem utilizados naquela aula, adequar o planejamento à situação ou até mesmo mudar todo o direcionamento da aula. Isso mostra que, a partir das práticas reais, fica mais significativa a aprendizagem. A prática profissional “torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos” (TARDIF, 2011, p. 286). Os enunciados indicam, tanto no primeiro como no último relato, que Vítor aprende a reagir diante das situações variadas que surgem nas práticas pedagógicas. Ele usa o termo “superação” (127), admitindo que as situações podem exigir além do que é esperado e para o que está preparado.

Aprender a ser professor requer a relação com a comunidade de prática. É a ocorrência dos “Discursos reciclados” (GEE, 1999), em que o sujeito, ao passar a interagir no domínio pedagógico, passa a se orientar pelos Discursos desse domínio, com a aquisição parcial acoplada ao metaconhecimento e às estratégias para se colocarem em prática os Discursos de professor. O sujeito desenvolve consciência para usar uma metalinguagem dentro de uma comunidade de prática, como as formas de dizer, fazer e pensar que já são dessa comunidade.

Vítor, como professor em formação, percebe que precisa “ter uma coisa já planejada”, para agir em situações novas e inesperadas, mas não o improviso simplesmente. E quando usa a expressão “ter uma carta na manga”, ele está se referindo à autonomia e segurança no agir docente. Vítor se mostra consciente de que o planejamento pode sofrer mudanças, pois nem sempre ocorre como o esperado, conforme sua fala “um planejamento tem que ser flexível”. Assim, percebe-se que ele já consegue falar das ações pedagógicas,



adquirindo maior fluência nos Discursos da área educacional. A apropriação dos letramentos pedagógicos permitiu ao estudante redimensionar, gradativamente, sua identidade como professor, ressignificando seus papéis sociais, pois os espaços de atuação na escola o autorizaram a atuar como professor, com os Discursos da área pedagógica.

Vítor destaca o espaço do Pibid na sua formação como uma oportunidade de refletir sobre as diferentes situações da docência, com aquisição de aprendizagens:

- (128) O PIBID é *muito importante* para a formação. Eu acho que é um espaço que a gente tem para *refletir* se realmente é isso o que a gente quer, porque a gente tem um contato direto com a escola, tem todas as experiências, vivências. E lá a gente se defronta com tudo que vai enfrentar na sala de aula. (Vítor – Entrevista 2 – jan/2013)
- (129) Ao finalizar a proposta, *transpondo as dificuldades com a leitura e escrita*, principalmente, que foram muitas, talvez pelo tempo de afastamento dos espaços escolares, falta de hábito nessas práticas... Foram muitos os obstáculos, porém, *muita dedicação e interação com os demais colegas foram essenciais para a superação*. [...] Estamos *sempre aprendendo*, ou melhor, *ensinando e apreendendo ao mesmo tempo*. (Vítor – Entrevista 3 – ago/2013)

Ao avaliar seu percurso, na última entrevista, Vítor destaca a “dedicação”, a “interação com os demais colegas”, como fatores importantes nas aprendizagens do Pibid. Verificam-se, portanto, os Discursos como as “maneiras de ser no mundo ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais” (GEE, 1999, p. 127). Discursos, nesse sentido, constituem um tipo de “kit de identidade” (GEE, 1999) de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que os outros reconhecerão. Assim, evidencia-se que as práticas de letramento tradicionais do contexto pedagógico estão vinculadas a formas de pensar, agir e valorizar e os membros da comunidade apropriam-se de práticas legitimadas na docência, construindo suas identidades no processo, conforme suas interações com o outro. Ao transformar sentidos existentes em novos sentidos, como membro integrante de novas práticas, Vítor demonstra uma prática transformada (*THE NEW LONDON GROUP, 1996*), na qual ele tem participação ativa e reflexiva. Antes de entrar no Pibid, seus “kits” eram correspondentes aos papéis que vivia como agricultor, pai de família, entre outros, fora do contexto escolar. Após o período de práticas no Pibid, ele avalia que sua identidade adquiriu novos Discursos, saberes e comportamentos. Isso indica que, ao participar de novas práticas, em novos contextos, o sujeito transforma seus modos de ser, de pensar e de agir, de acordo com essas práticas.

Observa-se que diferentes imagens de professor constituem o seu fazer: professor tradicional, professor conteudista, professor que causa prazer com suas aulas, professor

amigo, professor questionador, ator social (TARDIF, 2011). Algumas dessas imagens possivelmente sejam trazidas de sua constituição como aluno, outras ele tente construir a partir de sua formação teórico-prática do curso de formação. Essas imagens configuram trajetórias específicas de formação do professor.

Na fala de Vítor, foi recorrente a tentativa de demarcar uma fronteira entre o ser professor e o ser aluno, na tentativa de fixar-se numa dada identidade. Ao relatar acontecimentos que marcaram seu fazer em sala de aula, o sujeito revela sua satisfação, sua realização pessoal como professor, ao dizer que faz o que gosta e ao sentir a resposta positiva do outro nas interações das práticas pedagógicas. O sujeito se coloca como um professor satisfeito, realizado, porém deixa transparecer que a constituição da identidade é um movimento em constante transformação, pois também relata que nunca vai estar totalmente preparado para a sala de aula.

Evidencia-se que as fronteiras entre o ser aluno e o ser professor são muito tênues na formação inicial de professores, pois o sujeito que está exercendo o papel de professor, em alguns momentos, diz “eu me senti professor”, em outros ele diz “quero ser professor”. Esse conflito aparente representa o entre-fronteiras, reforçando que as identidades são processos constantes, construídos nas diversas situações diárias. Assim, ao fazer a *travessia*, ocorre a “transformação daquilo que se é naquilo que se quer ser” (HALL, 2011).

#### 4.3.1.2 “*Eu me senti mesmo professora*”: as identidades da docência

Os sujeitos analisados nesta pesquisa eram, no início do projeto Pibid (agosto de 2010), estudantes do Curso de Ciências Biológicas, que traziam saberes múltiplos da sociedade e da escola. Mas, no Pibid, depararam-se com novas práticas acadêmicas, científicas e pedagógicas, às quais, em geral, não haviam sido expostos, pelo menos não como sujeitos-agentes.

No começo, Letícia usa estratégias conscientemente, mas depois ela se apropria de letramentos pedagógicos, isto é, Discursos, valores e sentidos próprios da prática de professor, papel que precisa ser desenvolvido com fluência em diversos contextos. Um exemplo disso encontra-se nas situações em que Letícia precisou variar suas estratégias, demonstrando momentos de insegurança para agir em práticas pedagógicas, segundo seu relato na primeira entrevista, quando já havia participado de quatro implementações na escola, em dois anos de práticas no Pibid.

- (130) Teve prática de improviso, assim... quando a gente chega lá, o *datashow* não funciona... ou falta energia, ou estraga um aparelho... aí tem que falar tudo... às vezes tinha imagem para problematizar, para eles poderem participar mais... e daí *ficava mais complicado*. Tem que improvisar... aí se tenta fazer com que eles imaginem, mas fica bem mais difícil pra eles falarem também... Na hora, a gente fica *um pouco insegura*, mas vai tentando, né... não deixa a peteca cair. (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

O enunciado ilustra momentos em que Letícia precisou usar seus conhecimentos para resolver problemas surgidos, que fugiam do planejamento inicial e exigiam uma solução rápida para que a aula tivesse prosseguimento. Considera-se que existam saberes próprios da dinâmica da sala de aula, nos imprevistos que surgem e exigem conhecimentos sobre métodos e recursos para interagir com os alunos de forma que a aula continue sem prejuízo para a aprendizagem. Para Nóvoa, “a docência não é uma profissão técnica, na qual as soluções são racionais e objetivas” (NÓVOA, 2012, p. 7), exigindo, pelo contrário, sempre respostas contextualizadas e situadas a situações imprevisíveis.

Letícia se reconhece “um pouco insegura”, mas demonstra que faz suas escolhas ao dizer que “vai tentando”. Isso indica que a professora em formação está experimentando o que aprendeu ao longo de sua formação nesses dois anos em que esteve em contato com leituras e práticas pedagógicas, considerando que os conhecimentos adquiridos precisam ser revistos constantemente, pois “começam a se dissolver no momento em que são apreendidos” (BAUMAN, 2010, p. 44). Vale lembrar que as identidades são construídas, pois não surgem de uma hora para outra e ocorrem em meio a conflitos, como postula Nóvoa (1992b), numa “construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Convém salientar que aquisição e aprendizagem<sup>12</sup> ocorreram simultaneamente, pois o sujeito do Pibid estava inserido nas práticas pedagógicas das escolas, exposto aos Discursos desse contexto, e, ao mesmo tempo, houve a mediação dos professores, na construção da metalinguagem.

- (131) A *supervisora da escola* esteve *presente* em todas as aulas, sempre que necessário também nos *ajudava*. (Letícia – Diário – nov/2010)
- (132) Procuramos *adaptar* de acordo com as *observações feitas pelos professores* participantes do Seminário de relato das implementações. (Letícia – Diário – abr/2012)

---

<sup>12</sup> Aquisição e aprendizagem, segundo Gee (1999), referem-se à prática social, diferentemente da teoria da cognição. Aquisição é vista como um processo inconsciente de adquirir Discursos pela exposição a modelos naturais. Aprendizagem exige consciência e um nível de metaconhecimento sobre Discursos.

Houve a instrução explícita, na mediação da professora supervisora e dos demais professores participantes do seminário final, dando apoio e sugestões para os estudantes do Pibid, que, num processo consciente refizeram seus planejamentos. Essa mediação dos professores também vem com os comentários sobre os planos, as ações dos professores em formação e também as reações dos alunos, conforme os enunciados:

- (133) A profa. supervisora na escola *adorou* o nosso planejamento, *sugeriu* alguns pontos a serem discutidos e nos *ajudou* a escolher alguns temas. Ficou *muito feliz* em ter um projeto que terá maior duração e ofereceu todo o *apoio* necessário. (Letícia – Diário – abr/2012)
- (134) Um momento *muito significativo* para mim era quando a gente saía das turmas e a *professora supervisora* relatava: “*como foi boa a aula de vocês*, todos vieram comentar que gostaram, que era pra vocês voltarem...” (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

As marcas discursivas com avaliação positiva “adorou” e “muito feliz” (133), “como foi boa a aula de vocês” (134) sinalizam a aprovação da supervisora, que passou a validar a prática realizada pelos acadêmicos, fazendo com que Letícia se sentisse uma verdadeira professora, autora de seu processo profissional. Compreende-se que a identidade de professor adquiriu sentido, nesse momento, por meio da linguagem (WOODWARD, 2012), pois Letícia ouviu o que os outros falaram, algo que veio de fora dela, que forneceu condições para que ela exista na nova identidade. A resposta do outro, na interação em práticas pedagógicas, é muito significativa na constituição da identidade de professor, pois, ao sentir que foi aprovada pelos seus alunos e também pela supervisora na escola, agora sua colega, Letícia confirma seu papel de professora, tanto que essa passagem de sua trajetória na escola foi destacada por ela como “um momento muito significativo”. É na relação com o outro (HALL, 2011) que o sujeito se sente autorizado a interagir, a revelar mais o que está aprendendo. Quando os alunos valorizam a sua posição e o seu trabalho, Letícia se identifica como professora, o que também é visto na relação com as outras pessoas da comunidade escolar. É no processo da interação com o outro que ela se torna sujeito no processo e se reconhece como professora. Isso demonstra a necessidade da presença do outro na sua representação identitária.

As aprendizagens, a partir de práticas de letramento, mostram que a identidade cidadã precisa ser reforçada num contexto de formação de professores, pois, ao se reconhecerem como sujeitos letrados, atingem maior segurança para sua inclusão no trabalho e na sociedade. As práticas de letramento pelas quais Letícia foi passando nas interações também reformularam, certamente, conceitos sobre a sua própria vida.

Assim, o *enquadramento crítico* (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996) encorajou-a a interpretar o contexto social e os propósitos dos sentidos das práticas de letramento em que estava inserida, sentindo-se valorizada. Letícia começou a assumir identidades como membro ativo de uma comunidade acadêmica, na qual é esperado o seu sucesso. E isso a tornou “empoderada”, de acordo com Lankshear, Gee e Knobel (2002), pois demonstrou os arranjos sociais e os resultados produzidos nas práticas discursivas.

A representação do sujeito na nova condição de professor demonstra que uma nova identidade está em processo de formação. Se há uma nova identidade, pressupõe-se que havia outra, no caso, a de aluna. E essa construção de novas identidades marca a constituição do sujeito como profissional: professora na sala de aula da Educação Básica, colega de outros professores, ao mesmo tempo em que continua sendo colega de turma na universidade e aluna nesse contexto. Letícia deixa marcas de que a interação dialógica (BAKHTIN, 2011) estabelecida na sala de aula vai muito além desse espaço situado, desencadeando os valores e as ideologias das práticas sociais, de acordo com as relações de poder de cada contexto situado (STREET, 2003).

Além disso, as relações de poder presentes na instituição escolar são influenciadas pelas relações de poder da sociedade, fazendo emergir os valores e as ideologias presentes na história de cada sujeito que participa das interações. Por isso, é preciso considerar que, além dos sujeitos presentes, efetivamente, nas práticas pedagógicas – a professora iniciante, que dirige a aula; o professor-supervisor, que é o apoio na escola; e os alunos, que participam da aula – também existem as relações com os colegas do Pibid, que realizam os planejamentos em conjunto; os demais professores da escola, que carregam expectativas em relação ao Pibid; a professora-coordenadora, que orienta as práticas; bem como os pais dos alunos, com suas esperanças em relação à escola.

Com base na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), pode-se dizer que a constituição da identidade de professor é considerada uma *prática transformada* quando ele se assume produtor de textos ou membro integrante de novas práticas. Verifica-se, assim, a avaliação dos resultados e a tomada de consciência em relação à construção dos novos letramentos.

Letícia, na primeira entrevista, após dois anos de participação no Pibid, já realizando práticas de estágio supervisionado no curso, avalia seu processo de aprendizagem, principalmente com relação a seus letramentos:

- (135) Se eu tivesse entrado logo pro estágio, *sem enfrentar o Pibid, eu ia ter mais dificuldades. [...] A maior aprendizagem* com o Pibid foi essa, com certeza. Se não fosse o Pibid, eu *teria bem mais dificuldade pra falar...* e pra escrever também... porque a gente escreve bastante. [...] Em 2010, *eu nem falava...* pra eu falar, era *um sacrifício* e agora não. (Letícia – Entrevista 1 – abril/2012)

Letícia relata que poderia encontrar “dificuldades” de interação em um domínio discursivo ao qual ela não tinha acesso antes, porém relata que fez dos espaços do Pibid uma oportunidade de aprendizagem e construção de conhecimentos, que marcam sua autoavaliação positiva diante das expectativas da universidade.

Pode-se constatar que o uso contínuo dos Discursos da área pedagógica, na permanência em práticas do Pibid, fez com que Letícia se tornasse membro efetivo até se sentir efetivamente no papel de professora. Letícia apoderou-se (GEE, 2001) dos Discursos pedagógicos e passou a interagir com os demais membros dos contextos acadêmico e pedagógico. Ela não só assumiu os Discursos da docência, como também venceu, nesse percurso, seus medos, conforme o depoimento de que “nem falava”. Esse dizer sinaliza que a situação atual é outra, pois sente que está sabendo lidar com seus conflitos, que está “bem melhor” em relação à sua inserção em novas práticas. Houve não só aprendizagem da linguagem especializada, circulante nesses contextos, mas também de atitudes, valores e ideologias atrelados às práticas pedagógicas, num contexto abrangente, pois, conforme Street, compreende-se o contexto imediato ao olhar para o contexto mais amplo que lhe dá significado (STREET, 1995).

Dessa forma, os letramentos críticos constroem-se com a avaliação dos resultados e a tomada de consciência em relação à construção dos novos letramentos, conforme se verifica nos depoimentos, em que, num movimento *avaliativo*, Letícia caracteriza as práticas realizadas em relação a aspectos positivos e negativos, resultado da análise do seminário avaliativo realizado na universidade, com colegas e professores.

- (136) *Pontos negativos:* interação e adaptação de cada escola, pouco tempo para adaptação, medo, insegurança e falta de domínio de sala de aula. *Pontos positivos:* novas experiências, conhecimento, contato com novas realidades, superação, autonomia, adequação, interação escola/sala de aula, boa recepção e maior segurança. (Letícia – Diário – mai/2011)

A partir da concepção de letramentos críticos, revelados pelas marcas singulares na interação em sala de aula, constata-se, portanto, o papel do Pibid na construção dos letramentos pedagógicos no curso de formação, como uma prática que possibilita à estudante uma reflexão acerca de seu processo de (trans)formação do ser aluno para o ser professor.

Quando ela é capaz de ver tudo que foi ou não foi positivo e de ver o que o Pibid acrescentou em sua formação, ela demonstra maturidade e incorporação de letramentos críticos. Segundo Freire (1996), quando se pensa criticamente a prática de ontem, pode-se melhorar a próxima prática, principalmente quando os Discursos teóricos necessários à reflexão crítica se fundem de forma concreta na prática.

Letícia mostrou-se convicta de sua motivação para a prática docente, mas foi nas práticas reais do Pibid que ela encontrou, na sua interação com o(s) outro(s), a motivação maior para seguir em frente na identidade de professora:

(137) Sempre gostei, *desde pequena dizia que ia ser professora. E, nessas implementações...* como é que vou dizer... sei lá... *eu me sentia mesmo professora...* desde o início como professora, não tinha aquele medo. [...] E eles sempre trabalhando junto, sempre colaborando... então... *sempre foi bom...* (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)

A importância da linguagem na formação da identidade fica clara quando Letícia se assume na nova condição “eu me sentia mesmo professora”, em que ela usa a linguagem para representar sobre ela (WOODWARD, 2012). O papel de Letícia, na interação em práticas pedagógicas, é marcado pelas respostas de seus alunos “eles sempre trabalhando junto, sempre colaborando”, trazendo satisfação e realização à prática docente. Novamente, pode-se reforçar que a identidade é relacional (WOODWARD, 2012), pois depende de algo fora dela que fornece condições para que ela exista. A avaliação da estudante demonstra sua satisfação com as práticas realizadas, expressa pelo avaliativo “sempre foi bom”, uma marca de que, desde o início, sentiu-se confortável na condição de professora. Ao fazer essas reflexões, Letícia demonstra que incorporou um novo papel social, como professora.

Letícia reforça a importância da identidade de professora “para si” (DUBAR, 2009), dizendo “Sempre gostei, desde pequena dizia que ia ser professora” e “eu me sentia mesmo professora” (137). A subjetividade sugere a compreensão que Letícia tem de si, de seu próprio eu, conforme Woodward (2012) relaciona identidade e subjetividade. Ao mesmo tempo, ela também reforça essa identidade “para outrem” (DUBAR, 2009), isto é, para a comunidade, pois a preocupação dela é bem marcada na interação com os alunos e na importância de seu papel no contexto: “eles sempre trabalhando junto” (137), exemplificando que a preocupação de Letícia está voltada ao seu papel diante dos outros. Essa concepção de identidade na relação com o outro corresponde ao sujeito pós-moderno (HALL, 2011), decorrente da transformação, constituído na liquidez da relação com o outro, de acordo com o contexto.

Letícia descreve sua prática pedagógica nas oficinas realizadas na escola, para implementação dos Kits “Aventura das Ciências”, já no último semestre de sua participação no Pibid:

(138) A partir da implementação dos kits, nas quatro escolas conveniadas, percebemos as *diferentes realidades*. Em nenhuma delas, as explicações são as mesmas, com a mesma *abordagem*. Com isso, podemos refletir sobre *a importância de conhecer o contexto* de cada escola e se possível de cada turma para que possamos partir da realidade local. (Letícia – Diário – mai/2013)

O uso contínuo dos Discursos da área pedagógica fez com que Letícia se tornasse membro efetivo até permanecer e se sentir inserida no papel de professora, adquirindo não só a linguagem e as habilidades, mas também os valores, os costumes, os modos de ser e agir de uma professora, presentes no contexto situado de práticas pedagógicas. No enunciado acima, Letícia demonstra que os saberes de cada comunidade têm seu valor e precisam ser considerados pelo professor.

As visões sobre o ser professor e as escolhas científico-pedagógicas da estudante, na condição de professora em formação, indicam que a nova identidade, de docente, constitui-se gradativamente, pois ela transforma sentidos já existentes – na condição de aluna – em novos sentidos – na condição de professora, num processo ativo e crítico. Conforme Street, “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento” (STREET, 2014, p. 31 – grifo do autor), pelo contrário, são seres em constante (trans)formação, passando de uma condição a outra, de acordo com as vivências nos diversos contextos, pois os letramentos são múltiplos, considerando-se as múltiplas práticas sociais das quais os sujeitos participam.

Letícia deixa pistas de que se assume membro efetivo de práticas pedagógicas, por interagir de modo reflexivo e crítico com leituras e produções textuais escritas recorrentes no Pibid. Portanto, ao assumir os Discursos pedagógicos, Letícia também assumiu a identidade de professora. Isso representa uma *travessia*, isto é, um percurso, uma mudança do sujeito em termos linguísticos, culturais e pessoais, que tem início na formação de professor e se estende ao longo da vida, como um processo constante de (trans)formação. Esse “cruzar fronteiras” permite que Letícia se movimente livremente entre diferentes identidades (SILVA, 2012).

Sendo as identidades tão fluidas, instáveis, contraditórias, fragmentadas, inacabadas (HALL, 2011), como um processo de produção constante, evidencia-se que não se podem demarcar fronteiras tão nítidas entre o ser professor e o ser aluno. Bauman (2001) destaca a dificuldade de definir fronteiras numa modernidade líquida como a que se vive no momento. A identidade, ligada a sistemas de representação e às relações de poder (SILVA, 2012), traz



uma tecelagem de vozes que se enredam na rede enunciativa e revelam a história constitutiva do sujeito. Assim, não se pode definir uma fronteira, mas pode-se dizer que as formas de interação, na voz do sujeito em análise, sinalizam o entre-fronteiras da identidade em construção, na *travessia* do ser aluno para o ser professor.

#### 4.3.2 Os caminhos de aprendizagem na docência do Pibid: o professor como agente de letramento

Ao interpretar as *travessias* dos professores em formação no Pibid, perceberam-se atitudes nos caminhos percorridos que correspondem a um professor *agente de letramento*. Primeiramente, é preciso destacar que a proposta do Pibid centra-se em aprendizagens significativas<sup>13</sup> que partem do *contexto de práticas sociais* dos alunos, valorizando seus letramentos locais, saberes já construídos e histórias de vida. Os professores exploram as situações reais e situadas para discutir os Discursos que nelas circulam, carregados de relações de poder e de ideologia. Além disso, a proposta prevê uma organização das aulas em *projetos integradores*, centrados em eixos temáticos e interdisciplinares, voltados para resolver problemas da comunidade, sendo que o trabalho colaborativo é valorizado. Em consequência, neste caso de pesquisa, os estudantes tornam-se *professores reflexivos*, que quebram relações de poder, pois são construtores de currículos e não simplesmente reprodutores de currículos pré-estabelecidos, lineares e estanques. E, somado a tudo isso, o professor de Ciências e Biologia do Pibid trabalha com *leitura, escrita e oralidade* dos alunos, por meio de diversos gêneros discursivos utilizados nas práticas pedagógicas, preocupando-se não apenas com as habilidades envolvidas nessas práticas, mas, principalmente, em como as pessoas usam o letramento e o que ele significa para elas (STREET, 2014), importando o sentido que os alunos constroem a partir das práticas de letramento para suas vidas.

Nesta seção, procura-se interpretar os caminhos de aprendizagem e (trans)formação nas práticas pedagógicas do Pibid, que possibilitam a formação de agentes de letramento, com exemplos de relatos especificamente dessas práticas.

---

<sup>13</sup> O termo “aprendizagens significativas” é bastante recorrente nesta Tese e, numa concepção sociocultural de letramentos, é refere-se às aprendizagens que partem de conhecimentos prévios e de interesse dos alunos, como práticas significativas de letramento, socialmente situadas (BARTON; HAMILTON, 2000; *THE NEW LONDON GROUP*, 1996).

#### 4.3.2.1 Um olhar sobre o contexto de práticas sociais situadas

Segundo Freire (1996), é preciso que o professor tenha respeito aos saberes construídos socialmente pelos educandos na prática comunitária e, ainda, que discuta com eles as relações desses saberes e os conteúdos estudados. O autor sugere que deve haver uma “*intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996 – grifos do autor).

Assim, o professor deve ter algumas atitudes para trabalhar com práticas sociais, pois precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social – um agente de letramentos – gestor de saberes, descobrindo qual o valor do letramento na vida dos alunos (KLEIMAN, 2006). Dessa forma, cria novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos nas práticas de letramento. Os professores em formação no Pibid procuraram conhecer os recursos do grupo de alunos com quem iriam trabalhar, a fim de mobilizarem os alunos para aquilo que seria relevante de ser aprendido, ampliando os horizontes da ação do grupo. Ao envolver os estudantes em práticas sociais situadas, propuseram uma atividade colaborativa – a construção de uma composteira – em que todos tiveram algo com que contribuir e todos tiveram algo a aprender. A partir dessas práticas locais, foram ampliando para práticas mais gerais, na relação com os temas em estudo, pois precisaram fazer buscas na internet a fim de pesquisar sobre os conteúdos necessários à construção da composteira. Na abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), há uma preocupação com o ensino a partir do contexto de práticas sociais em que os alunos estejam inseridos, pois os letramentos partem dessas práticas sociais, que, hoje, com os avanços tecnológicos, passam a ser diversificadas e exigem novas posturas pedagógicas.

O professor, como “agente de letramento”, é um promotor de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de letramento situadas (KLEIMAN, 2006). Ao se considerar a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, as práticas de letramento podem ser ampliadas com vistas a incluir as leituras da paisagem urbana, com passeios por diversos “mundos de letramento”, para o aluno experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais, como foi o caso da participação dos alunos na comunidade com a realização de uma entrevista ao prefeito da cidade:

(139) Para eles, o lixo sendo enterrado, estava resolvido o problema. Aí perguntamos “mas de onde vem a água que bebemos?” Eles responderam: “Vem da torneira”. Continuamos a discussão “mas de onde vem a água da torneira?” “Da CORSAN. “E o rio em que vocês tomam banho? Para onde vai o esgoto da

cidade?" E, a partir dessas discussões, fazíamos com que eles refletissem. Os alunos foram ficando apavorados com a situação da água...

Eles achavam que não poderiam fazer alguma coisa que atingisse a todos. Aí tiveram a ideia de ir falar com o prefeito, para atingir mais pessoas. “Bem, então vamos marcar”. “Mas será que ele vai nos receber?” “Vamos tentar e vamos nos organizar...” *Discutimos também ações cotidianas que eles próprios poderiam fazer...* (Vítor – Seminário Avaliativo 1 – dez/2012)

Conforme a situação relatada acima, a partir das discussões em sala de aula, os alunos partiram para outros espaços em sua comunidade, pois organizaram a visita ao prefeito, produziram a entrevista a este sujeito real, em uma prática situada, com relações de poder estabelecidas e reconhecidas. A pergunta “Será que ele vai nos receber?” indica que os alunos reconhecem as instâncias e papéis sociais exercidos pelas pessoas na comunidade, pois fica explícita a importância social do prefeito, distante da situação de alunos de Ensino Fundamental. O professor incentivou os alunos a enfrentarem as estruturas de poder e a buscarem formas de efetivar a visita. Por outro lado, o professor procurou mostrar que eles também são responsáveis pelo meio em que vivem, como cidadãos, independentemente de ações mais gerais dos órgãos governamentais, no sentido de exercerem seu papel na sociedade de forma ativa e consciente: “Discutimos também ações cotidianas que eles próprios poderiam fazer”. Dessa forma, evidenciam-se os Discursos, propostos por Gee (2001), como modos de combinar e coordenar ações, pensamentos, valores, de forma a assumir e a reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas.

A perspectiva ideológica dos letramentos é voltada às relações de poder, de autoridade que estão por trás das práticas sociais, que ultrapassam saberes técnicos e individuais do sujeito. Ao questionar seus alunos e fazer com que eles refletissem e buscassem respostas significativas, Vítor demonstrou o seu envolvimento como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006). Os questionamentos que o professor fez aos alunos sobre fatos do cotidiano instigaram-nos à reflexão sobre a realidade, bem diferente de levar respostas prontas, soluções ou afirmações abstratas.

Na perspectiva sociocultural, os letramentos do sujeito são atrelados ao contexto em que vivem. Street propõe uma mudança de foco da educação formal centrada no aluno isoladamente para a aprendizagem familiar/regional que se constrói sobre o que as pessoas já conhecem e opera ao longo das relações e redes sociais em que as pessoas se engajam com o letramento em suas vidas diárias (STREET, 2014, p. 210-211). Portanto, ao partir das práticas sociais locais e situadas – como a mobilização para melhorar a água utilizada pela comunidade – os professores conseguiram trabalhar a compreensão de conceitos mais amplos,

consistindo numa forma de alcançar bom desempenho no ensino e na aprendizagem de conteúdos mais específicos, conforme se pode depreender dos relatos:

- (140) Observamos o *avanço dos sujeitos* quanto aos conhecimentos iniciais. Percebe-se o *interesse dos educandos* devido ao tema *estar ligado à realidade deles*, obtendo assim uma *compreensão* sobre essa realidade e uma *reflexão* sobre suas ações enquanto *protagonistas das situações-problema em seu meio*. (Vítor – Diário – nov/2011)
- (141) À medida que íamos passando as imagens, eles *reconheciam os lugares* e começavam a contar que antigamente eles tomavam banho lá e era considerada uma praia – e também pescavam ali. Falaram que sabiam que largam esgoto e lixo lá, mas que ainda existem pessoas que tomam banho e pescam naquela água. Intercalando com as imagens da sanga, mostramos os dados sobre a utilização de sacolas plásticas nos principais mercados da cidade. Os alunos ficaram *apavorados* com a situação da sanga e com o número de sacolas plásticas utilizadas no mercado. (Letícia – Diário – nov/2011)

Como resultado do trabalho, Vítor, com uma boa metalinguagem, já em 2011, relata o crescimento dos alunos quando diz que percebe “o interesse dos educandos devido ao tema estar ligado à realidade deles” (140), o que possibilita uma maior capacidade de compreensão, reflexão e protagonismo. Letícia relata em (141) a aula na qual projetou algumas fotos de lugares da região para a turma analisar. Os alunos conseguiram se situar nas fotos, fazendo as relações com o que já conheciam de seu contexto para uma interpretação dessa realidade. Ao valorizarem os conhecimentos que os alunos já traziam, em vez de negá-los ou depreciá-los (STREET, 2014, p. 203), os professores promoveram situações em que a aprendizagem passou a ter sentido para os alunos.

Da mesma forma, ao trabalhar o tema “agrotóxico”, que é bastante polêmico, Vítor e Letícia relatam que precisaram considerar os conhecimentos dos alunos para introduzir os conteúdos científicos:

- (142) Muitos alunos são filhos de agricultores e *conheciam um pouco o assunto* abordado sobre os agrotóxicos, assim *demos vozes a esses sujeitos* para que pudessem expor como era trabalhado este tema *em suas casas*, surgindo assim levantamentos de que tomavam alguns cuidados, mas não o suficiente como recomendado. (Vítor – Diário – nov/2011)
- (143) Como alguns *educandos são filhos de agricultores*, relataram que *utilizam muito agrotóxico* nas lavouras e muitas vezes bem próximo à época de colheita, aumentando *ainda mais* a contaminação dos alimentos para os consumidores. [...] Os educandos ficaram *apavorados* quando falado dos alimentos *mais contaminados*, pois eram os que eles *mais consumiam* (morango, alface, tomate). [...] Eles levantaram questionamentos *bem interessantes*. (Letícia – Diário – nov/2011)

Ao dizer “demos vozes a esses sujeitos”, Vítor enfatiza o conhecimento prévio dos alunos e, ao mesmo tempo, reforça o papel da linguagem na interação em sala de aula, demonstrando sua concepção de aprendizagem em que o aluno tem papel ativo no processo. Essas vozes não poderiam ser negadas nem depreciadas, por isso Vítor precisou ouvir os alunos e, a partir de seus conhecimentos e vivências, apresentar outros pontos de vista sobre o uso de agrotóxicos, de forma a introduzir o conhecimento científico. Criou-se uma conscientização por meio do ensino, conforme a expressão “apavorados”, em relação à atitude dos alunos quanto aos alimentos contaminados. Segundo metáfora usada por Gee (2001), o cérebro registra as experiências em contexto, assim como se gravam as imagens em fitas. Consequentemente, as novas experiências são integradas com as velhas, fazendo com que uma experiência de aprendizagem possa fazer sentido para a pessoa (GEE, 2001). Os relatos acima indicam essa relação de associação, em que, ao valorizar o que os estudantes conheciam e vivenciavam em relação aos agrotóxicos, os conteúdos de Biologia foram trabalhados de forma crítica, visando tanto à aprendizagem como a mudanças de comportamento no meio familiar e social para além da sala de aula.

Acompanha-se o relato de Letícia sobre um trabalho conjunto das turmas de Vítor e Letícia, em que se evidencia a experiência em práticas situadas e significativas, partindo do contexto familiar dos alunos. O relato indica que a aprendizagem passa a fazer sentido para os alunos, que se veem envolvidos no processo por meio da aquisição de vários saberes.

(144) Levamos as duas turmas (101 e 102) à sala de vídeo para assistir a um documentário. Após, discutimos com os alunos sobre o consumo exagerado e a produção do lixo, relacionando aos *questionamentos respondidos por eles e seus familiares*. Procuramos relacionar com a *realidade da cidade*, falando sobre o lixo, estimulando-os a contar-nos como é a separação do lixo em cada residência, como é descartado, se alguma coisa é reutilizada. [...] Abordamos as questões dos catadores, da *ajuda que podemos dar a eles* com a separação do lixo seco, além de também *contribuir para o meio ambiente*, reduzindo/reutilizando materiais que poderiam ser lixo. Discutimos *ações* que podem ser feitas para diminuir o problema. Uma atitude que surgiu durante esse momento de discussão foi sobre a *utilização de restos de alimentos* nos fundos das casas para ser utilizado em canteiros, vasos de flores, etc., após ser decomposto, com a construção de composteiras. (Letícia – Diário – mai/2012)

(145) Para construir a composteira e trabalhar os conteúdos, os alunos trouxeram *conhecimentos de casa*. A parte de casa... a maioria deles são *agricultores* (as famílias), então eles *tinham esse conhecimento do senso comum*. Eles comentavam “Meu avô fazia assim...” Muitas coisas utilizadas, como restos de alimentos que eles utilizavam e não sabiam por quê. A gente sempre procurava instigar nesse sentido, fazer a *relação com a vida deles lá fora*. (Letícia – Entrevista 2 – jan/2013)

Inicialmente, os professores pediram que os alunos respondessem, junto com sua

família, a alguns questionamentos sobre a poluição ambiental na localidade em que vivem, principalmente em relação à produção e captação do lixo. Na aula seguinte, discutiram o tema com os alunos, a partir das respostas dadas pelas famílias. Dessa forma, puderam aproveitar os saberes e as formas de ser, de pensar e de agir da família para despertar novos conhecimentos e novas atitudes nos alunos. Quando o aluno diz “Meu avô fazia assim...”, ele demonstra que já tinha algum conhecimento sobre aquelas práticas em sua vida familiar. Vygotsky (1999) distingue os conhecimentos construídos através da experiência pessoal, concreta e cotidiana dos alunos – conceitos espontâneos, construídos a partir da observação e vivência direta – e aqueles apreendidos por meio do ensino sistemático na escola – conceitos científicos. Foi o que se evidenciou na atividade relatada por Leticia, em que ela, como professora, teve a função de mediar as atividades, a fim de relacionar o contexto cultural e social dos alunos aos conhecimentos científicos e escolares.

Destacam-se, assim, as *práticas pedagógicas* do Pibid, em que professores em formação buscam alternativas de elaboração didática para realizar as atividades com os alunos na relação ensino e aprendizagem que valorizem tanto o contexto social e familiar como os conteúdos curriculares. Essas práticas exigem segurança e autonomia por parte dos professores, o que é adquirido em situações reais, para a construção de letramentos específicos do contexto escolar situado. No Pibid, os estudantes passam a entender a sua (trans)formação na passagem do ser estudante para o ser professor iniciante. Isso ocorre a partir da inserção desses professores em formação em “práticas de letramento pedagógico” ao longo de todo o curso, isto é, práticas que os preparam para atuarem em sala de aula.

#### 4.3.2.2 Os projetos integradores e o trabalho colaborativo

Uma das propostas do Pibid é o trabalho em forma de “projetos integradores” com um “tema gerador” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009), de interesse da comunidade escolar e que possa ser trabalhado por diversas disciplinas, numa integração de conteúdos.

Nos enunciados abaixo, verifica-se o sentido dado por Vítor aos projetos integradores:

- (146) Neste último ano, a gente trabalhou na forma de projetos voltados para a prática. Foi uma novidade para nós, dentro do Pibid. Tem uma construção, todo um planejamento e elaboração de projeto para ir até a escola e desenvolver. Então utilizamos no projeto uma “composteira” como uma ferramenta de aprendizagem.

Em torno da composteira, trabalhamos os conteúdos e “o mais importante” que a gente conseguiu na escola em que a gente trabalhou, foi agregar os professores, trazer a escola num todo. A gente conversou com eles e eles se disponibilizaram a trabalhar junto. (Vítor – Entrevista 2 – jan/2013)

(147) As atividades foram programadas a partir da temática desenvolvida anteriormente, com base no Tema Gerador levantado na própria comunidade, no qual foi trabalhada a questão do lixo... [...] Decidiu-se construir uma composteira na própria escola, pelos educandos, já que, na implementação anterior, foi apontada pelos alunos como forma de reaproveitar restos do lixo, decompondo e transformando em adubo orgânico. [...] Com a proposta, objetiva-se uma integração entre a comunidade escolar, fortalecendo a conscientização sobre o descarte dos materiais no lixo. (Vítor – Diário – mar-abr/2012)

(148) Cabe destacar a importância do envolvimento da escola no projeto, sendo todos participantes com interesse na atividade. Assim se mostra uma construção de um currículo atrelado a situações reais dos educandos, proporcionando a compreensão de conceitos antes meramente reproduzidos. (Vítor – Diário – out/2012)

Os professores em formação encontraram uma forma de despertar interesse por um assunto e torná-lo significativo para os alunos, com uma atividade desafiadora que foi proposta pelos próprios alunos, a construção de uma composteira. Quando algo faz sentido na vida do sujeito, fica mais fácil fazer sentido na aprendizagem. E a composteira fazia sentido na vida daqueles alunos, pois a maioria morava em residências que possibilitavam isso, muitos na zona rural. Dessa forma, ao apresentarem a importância de se estudar o destino do lixo, que é uma temática social e ambiental, também oportunizaram o estudo de outros conteúdos, de forma integrada. Os conteúdos trabalhados, não só pelos professores de Biologia mas também por várias outras disciplinas, puderam ser relacionados numa rede de conceitos que passam a ter maior significado na construção das aprendizagens, conforme relatado no enunciado a seguir.

(149) O prof. de Química trabalhou reações; a profa. de Matemática trabalhou área e volume, que a gente precisava muito por causa do espaço da composteira; Ed. Física, em que a profa. disse “eles estão trabalhando lá na prática, é um exercício físico também”; Sociologia e Filosofia trabalharam valores, e a profa. disse que a escola tem problema de depredação: “vou trabalhar para ver se pelo menos eles não destroem”. (Vítor – Entrevista 2 – Jan/2013)

O trabalho colaborativo se instalou na escola, pois muitas pessoas se envolveram. As turmas de Vítor e Letícia trabalharam juntas, houve o envolvimento dos professores de Matemática, Português, Química, Sociologia, Filosofia, que trabalharam algum conteúdo relacionado à temática, bem como dos funcionários da escola, que auxiliaram na coleta dos restos de alimentos para a compostagem. Cada um dos alunos auxiliou um pouco em cada atividade, desde o trabalho com a terra até a construção do cercado em torno da composteira. À medida que orientavam as atividades práticas, Vítor e Letícia discutiam com os alunos os

conteúdos científicos, relacionados ao processo de compostagem. Vygotsky (1994) reforça que o aluno aprende em colaboração e, posteriormente, é capaz de fazer sozinho, constituindo a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Sobre a construção da composteira, os estudantes relatam que:

- (150) Os educandos *agradeceram* por terem trabalhado juntos, esperando uma nova oportunidade de compartilhar conhecimentos. [...] Eles trouxeram *ideias bem interessantes* utilizando garrafas pet, caixas de papelão, embalagens de produtos de limpeza... [...] As atividades foram  *muito produtivas*, pois os educandos se envolveram bastante, e questionaram o porquê de cada coisa que deveria ser feita. Além disso, *foi possível ter um contato maior* com cada educando, conhecendo cada um, *suas histórias...*” (Letícia – Diário – dez/2012)
- (151) A importância não é só o ato de construir a composteira, mas é o envolvimento dos professores na discussão do currículo. O trabalho com os professores partiu de nós, procuramos falar com todos os professores para que se envolvessem. [...] *A gente mais aprende do que ensina*, porque numa proposta dessa, a gente pesquisou muito, estudou muito e ainda surgiram muitas dúvidas, mas tudo nos ajudou a crescer. É uma atividade nova para nós. E valeu a pena! Eu quero seguir isso na minha carreira, fazendo o que aprendi aqui. (Vítor – Seminário Avaliativo 2 – ago/2013)

Além de atuar como mediadores da aprendizagem, os professores criaram relações interpessoais, nos momentos em que se aproximaram mais dos alunos, inspirando confiança e segurança nas interações, conforme relatado por Letícia quando diz “foi possível ter um contato maior com cada educando, conhecendo cada um, suas histórias...”. Esse aspecto auxiliou muito no interesse dos alunos e na motivação para aprender. Na interação da sala de aula, assim como os alunos estimularam os professores pela participação em aula, os professores também conseguiram estimular seus alunos, caracterizando a presença e resposta do outro no processo de interações dialógicas. O trabalho com projetos proporcionou aprendizagens significativas, porque o professor tomou a prática profissional como um de seus objetos de reflexão e de pesquisa e passou a ser aquele que, ao ensinar, também aprendeu com seus alunos. Como seres inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados para aprender, os professores exercitam mais e melhor a sua capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos do processo se façam (FREIRE, 1996). Nesse movimento, os aspectos sociais e interativos das aulas proporcionaram, além da produção de sentidos e aprendizagens, também a construção de identidades.



#### 4.3.2.3 Professores reflexivos – alunos reflexivos

A concepção de ensino que o Pibid desenvolve nos aprendizes da docência é embasada na metodologia que usa “problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009). A problematização inicial consiste em propostas de questões e/ou situações, relacionadas ao tema gerador, como motivação para introduzir conhecimentos específicos, numa relação com situações reais do cotidiano dos alunos. A organização do conhecimento é o momento da seleção de conhecimentos e práticas para a problematização, compreensão e enfrentamento do tema/problema. E, na aplicação do conhecimento, são retomadas as questões iniciais, ampliando para a consolidação da compreensão mais consistente dos conhecimentos e práticas trabalhados na organização do conhecimento.

Assim, ensino não é visto como transmissão de conteúdo, mas como interação, troca, construção de conhecimentos, conforme se verifica na fala de Vítor:

(152) O ensinar... ver os alunos aprenderem, *questionando*, e eles querendo saber... [...] Como Freire diz, “tem que despertar a curiosidade epistemológica”. É o querer saber mais... os alunos estão habituados hoje a ter tudo pronto, receber tudo mastigadinho... e é aquilo ali só. Mas como eu gosto de ir além... eu também gosto que eles vão além... gosto de *instigar* os alunos, de fazer pensarem... como no Pibid, a gente trabalhou o lixo, foi o tema gerador, a gente pesquisou... tem muita coisa que eles sabem e não se dão por conta, não conseguem refletir sobre aquele conhecimento. No momento que a gente começa a puxar por eles, eles dizem “pois é, é assim!” [...] Não estou voltado para os conteúdos... [...] não adianta conteúdo, conteúdo, se a aprendizagem vai ficar de lado... tem que ser uma *aprendizagem significativa*. (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Identifica-se, nesse contexto, o professor como um *agente de letramento*, sendo que sua preocupação maior foi desenvolver eventos de letramento que proporcionassem o pensamento crítico dos alunos. Pode-se verificar o modo como Vítor usa as palavras, os valores que ele coloca nos seus Discursos de prática pedagógica, com destaque para “questionar, curiosidade, instigar, aprendizagem significativa”, termos que demonstram a preocupação com a construção do conhecimento, além de corresponderem às concepções teóricas encontradas no curso de formação, quando cita Paulo Freire, para respaldar seu dizer. Para Geraldi, o ensino não está lastreado nas respostas, mas nas perguntas, e aprender a formulá-las torna-se essencial (GERALDI, 2010, p. 96).

Destaca-se que a preocupação de Vítor é com os Discursos (GEE, 2001) que vão além dos conteúdos programáticos e levam a aprendizagens significativas. Para Gee, todo ensinar que inclui Discursos e não somente o conteúdo é político, porque Discurso é uma

integração do dizer, do fazer e do valorizar. Os Discursos de sala de aula passam a ser não mais propriedade intelectual do professor, mas uma troca em que ambos – professores e alunos – perguntam e respondem, mesmo que a escola, como uma estrutura de poder, indique o professor como aquele detentor de saberes, que traz as respostas para as dúvidas dos alunos. Nessa perspectiva dialógica, o professor vai além, pois produz interações em que os alunos se tornam perguntadores também. Conforme Bohn, “o professor inovador não é aquele que formula perguntas, mas o que gera e faz explodir entre seus alunos a polifonia, não somente a polifonia de muitas vozes mas de vozes contraditórias, polêmicas” (BOHN, 2008, p. 127). Nos relatos das práticas, acompanha-se uma liberdade de questionamento por parte dos alunos, a fim de contestar para entender e estabelecer relações.

No relato a seguir, encontra-se um exemplo, em que os alunos questionam e provocam discussões relacionadas a outros momentos da aprendizagem:

- (153) Eles acharam que nós iríamos lá só construir uma composteira, que não envolvia mais nada... só que a gente tinha por trás disso que trabalhar todos os conteúdos que eles tinham que aprender... E depois que construíram a composteira no pátio... eles questionaram “E o chorume vai para onde agora? Já que vocês nos disseram que tinha que ficar o chorume.” Tivemos que explicar que o chorume ia para o solo, não haveria problema porque nós estávamos utilizando só restos de alimentos, da cozinha... por isso tem que cuidar o lixo, pilhas, bateria...  
Quando falamos do chorume em outra aula, eles pensavam “Ah! Isso é ruim, né...” E agora perguntaram “E por que quando trabalhamos o lixo, o chorume era ruim e aqui não é?” Nós ficamos bem impressionados com isso, porque eles estavam relacionando com o que tínhamos ensinado. Eles não tinham perdido aquele link com o que vinha na sequência... a gente trabalhou no ano anterior o conteúdo, mas eles ainda recordavam. (Vítor – Seminário Avaliativo 2 – ago/2013)

O relato de Vítor indica que não só os professores faziam perguntas, mas os alunos também. E isso é muito produtivo, pois mostra o interesse na aula e pode ser fator decisivo na aprendizagem. A linguagem não serve só para transmitir informação, serve para marcar a ação no mundo e as perspectivas nessa ação no mundo (GEE, 2001). Destaca-se o aspecto não arbitrário, assistemático da linguagem, visto que a significação é social (BAKHTIN, 2011). Trata-se, assim, de uma concepção dialógica de linguagem em sala de aula, em que “o professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas” (BOHN, 2008, p. 125).

Alunos e professores passaram a exercer papéis de interlocutores, que juntos deram significados aos conteúdos e construíram conhecimentos em torno do objeto de aprendizagem, quebrando as concepções tradicionais de que o aluno aprende e o professor

ensina. Pelo contrário, ambos aprendem, num processo ativo e reflexivo, em que a sala de aula se firma como um espaço de interação, onde múltiplas vozes coexistem numa negociação, com seus conflitos e relações dialógicas, pois, conforme Vygotsky, a sala de aula deve ser lugar de desafios, de estímulos e de novas possibilidades de atingir estágios mais elevados de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999). Pode-se dizer que o professor fica disponível às indagações dos alunos, à curiosidade, como um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa de ensinar (FREIRE, 1996).

Os estudantes do Pibid, ao se inserirem nas escolas, precisam ser reflexivos a ponto de analisar a realidade encontrada e buscar propostas para resolução de problemas, mesmo que isso envolva todo um sistema, pois o verdadeiro agente de mudanças é o professor. Vítor e Leticia se depararam com realidades sobre as quais não tinham ainda lançado seu olhar crítico. Como promover um ensino reflexivo e crítico? Como conciliar os conteúdos à carga-horária? Como resolver a questão de alunos desmotivados no final do ano, se já foram aprovados/reprovados, por um processo avaliativo ineficaz? Essas são questões que se apresentaram durante a experiência, conforme se observa em seus relatos:

- (154) Considera-se que uma implementação deve ser mais que inovar as metodologias e sim *mudar o currículo*, onde *o professor passe a construí-lo* e não apenas cumprir o estipulado. (Vítor – Diário – dez/2010)
- (155) Destaca-se a *importância da escola*, como espaço que pode começar a *problematizar e constituir cidadãos críticos e reflexivos*, proporcionando um novo olhar para o mundo. Também se evidencia que temas sobre ambiente e sociedade sejam abordados como questões socioambientais, envolvendo questões sociais, políticas e econômicas, além dos conhecimentos científicos, criando vínculos entre outras áreas do conhecimento. (Vítor – diário – dez/2011).
- (156) Um ponto a enfatizar refere-se à *avaliação*, que mostrou *o interesse de alguns só pela nota* e *o desinteresse de outros por já estarem passados*, não necessitando mais de acumular pontos para finalização do ano letivo, devido ao *tipo de avaliação que é feito na escola*. A avaliação deveria ser uma construção de conhecimentos e tornar-se uma *avaliação processual* até o final do ano. (Vítor – Diário – nov/2012)
- (157) Outro enfrentamento faz referência aos conteúdos, pois *ampliaram-se os conteúdos a serem trabalhados e diminuíram as horas semanais* de algumas disciplinas. Como administrar esse confronto? Somente *reorganizando o currículo*. (Vítor – Diário – mai/2013)

Vítor preocupa-se com os currículos escolares, numa concepção de que o professor precisa participar dessa construção, contrapondo-se a currículos pré-estabelecidos, estanques e fragmentados, demonstrando seu engajamento na proposta de que os professores precisam ter espaço nas discussões que decidem os currículos, procurando atender às expectativas dos alunos, de forma coerente com as situações vivenciadas no dia a dia. Isso pressupõe que ele

tenha encontrado, nas escolas onde atuou, situações em que não havia essa reflexão por parte dos professores, e eles apenas cumpriam o estipulado por outras vozes, com outras relações de poder, conforme se evidenciou quando Vítor relatou, em outros depoimentos, que algumas escolas cumprem o currículo do vestibular, imposto pela universidade. A atitude de Vítor corresponde à ideia de professor inovador, transgressor do currículo e de metodologias estabelecidas, por cultivar a diferença e o diálogo (BOHN, 2005).

Interpretam-se aí forças opostas coexistindo, assim como propõe Bakhtin (2011), com as forças centrífugas e as forças centrípetas. As primeiras são forças de descentralização, de afastamento do eixo, exigem a mudança, e as segundas são as que unem, trazem para o centro e trazem a segurança da manutenção da forma de avaliar. São movimentos de direção oposta que existem no sistema escolar, na rede dialógica de participantes, que envolve pais, alunos, professores, universidade, secretaria de educação e comunidade em geral. Trata-se de um processo que traz valores, relações de poder e modos de compreensão opostos, presentes nos Discursos da escola. Compreender esses Discursos e saber agir nessas práticas exige uma postura crítica do professor.

Quanto ao processo avaliativo das escolas, também surgiram questões que precisam ser repensadas, pois a implementação realizada no mês de novembro sofreu influência do final do ano letivo, e surgiram reflexões quanto à relação entre atribuição de nota e interesse dos alunos nas atividades propostas. O sistema de ensino possui essa questão para resolver, ao que Vítor sugere que a avaliação seja mais processual e sirva para construção do conhecimento, provavelmente, numa reprodução de Discursos pedagógicos de sua formação, que tentam mudar as concepções que consideram a avaliação apenas como atribuição de nota para passar de ano. O Pibid não tem poder para resolver essas questões na escola, mas consegue mostrar a sua forma de encarar o ensino e a aprendizagem nas ações realizadas pelas implementações. Essas ações podem ser determinantes quando a escola está aberta à discussão e às mudanças.

Portanto, a escola não é um espaço pronto, definido e intocável. Precisa de professores críticos e determinados a realizarem as mudanças necessárias. No Pibid, são muitas as discussões nesse sentido, conforme se verificou nas preocupações relatadas por Vítor. Esse professor em formação já entendeu que as práticas presentes nas escolas trazem outras relações de poder, às vezes veladas, às vezes mais explícitas, que carregam Discursos e modos de ser, pensar, interagir e sentir, próprias da esfera escolar, envolvendo conteúdos, currículo, avaliação, metodologia, entre outras questões fundamentais para a prática docente.

#### 4.3.2.4 As práticas pedagógicas de letramento

Verifica-se o trabalho com os letramentos que emergem da cultura, do contexto e das relações sociais em uso, preparando o professor para as “práticas pedagógicas de letramento”<sup>14</sup>, que são as práticas em que os professores, nessa nova condição, passam a ser agentes do letramento em sala de aula, fazendo com que o trabalho com leitura, escrita e oralidade tenha sentido para os alunos. A introdução dos letramentos como prática social crítica pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem (STREET, 2014). Com o trabalho a partir dos contextos situados, explora-se o papel do letramento sobre a vida dos alunos, tanto com o uso de gêneros discursivos ditos escolares, como também de gêneros sem tradição escolar, que circulam na sociedade e que são trazidos para a sala de aula.

O trabalho com leitura foi intenso nas implementações, pois os estudantes – na condição de professores – trouxeram para as aulas diversos gêneros e suportes, como documentários em vídeos, textos de divulgação científica do livro didático, reportagens retiradas de jornais/revistas, esquemas e resumos em slides ilustrados, imagens em projetor de slides, entre outros, intercalados com experimentos práticos, que também trouxeram gêneros discursivos próprios das práticas de oralidade, como a exposição dialogada. Observa-se que linguagens multissemióticas foram usadas nas aulas, o que indica uma concepção abrangente de ensino da leitura, com um olhar para os diversos gêneros e linguagens que circulam no cotidiano dos alunos e precisam ser lidos e associados aos contextos em que interagem. Alguns exemplos:

(158) Iniciamos a atividade de implementação assistindo ao vídeo História das Coisas. Logo questionamos os educandos sobre o observado, ouvindo o que eles tinham destacado no vídeo. (Vítor – Diário – nov/2011)

(159) Para encerrar a aula, foram passadas fotos com algumas imagens registradas pelos bolsistas do Pibid, de locais conhecidos por todos na região, que retratam a realidade do lixo. (Vítor – Diário – nov/2011)

De forma integrada às atividades de leitura, foram propostas atividades de oralidade e escrita. E isso caracteriza uma aula que procura desenvolver nos alunos suas práticas de letramento, pelas quais são introduzidos os conteúdos de Ciências/Biologia. O trabalho com a

---

<sup>14</sup> Diferente de “práticas de letramento pedagógico”, que se referem às práticas envolvidas na formação de professores, tanto no contexto acadêmico como pedagógico, com função de preparar o professor para a docência.

escrita apresentou a produção de vários gêneros, geralmente com finalidade didática, para resumir ou ilustrar as temáticas debatidas na aula, a fim de mostrar o entendimento do conteúdo ou mesmo de construir esse entendimento pela produção escrita, na reelaboração das ideias.

Alguns relatos exemplificam essa preocupação com práticas de letramento:

- (160) Finalizando a atividade, foi proposto aos educandos que elaborassem uma *síntese* com ênfase no tema abordado e em ações a serem efetivadas pelos cidadãos na comunidade, trabalho a ser entregue no final da aula. (Vítor – Diário – mai/2012)
- (161) Os alunos produziram um *resumo* do vídeo, falando sobre o que mais lhes chamou atenção. (Letícia – Diário – nov/2011)
- (162) Os alunos, em grupos, elaboraram um *cartaz*: selecionaram imagens, escreveram as ações a serem destacadas, montaram o cartaz. Os alunos *apresentaram* os cartazes feitos, fazendo comentários sobre as ações destacadas e as imagens escolhidas. (Letícia – Diário – nov/2011)
- (163) Após a conversa, solicitamos que, em duplas, fosse montado um *mapa conceitual* a partir do que os demais professores já haviam trabalhado em aula relacionado à compostagem. (Letícia – Diário – dez/2012)

Pelos relatos, verificam-se práticas de letramento variadas, como elaboração de “síntese” (160), produção de “resumo” (161), elaboração e apresentação oral de um “cartaz” (162) e construção de um “mapa conceitual” (163). Assim se configuraram, em geral, as aulas dos pibidianos, nas práticas pedagógicas nas escolas, demonstrando que dar aulas de Ciências e Biologia requer também um trabalho com a linguagem.

Na última implementação realizada pelos sujeitos nas escolas, eles solicitaram que seus alunos escrevessem um diário, para registrar as atividades realizadas em aula e também em relação à construção da composteira. A proposta do diário foi de que os alunos exercitassem a escrita e, por meio dela, organizassem e sistematizassem suas ideias em torno dos conteúdos estudados. Verifica-se, assim, a função didática nas atividades de escrita, pois escreviam para aprender melhor.

- (164) A professora de Português ficou *impressionada* que todos eles fizeram um diário. E eles escreveram... Não muita coisa, mas para um primeiro passo... A gente queria que eles registrassem o que vinha acontecendo. Daí eles vieram registrando, desde o primeiro encontro desta implementação, eram duas ou três linhas, depois foi aumentando. (Vítor – Entrevista 2 – Jan/2013)

A preocupação dos professores em formação não foi com o uso linguístico da escrita no diário, até porque esse não é o objeto do professor de Ciências/Biologia, mas com os

Discursos que envolvem o pensar, o sentir, o valorizar e o atuar de uma forma determinada, envolvendo o letramento como saber ler/escrever/falar em Discursos escolares. Em muitos momentos, os estudantes do Pibid mostraram sua preocupação com as práticas de letramento dos alunos:

(165) Percebeu-se a *dificuldade dos educandos em realizar leituras, fala e escrita*, principalmente na escrita, ao transpor seus conhecimentos, mostrando dificuldade de selecionar conceitos e aplicá-los objetivamente. (Vítor – Diário – mai/2012)

(166) Nesta aula, percebemos uma *grande participação* da turma, tanto questionando quanto comentando as atividades. Com estas atividades, foi possível observar que os educandos *demonstram dificuldades em relação à escrita* – tanto na organização das frases, quanto na grafia, e têm pouca leitura. Já em relação ao *uso das tecnologias*, apresentaram *muita facilidade*, pois na maioria das vezes não foi necessário nem ajudá-los. (Letícia – Diário – jun/2013)

Num universo em que a escrita constitui a cultura escolar, percebe-se que os professores trazem os Discursos do “déficit”, da “falta”, em que apontam as dificuldades dos alunos com a linguagem. Mas o conhecimento escolar é uma construção coletiva (BUNZEN, 2010) e, por isso, a sala de aula passa a ser um espaço de circulação de negociação de significações entre alunos em interlocução com seus professores. Dessa forma, o papel de agente de letramento adquire ainda maior importância no contexto de sala de aula, pois o que está em jogo é a construção do conhecimento. O letramento é parte da relação de poder, e o modo como os estudantes se apropriam do letramento é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos (STREET, 2014, p. 205).

Mesmo não sendo a linguagem o objeto de estudo dos professores de Ciências e Biologia, é com a linguagem que eles trabalham o seu objeto, pois é por textos verbais e não verbais, envolvendo linguagem escrita, oral, multimodal, que desenvolvem suas aulas, assim como professores de qualquer outra disciplina. Por isso, se letramentos são as práticas sociais de uso da linguagem, então esses professores podem ser considerados *agentes de letramento*, na perspectiva de partir dos contextos situados de práticas sociais, para construir conhecimentos científicos na área de Ciências e Biologia, por meio de textos escritos e orais.

Para Kleiman (2006), a representação de agente de letramento “incorpora a especificidade dos saberes, porque os modos de fazer sentido, de negociar significados, são aprendidos nas práticas de socialização profissional das agências formadoras” (KLEIMAN, 2006, p. 88). Sabe-se que os professores de Língua Portuguesa são os encarregados de trabalhar questões estilísticas da língua, aspectos linguísticos e discursivos que ajudam os alunos na leitura, na escrita e na oralidade, para que estes possam interagir em práticas sociais

amplas. Mas, de acordo com as concepções dos estudos dos letramentos, todos os professores, além dos profissionais que trabalham com a língua como objeto de ensino, podem e devem ser agentes de letramento, que valorizam o contexto de práticas sociais dos seus alunos e partem desses contextos para ver como esses letramentos influenciam suas vidas. Defende-se, portanto, que todos os professores, independente da área, precisam ser agentes de letramento, a fim de produzir aprendizagens significativas em sala de aula, voltadas para situações em que os alunos possam resolver seus problemas e de suas comunidades, assumindo-se autores de seus Discursos.



## 5 CRUZAMENTOS FINAIS

Ao analisar a *travessia* do ser aluno para o ser professor, foram consideradas as “práticas de letramento pedagógico”, como o conjunto de práticas próprias da formação profissional de professores. Olhar para os letramentos apenas como capacidade de ler e escrever é uma visão estreita de letramentos, numa concepção apenas de habilidades e competências individuais e funcionais. Assim, consideram-se os letramentos no sentido ideológico proposto por Street (1995; 2014), associados a identidades e relações de poder, numa concepção cultural mais ampla, em que as práticas sociais trazem os valores, ideologias, formas de ser, sentir, pensar, interagir em contextos situados (GEE, 1999; 2001). Por isso, a pesquisa desenvolvida centrou-se nas práticas de letramento pedagógico do Pibid, que envolvem os contextos acadêmicos e pedagógicos na formação de professores, visto que os significados e os usos dos letramentos variam de acordo com o contexto e os participantes (STREET, 2014).

O percurso feito permitiu “analisar como universitários se inserem em práticas de letramento do Pibid, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores”, objetivo geral desta Tese. Para tal, os aportes teóricos dos Novos Estudos do Letramento, de cultura e identidade e de relações dialógico-discursivas foram balizadores na análise e interpretação dos dados de acordo com a pesquisa de abordagem qualitativa.

Para cumprir o objetivo principal, inicialmente, procurou-se perseguir os dois primeiros objetivos específicos: “identificar e descrever os gêneros discursivos usados em práticas de letramento do Pibid” e “analisar as formas de interação dos estudantes em práticas de letramento, na relação com os outros e com os gêneros discursivos que circulam nessas práticas”. Não se teve a pretensão de esgotar os gêneros usados, pois a intenção foi identificar os gêneros mais frequentes que circulam nos contextos acadêmico e pedagógico do Pibid, para realizar funções específicas nesses contextos situados, como *pontes de interação*, em que movimentos dialógicos ocorrem.

Dessa forma, entendeu-se que, na *passagem pela leitura*, os modos de interação dos sujeitos nas práticas de letramento do Pibid tiveram como gênero predominante o artigo

científico, com a função de trazer embasamento teórico para a prática docente, tanto nos aspectos relativos à formação do professor como aos conteúdos específicos da área de Ciências/Biologia. O resultado dessas leituras indicou a necessidade de uma “recontextualização” de conteúdos para a sala de aula da Educação Básica. Nessa prática, já se evidencia o início da (trans)formação de alunos em professores, pois os alunos não estudam apenas para aprender, mas também para ensinar, isto é, não basta saber, é preciso saber como fazer para que a aprendizagem se efetue nas práticas pedagógicas a que são expostos no Pibid. Teoria e prática andam juntas, cumprindo as funções do Programa, o qual prevê que a universidade olhe para a escola num movimento de troca e não apenas de transposição de saberes, pois professores em formação atuam junto a professores formados, uns aprendendo com os outros.

Na *jornada da escrita*, os gêneros que mais se destacaram nas interações em práticas acadêmicas e pedagógicas do Pibid foram o projeto de atividades e o plano de aula – para programar as práticas pedagógicas nas escolas, assim como o relatório de prática e o artigo científico – com o propósito de relatar e divulgar o trabalho realizado e as (trans)formações ocorridas na identidade de professores em formação. A partir das interpretações dos modos de interação pelos movimentos dialógicos dos sujeitos nas práticas em que esses gêneros circulam, pôde-se acompanhar que os estudantes foram expostos a práticas e gêneros que não eram conhecidos por eles, pelo menos não eram conhecidos na condição de professores. Mas, a partir de suas vivências nas práticas de letramento do Pibid, foram incorporando saberes e atitudes de acordo com os novos contextos e com a nova identidade. Os depoimentos dos alunos indicam que houve uma mudança de comportamento, visto que vivenciaram conflitos nas primeiras inserções em práticas de escrita acadêmica e pedagógica, que foram enfrentados na prática colaborativa com colegas e professores, com orientação das professoras – a coordenadora do Projeto e a supervisora na escola – que deram apoio e acompanhamento ao trabalho, como um suporte que trouxe autonomia e autoria aos sujeitos.

Acrescente-se a isso a *transposição de barreiras* nas práticas orais que participaram da trajetória dos estudantes, inicialmente retraídos e inseguros e, posteriormente, vencendo seus limites e enfrentando a interlocução em práticas acadêmicas como apresentação de trabalhos em eventos e em práticas pedagógicas diante de uma turma de alunos. Na apresentação oral de trabalhos, houve a superação no sentido de sair da condição de quem só recebe a produção científica, para um sujeito que também produz e, principalmente, é autorizado a produzir conhecimento científico, reforçando a autoria diante de um público que

traz saberes especializados e determina, muitas vezes, o que é científico na área: os pesquisadores, estudiosos, professores universitários, entre outros. Na prática da aula de Ciências/Biologia, outros sujeitos vêm validar a identidade de professor, pois os alunos e todos que participam da comunidade escolar são “os outros” que constituem a interlocução com os professores em formação na nova condição identitária. A interação em sala de aula foi fator decisivo para a formação da nova identidade de professor, pois possibilitou a construção de modos de ser na vivência em práticas situadas.

Considera-se que o contato com os gêneros que circulam no Pibid, em práticas de leitura, escrita e oralidade, seja uma forma de inserir o professor em formação em práticas que englobam Discursos, valores e ideologias próprias da formação acadêmica e pedagógica. Na interação com os outros, os sujeitos se sentiram professores quando validados em práticas pedagógicas, por seus colegas, seus alunos, seus supervisores, ou outras pessoas da comunidade escolar. Ao se sentirem membros ativos na interação com o outro, assumindo autoria e atuando com autonomia, passaram a se identificar como protagonistas de sua (trans)formação de alunos em professores.

Os dois últimos objetivos específicos propostos – “analisar como os estudantes se posicionam diante das práticas de letramento pedagógico, para caracterizar como se assumem professores nessas práticas” e “analisar as trajetórias e (trans)formações dos estudantes para compreender como são construídos os letramentos pedagógicos em práticas do Pibid” – foram contemplados nas duas últimas seções desta Tese, que apresenta o *entre-fronteiras*, com os conflitos inerentes à formação de novas identidades e a *travessia* do professor em formação, como um processo contínuo de construção de identidades, pois se inicia e passa a se desenvolver no curso de formação profissional, vindo a estender-se ao longo da vida.

O *entre-fronteiras* representa uma condição em que convivem as identidades de aluno e professor junto a outras identidades vividas pelo sujeito, visto como um todo, com as marcas de sua vida familiar, social, acadêmica e profissional. Os conflitos que surgiram na interação dos sujeitos nas práticas de letramento do Pibid foram considerados momentos de aprendizagem e (trans)formação, pois oportunizaram a reflexão, a busca de novas possibilidades, consistindo na transposição de barreiras metodológicas e identitárias, como atos de *trilhar novos caminhos* e *cruzar fronteiras*, constitutivos de práticas de letramento. Na construção de identidades de professor, os conflitos foram enfrentados e vividos. Em alguns momentos, pareceram ser silenciados, mas perceptíveis nos pressupostos e subentendidos dos Discursos, considerando-se que os conflitos são inerentes à linguagem.

Assim, no percurso do Pibid, pôde-se evidenciar a *travessia* dos professores em formação, descrevendo as *(trans)formações na trajetória de professores em formação no Pibid*, que encontraram *nos caminhos de aprendizagem* das práticas pedagógicas a condição de *agentes de letramentos* e a *construção de sua identidade de professor*. Na interação em práticas pedagógicas, os professores em formação puderam realizar uma integração com a escola, os conteúdos e com os outros, compreendendo e usando os Discursos e os modos de ser inerentes a essas práticas. Logo, eles conseguiram “se sentir professores”, minimizando as fronteiras entre ser aluno e ser professor.

Ao longo das práticas de letramento do Pibid, foram sendo formadas concepções sobre contexto de práticas sociais, temas geradores, interdisciplinaridade, aprendizagem significativa, problematização de conteúdos, leitura e produção de textos, entre outros tópicos tão presentes nas discussões teóricas e nas práticas pedagógicas. Isso tudo deu condição à formação de professores como “agentes de letramentos”, isto é, promotores da construção de letramentos a seus alunos, numa concepção sociocultural, a partir de contextos situados. Nas “práticas de letramento pedagógico” do Pibid, passaram a dinamizar “práticas pedagógicas de letramento” com seus alunos, ou seja, valorizaram as práticas sociais e, por meio da leitura, escrita e oralidade, buscaram o “letramento crítico” dos alunos, com novos saberes e posturas diante da sociedade, no desenvolvimento de aprendizagens significativas, autonomia, criticidade e autoria em sala de aula. A nova identidade de professor que foi construída não é a de um sujeito que traz respostas, mas de alguém que questiona e busca formas de promover mudanças, um verdadeiro “agente de letramentos”.

Acredita-se que a proposta de uma pesquisa de tipo etnográfico permitiu analisar o material discursivo em meio a outros elementos do contexto em que os dados se inserem, pela voz dos sujeitos envolvidos e pelos Discursos evidenciados nas práticas de que participaram. Os diários reflexivos mostraram, de forma abrangente, como toda a prática do Pibid se desencadeou, apresentando muitos dos gêneros discursivos e os modos de interação dos sujeitos nessas práticas. As entrevistas orais semiestruturadas e os textos escritos de memória trouxeram as narrativas de vida, mostrando como os sujeitos se colocam no mundo, o sentido que conferem a suas ações e a tomada de consciência de sua história, como processos de descoberta de novas identidades. Os estudantes trouxeram para a sua formação histórias da sua vida, sua infância, as dificuldades familiares, os momentos de superação pessoal e o processo de escolha profissional. É provável que, no momento de seus relatos, os *flashes* das experiências vividas tenham sido filtrados e interpretados segundo os novos Discursos das

novas identidades assumidas. Mesmo assim, considera-se o valor desses relatos, pois representam os modos de se ver e de falar de si dos sujeitos, responsáveis que são pelo que dizem, constituindo o acesso às representações construídas pelos professores em formação de cenas de sua vida e de sua formação. Também os seminários avaliativos foram importantes para a triangulação dos dados, confirmando a leitura feita dos demais instrumentos, principalmente em relação aos relatos sobre as práticas pedagógicas.

Os dados analisados nesta Tese indicam uma concepção ideológica do Pibid, como um Programa que defende o princípio da pesquisa para condução de práticas de letramento, pois antes, durante e após cada intervenção na escola, os estudantes realizam leituras e debates em torno das práticas realizadas. Eles avaliam a si mesmos e aos outros, discutem e reelaboram as aulas com base nas experiências que estão vivenciando, principalmente nas práticas pedagógicas nas escolas. Na voz dos sujeitos, há indícios de (trans)formação que, para eles, foram significativos. E, nesse processo reflexivo, o diário exerce papel fundamental, pois proporciona não só o registro do que foi feito, mas um momento de reflexão para a ação. Isso indica que o Pibid caracteriza-se como um processo de reflexão e de construção crítica dos sujeitos, apontando para a (trans)formação.

Por meio das interações que se desenvolveram no Pibid, os professores em formação participaram do contexto escolar – com todas as suas nuances, valores, ideologias, relações de poder, identidades. A partir disso, eles puderam identificar os problemas na construção de seus conhecimentos pedagógicos, a fim de minimizá-los, seja de forma autônoma ou com a orientação e acompanhamento dos professores mais experientes, demonstrando, assim, como vão construindo seus saberes relativos às relações de poder na formação docente. Não há como identificar todos os dispositivos envolvidos nessas relações, mas sabe-se que eles existem e atuam sobre os sujeitos.

É importante salientar como os sujeitos usam o letramento e o que este significa para eles (STREET, 2014). Em vista disso, pode-se inferir que os professores em formação usam os letramentos na formação de sua identidade profissional, pois, ao adquirirem os Discursos dos domínios acadêmicos e pedagógicos, passaram a compreender também as relações de poder, os valores, os processos ideológicos e os modos de ser nesses domínios. As implicações das práticas de letramento sobre a vida dos sujeitos, tanto nos textos lidos como nos escritos por eles, caracterizaram-se por novos modos de usar os Discursos nas práticas pedagógicas, incorporados nas experiências vividas no Pibid, pois essa estrutura incidiu sobre os sujeitos que dela participaram, sendo que os conflitos ocorridos foram positivos na

vivência cotidiana de práticas de letramento pedagógico. Pode-se observar que os sujeitos analisados se constituíram professores durante e por meio das práticas de letramento do Pibid. Os processos reflexivos e os movimentos dialógicos da sua constituição profissional foram decisivos para o assumir-se professor, tanto pelas escolhas feitas, pelas interações de que participaram como das experiências marcantes vividas nas práticas pedagógicas.

Considerando-se uma “nova ordem social”, vislumbrada pela teoria dos Novos Estudos do Letramento, acredita-se que é preciso olhar para os sistemas de produção e circulação da cultura, pois as pessoas vivem novas relações – como consumidores, cidadãos, produtores de sentido – em que a relação com os gêneros discursivos também sofreu modificações nos novos contextos, principalmente nos que envolvem as relações virtuais, que subtraem o tempo e o espaço das interações humanas. O processo de subjetivação, no Pibid, passa a ser a construção de um sujeito-professor com as marcas dessa modernidade, no contato com o conhecimento, com os gêneros discursivos e com o(s) outro(s), nas práticas acadêmicas e pedagógicas, com relações de poder que podem envolver dominação ou possibilitar libertação e construção de identidades, junto à constituição de uma nova sociedade.

Os dizeres dos sujeitos indicam motivação e desejo que impulsionaram as aprendizagens em práticas de letramento do Pibid. Os estudantes trouxeram os Discursos das leituras e das discussões realizadas no grupo, recontextualizados nas interações das práticas pedagógicas, por meio de movimentos *confirmativos* e *avaliativos*. Com apoio de movimentos *confirmativos*, os dados apontam que os estudantes incorporaram as leituras do Pibid, aproveitando o que fazia sentido para suas práticas pedagógicas, numa postura de reforçar os Discursos dominantes que circulam no Pibid. Inicialmente, os sujeitos tentaram se acomodar aos Discursos do Pibid, mas, por meio das interações com o conhecimento e com os outros, nas práticas de letramento, eles passaram a fazer escolhas mais conscientes. Através de movimentos *avaliativos*, os estudantes revelaram tanto os conflitos como as formas de aprendizagem, construindo comentários críticos em relação a seus letramentos e a suas (trans)formações na trajetória do Pibid, com marcações de uma avaliação positiva na interação em novas práticas de letramento.

Nesse processo, foi fundamental a mediação ocorrida em todos os momentos em que havia um conhecimento novo, fazendo com que os estudantes fossem passando por práticas de letramento distintas, em cada contexto, constituindo novos conceitos sobre a profissão e a própria vida. Quando eles se envolveram em práticas de letramento pedagógico, a escrita

adquiriu um novo sentido, pois tinham muito que dizer, a interlocutores reais, na vivência de relações de poder próprias de uma esfera de atividade específica. Os letramentos do Pibid identificam uma comunidade de prática, tanto pelos gêneros discursivos como pelas relações de poder presentes nessas práticas.

A discussão realizada possibilitou uma análise de como os estudantes universitários adquirem autonomia e segurança nas práticas de letramento do domínio acadêmico e pedagógico. Em vista disso, apresenta uma contribuição, em longo prazo, no sentido de colaborar com as propostas curriculares na formação de professores, indicando caminhos que possam levar a uma *travessia* do ser aluno para o ser professor. Essa travessia não representa uma simples passagem para o outro lado, pois se caracteriza como pontes entre espaços, Discursos e identidades – e inúmeros outros dispositivos – em que os sujeitos abandonam aspectos de suas identidades e assumem novas representações sociais.

Mesmo que as trajetórias analisadas nesta Tese tenham sido de apenas dois sujeitos em contextos situados, espera-se trazer perspectivas viáveis para a formação de professores. O ponto principal que se quer reforçar diz respeito à imersão dos futuros professores em práticas pedagógicas desde o início do curso, seja por Programas Institucionais como o Pibid, seja por iniciativa dos professores formadores ao montarem suas propostas curriculares, que considerem a prática paralelamente à teoria, a fim de que se estabeleçam as interações nos contextos situados. É senso comum dizer que programas de iniciação à docência podem contribuir na formação de professores. Buscou-se, assim, demonstrar que a (trans)formação de alunos em professores acontece pela interação em sala de aula e essa imersão prática paralelamente aos estudos teóricos pode ser produtiva na formação de professores mais reflexivos. Os dados apontam que as formas de interação têm transformação na trajetória, na relação com o conhecimento e com outras pessoas.

É preciso destacar que o Pibid se diferencia de outros espaços de formação docente que articulam letramentos acadêmicos e pedagógicos, como estágio, extensão ou práticas curriculares. No Pibid, há uma complexidade de movimentos que proporcionam muitas formas de interação, com práticas colaborativas entre os sujeitos participantes, pois todas as ações são decididas, planejadas, executadas e avaliadas em conjunto, no grupo que convive por várias horas semanais durante, no mínimo, um ano de atividades. Essa construção conjunta, em que todos são autores e protagonistas no processo faz com que os sujeitos se constituam com mais segurança nas práticas pedagógicas, pois há o apoio do colega, do coordenador ou do supervisor, principalmente no início da participação no Programa. A

autonomia passa a ser conquistada gradativamente, ao longo das práticas. A participação dos pibidianos é bastante reflexiva, pois realizam autoavaliação constantemente, na construção dos diários, momento em que precisam parar para relatar, pensar e avaliar as práticas no Pibid. Assim, a relação com conteúdos, metodologias e currículo escolar é ativa, pois possibilita que discutam essas questões no grupo e na escola.

Por outro lado, existem as limitações e vulnerabilidades do Pibid que precisam ser problematizadas. Primeiramente, é preciso considerar que o Pibid é uma proposta governamental, o que coloca em risco sua continuidade. Sabe-se que todas as propostas que vêm com o governo podem ser abandonadas quando da troca desse governo. Uma solução para garantir a prática pedagógica ao longo da formação e não só no final do curso é a existência de programas de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, independente de serem propostas governamentais ou próprias de instituições formadoras. Por isso, os currículos devem ser repensados, de modo que os programas existam e não fiquem à mercê de trocas de governos, de vontades políticas ou de exercício de poder. Surge aí uma questão que exige reflexão, quanto ao financiamento do Programa, pois o recurso financeiro é importante no incentivo à participação dos acadêmicos, tendo em vista que, para se reunirem em turno oposto às aulas, na universidade, eles não podem trabalhar, necessitando do apoio financeiro fornecido pela bolsa mensal que o Programa oferece. Caso o recurso seja cortado ou o Programa deixe de existir, torna-se difícil para as instituições formadoras suprirem esse apoio financeiro com bolsas próprias.

Referente ao apoio financeiro, surge mais um problema, voltado à exclusão dos alunos que trabalham, pois não é possível conciliar o trabalho com a bolsa do Pibid. Assim, os alunos que precisam trabalhar para o seu sustento e, muitas vezes, da família, ficam impedidos de participar do Pibid, tendo em vista que o Programa exige o cumprimento de uma carga-horária de 20h semanais de atividades e flexibilidade de horários por parte dos estudantes para participarem das diversas atividades que fazem parte da proposta do Pibid. Esses estudantes ficam, portanto, à margem da experiência do Pibid, necessitando de uma proposta curricular que atenda à relação teoria/prática, nesse diálogo com as escolas de educação básica, além dos estágios e práticas curriculares.

Outra questão preocupante no Pibid decorre do fato de que é uma simulação de práticas nas escolas. Embora as práticas pedagógicas ocorram de forma efetiva, elas não acontecem como no cotidiano escolar, pois são uma situação criada, de duração curta e não efetivamente fazem parte do currículo dos alunos na escola de educação básica. A escola pode



ver essas práticas apenas como oficinas, que realizam um trabalho significativo, mas passageiro. Os professores da educação básica parecem reconhecer a importância do Programa, por várias razões, mas principalmente porque o Pibid leva às escolas uma proposta de aulas mais práticas e possibilita que eles tenham voz na formação de professores, pois o Programa também traz os professores das escolas para discutirem a formação profissional na universidade.

Alguns desdobramentos de pesquisa podem surgir daí, como analisar até que ponto esses profissionais são ouvidos nos cursos de formação de professores e quais as modificações que o Pibid provoca na escola, no andamento das demais atividades do ano letivo. A participação do Pibid na escola não pode ser uma prática estanque, que acontece num determinado período de tempo e que volta a acontecer, de forma descontextualizada do cotidiano da escola, no semestre seguinte. Já estão surgindo publicações, principalmente a partir de relatos de experiências dos próprios bolsistas e seus coordenadores, que mostram resultados efetivos sobre a influência do Pibid nos currículos e nas práticas escolares.

Esta Tese é pioneira na análise das contribuições do Pibid na formação de professores, pelo viés dos letramentos acadêmicos e pedagógicos. Provavelmente, venham a ser publicados outros estudos que possam demonstrar outras realidades em que o Programa tenha atuado. Vislumbram-se, assim, pesquisas futuras com relação a questões voltadas aos currículos, tanto da formação inicial nos cursos de licenciatura, como da educação básica, num diálogo mais visível de interação Universidade e Educação Básica, em que a interdisciplinaridade, as aprendizagens significativas e os projetos de letramentos sejam contemplados.

Sem tentar trazer respostas definitivas, mas provocando outras interlocuções em torno do objeto complexo que é a formação de identidades de professores, podem-se propor sugestões para a construção dos currículos a partir das análises aqui apresentadas. Primeiro, destaca-se que uma forma de tornar mais dinâmicos os currículos das licenciaturas poderia ser incorporando as práticas pedagógicas em todos os componentes curriculares, mas não mais como disciplinas e sim como módulos em que os saberes científicos dialogam com as práticas pedagógicas por grandes áreas e cada área dialoga com a outra. Essa visão de currículo contemplaria projetos integradores de iniciação à docência. E também nas escolas de Educação Básica, os currículos poderiam ser pensados assim, mais flexíveis, baseados em projetos de letramento, voltados às práticas sociais e contextos situados na resolução de problemas, de forma que letramentos locais e globais (PAHL; ROWSELL, 2006) sejam

integrados. Vive-se numa sociedade multicultural, em que ocorrem influências globais da internet e da mídia em geral, imbricadas em contextos locais. Assim, pode-se dizer que contextos locais de sala de aula estão vinculados a contextos globais.

Pôde-se perceber que currículo pressupõe o tratamento de conteúdos em contextos que façam sentido para os alunos, pois todo conhecimento científico pode ser relacionado a algo do contexto do aluno. O currículo pode conectar a escola com o contexto imediato de seu entorno sociocultural, pelos letramentos locais e com os conhecimentos científicos relativos ao contexto mais abrangente do país e do mundo, pelos letramentos globais. Toda vez que um conhecimento possa ser mobilizado para entender fatos da realidade social, existe a relação com a prática, o que faz com que os conhecimentos a serem aprendidos passem do plano das abstrações conceituais para a relação com a realidade, estabelecendo-se, assim, a relação teoria e prática. Nessa concepção, o aluno se torna ativo no processo de aprendizagem, relacionando o conhecimento científico a questões de sua vida, que lhe fazem sentido. Dessa forma, a contextualização não se torna um fim em si mesma, mas um modo de tornar o aluno participante de uma cultura sistematizada.

Reconhecendo todas as fragilidades do Pibid, é preciso deixar claro que ele não é um Programa “salvador” da escola ou da formação inicial de professores. Mas é um Programa que pode obter ótimos resultados, conforme se pôde perceber pelas vozes dos sujeitos desta pesquisa, tanto para a sua formação profissional como para o atendimento das necessidades da escola e dos interesses dos alunos.

Portanto, os diálogos advindos desta Tese possibilitam dizer que, com Programas como o Pibid, há uma crença em novas possibilidades, que motiva a *travessia* de sujeitos em (trans)formação para que se tornem não apenas “professores”, mas também agentes de mudança social, “agentes de letramento”. Como proposto na epígrafe desta Tese, com base em Fernando Pessoa, considera-se a formação profissional como “o tempo da travessia”, em que é preciso abandonar posturas antigas para se aventurar em novas possibilidades, a fim de viver os novos tempos, assumindo identidades que mudam a cada dia, com as inovações da sociedade. Na (trans)formação, alguns medos e inseguranças são superados, mas outros surgem, a todo momento, nos conflitos das relações humanas tanto consigo mesmos como com os outros. Por isso, considera-se que a *travessia* não acaba, constituindo um permanente “atravessando” na formação continuada de professores, em que conflitos, aprendizagens e (trans)formações são inerentes às interações nos contextos situados da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRADE, L.T. de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas e de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud; Yara Teixeira Wisnik. 10 ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**. Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, January 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et. al. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2 ed., Pelotas: EDUCAT, p. 123-131, 2008.
- \_\_\_\_\_. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: linguística aplicada e teoria literária**. Recife: UPE, v. 17, n. 2, p.97-113, 2005.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 2005. p. 87-98

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010, p. 61-78.

BRASIL. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. MEC/CAPES/ PIBID. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120

CHARTIER, A. M. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et Formation**, n. 27, 1998.

COMBER, B. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogies**. London, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2006.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos pré-universitários. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIONÍSIO, M. L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação: Santa Maria**, v. 32, n. 1, p. 97-108, 2007a. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em 19 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007b. Entrevista concedida a Adriana Fischer e Nilcéia Lemos Pelandré.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. In: VIEIRA, F. (Org.). **Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2010. 1CD-ROM.

DUBAR, J. C. **A crise das identidades**. Tradução de Mary Amazonas L. de Barros. São Paulo, SP: Edusp, 2009.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

\_\_\_\_\_. As instâncias de letramento e as práticas escolares. In: CORRÊA, Manoel Luiz G.; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 139-153.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. In: **Acta do Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FISCHER, A. “Hidden Features” and “Overt Instruction” in academic literacy practices: a case study in engineering. In: LILLIS, T.; HARRINGTON K.; LEA, M.; MITCHELL S. (Ed.). **Working with academic literacies: research, theory, design**. (Currently under review by WAC Clearinghouse/Parlor Press), Jan 2014. (forthcoming)

\_\_\_\_\_. Ser professor na educação básica: letramentos em construção em um curso de Letras. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 267-292, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Literacias em contexto acadêmico: construções e sentidos. **Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. ISBN: 978-972-99292-4-3 Universidade de Évora, 2010a. Disponível em <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg14/17.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação – Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 35, n.2, p.215-228, 2010b.

\_\_\_\_\_. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2007.

FREEBODY, P.; LUKE, A. A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In: BULL, G.; ANSTEY, M. (Ed.) **The Literacy Lexicon**. 2. ed. Sidney: Prentice Hall, 2003, p. 52-57.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA-LOPES, L. P. da, BASTOS, L. (Org.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

\_\_\_\_\_. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GUEDES-PINTO, A. L. Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, p. 129-142.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**. In: HARRISON, R.; REEVE F., HANSON A.; CLARKE, J. (Ed.). Open University: Buckingham, v. 1, 2002, p. 176-187.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 6, n. 2, p. 25-38, 2007.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em 15 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68

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

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em context de EaD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2013.

LANKSHEAR, C., GEE, J. P.; KNOBEL, M. Literacy and empowerment. In: \_\_\_\_\_. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, p. 63-79, 2002.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**. n. 6, v. 29, p. 739-754, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Academic literacies 15 years on. In: LILLIS, T.; LEA, M.; MITCHELL, S.; HARRINGTON, K. (Ed.). **Working with academic literacies: research, theory, design**. Bingley Emerald, 2013. (forthcoming)

\_\_\_\_\_. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

\_\_\_\_\_. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-166, June, 1998.

LILLIS, T. M. Bringing writers' voices to writing research: talk around texts. In: CARTER, A.; LILLIS, T.; PARKIN, S. (Ed.) **Why writing matters: issues of access and identity in writing research and pedagogy**. Amsterdam: John Benjamins, p. 169-187, 2009.

\_\_\_\_\_. Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. **Written communication**, v. 3, n. 25, p. 353-388, 2008.

\_\_\_\_\_. Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**. v. 3, n. 17, p. 192-207, 2003.

\_\_\_\_\_. Student writing: access, regulation, desire. **Literacies**. UK: Routledge, 2001. Taylor & Francis e-Library.

\_\_\_\_\_. Whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, vol 4.1, p. 5-32, 2007.

LOPES, M. A. P. T. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do ethos do professor de língua materna. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 157-179

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M.. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006, p. 93-105.

NÓVOA, A. Face a face com Nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. [2012]. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Entrevista concedida a Leandra Santos *et al.* Disponível em: <[http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)>. Acesso em: 10 nov. 2014

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 13-33 Disponível em <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992b. p. 11-30.

PAHL, K.; ROWSELL, J. Bridging local and global literacies. In: \_\_\_\_\_. **Literacy and education: understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2006, p. 72-95.

PASQUOTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – UNICAMP, Campinas. 2014.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

\_\_\_\_\_. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011

\_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.



STREET B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. Tradução de Izabel Magalhães. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Brian Street. [jul./dez. 2009]. Belo Horizonte, MG: **Revista Língua Escrita**. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução de Gilcinei Teodoro Carvalho. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>. Acesso em 24/01/12.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia linguística do português**, n. 8, p. 465-488, São Paulo: SP, 2006.

\_\_\_\_\_. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu>>. Acesso em 10/06/2011.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies**. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harlow: Pearson, 1995.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A Construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e Formação do Professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 165-180.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LEESARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

*THE NEW LONDON GROUP*. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity.** Cambridge University Press, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

QUADRO 1: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PEDAGÓGICO – DIÁRIOS REFLEXIVOS LEITURA <sup>15</sup> VÍTOR (Sujeito 1) – Total: 25 páginas – 103 eventos/práticas de LEITURA 2010							
Gênero Discursivo	Evento / Prática de letramento	Data	Enunciadores (papéis)	Situação enunciativa	Finalidade (por que leem? E para quê?)	Onde / como / quando aplicam?	Observações / Reflexões
1 <b>Projeto de atividades</b>	Reunião	08 de abril 2010	Coordenador do projeto  Alunos do Pibid	1º Encontro de ingresso no Pibid	Tomar conhecimento do Programa para poder dele participar.	No transcorrer das atividades realizadas no Pibid, ao participar dos eventos.	
2 <b>Cronograma de ações</b>	Reunião	08 e 20 de abril 2010	Coordenador do projeto  Alunos do Pibid.	1º Encontro de ingresso no Pibid	Tomar conhecimento para organizar ações próprias e coletivas.	Na participação das atividades realizadas no Pibid.	
3 <b>PCNs</b>	Encontro de estudos	15 e 20 de abril 2010	Enunciador: MEC  Alunos do Pibid	Interação para conhecimento e discussão do documento.	Tomar conhecimento dos PCNs para se localizar nas bases legais que regem o ensino básico.	Nos estudos e práticas durante a realização de atividades no Pibid.	
4 <b>Artigo científico:</b> “Tendências Contemporâneas do Ensino de Biologia no Brasil.”	Encontro de estudos	22 de abril 2010	Estudiosos da área de educação (autores)  Alunos do Pibid	Leitura individual: autor / leitor / texto	Compreender o texto para aprofundar conhecimentos na área de educação.	Nas práticas durante a realização de atividades no Pibid.	“O texto procurou mostrar os conteúdos frequentemente solicitados e as metodologias mais utilizadas, possibilitando reorganizá-las de maneira a criar uma sociedade com condições de vida harmoniosa e produtiva para todos...”

<sup>15</sup> A título de exemplificação, parte do quadro (p. 01 de 25), com as primeiras práticas de LEITURA realizadas no Pibid pelo Sujeito 1.

## APÊNDICE 2

QUADRO 1 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PEDAGÓGICO – DIÁRIOS REFLEXIVOS ESCRITA <sup>16</sup> VÍTOR (Sujeito 1) – Total: 38 páginas – 149 eventos/práticas de ESCRITA							
2010							
Gênero Discursivo	Evento / Prática de letramento	Data	Enunciadores (papéis)	Situação enunciativa	Finalidade (por que escrevem? E para quê?)	Como / onde / quando aplicam?	Reflexão / Observações
1 <b>Relato de atividades</b>	Encontro de estudos	De 08 de abril 2010 até o final...	Estudante Coordenadora do Projeto	Registro das impressões e reflexões no Diário	Registrar as atividades, impressões e reflexões no Pibid, para posterior avaliação.	Nos encontros com o grupo e nas intervenções na escola.	
2 <b>Resenha</b> (sobre o artigo: “Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil”)	Encontro de estudos	22 de abril 2010	Estudante Coordenadora do projeto	Atividade reflexiva (individual)	Demonstrar entendimento do texto, para retirar conclusões acerca do assunto.	Nas práticas durante a realização de atividades no Pibid.	<i>“O ensino deve estar sempre ligado com as atividades do aluno”</i>
3 <b>Síntese</b> (do artigo “O futuro a Darwin pertence”)	Encontro de estudos	27 de abril 2010	Estudantes (duplas) Coordenadora do projeto	Discussão e escrita em duplas	Sintetizar o texto para extrair as ideias mais significativas a serem abordadas na educação básica.	Nas práticas durante a realização de atividades no Pibid.	

<sup>16</sup> A título de exemplificação, parte do quadro (p. 01 de 38), com as primeiras práticas de ESCRITA realizadas no Pibid pelo Sujeito 1.

## APÊNDICE 3

**QUADRO 1 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PEDAGÓGICO – DIÁRIOS REFLEXIVOS  
ORALIDADE<sup>17</sup>**

**VÍTOR (Sujeito 1) – Total: 22 páginas – 80 eventos/práticas de ORALIDADE**

<b>2010</b>							
<b>Gênero Discursivo</b>	<b>Evento de letramento / Prática social</b>	<b>Data</b>	<b>Enunciadores (papéis)</b>	<b>Situação enunciativa</b>	<b>Finalidade (por quê? E para quê?)</b>	<b>Como / onde / quando aplicam?</b>	<b>Observações / Reflexões</b>
1 <b>Apresentação pessoal</b>	Reunião do grupo do Pibid	08 de abril 2010	Participantes do Pibid: coordenadora e estudantes	Conhecimento do grupo	Apresentar-se, a fim de que todos se conheçam no grupo.	Aplicam no relacionamento interpessoal, durante a participação das atividades do Pibid	
2 <b>Discussão oral</b>	Encontro de estudo	15 e 20 de abril 2010	Participantes do Pibid	Seminário sobre os PCNs.	Identificar o teor do documento, para entendê-lo, discuti-lo e aplicá-lo nas ações do Pibid.	Nas práticas do Pibid	
3 <b>Apresentação oral</b>	Reunião	22 de abril 2010	Grupo de alunos participantes do Pibid com a direção da instituição formadora.	Interação entre os participantes do projeto com a direção da instituição formadora.	Apresentar os participantes, as ações, os objetivos, o cronograma e demais informações referentes ao projeto, para que a Direção tome conhecimento.	No desenvolvimento do projeto na Instituição	

<sup>17</sup> A título de exemplificação, parte do quadro (p. 01 de 22), com as primeiras práticas de ORALIDADE realizadas no PIBID pelo Sujeito 1.

#### APÊNDICE 4

### QUADRO 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS<sup>18</sup> – DIÁRIOS REFLEXIVOS SUJEITO 2 = LETÍCIA

Situação comunicativa = aula de Biologia

Enunciadores: Alunos do Pibid e alunos da Educação Básica: 1º ano do Ensino Médio

#### 7ª IMPLEMENTAÇÃO – EM GRUPOS

Implementação	Data	Momento da aula	Finalidade (por quê? E para quê?)	Descrição da Prática Pedagógica	REFLEXÕES / OBSERVAÇÕES
1ª aula  02 h	14 jun 2013	1. Trabalho em grupo	Provocar uma discussão entre os alunos sobre as questões relativas à água.	<i>“Iniciamos com o que planejamos para o momento da Organização do Conhecimento, em que dividimos a turma em alguns grupos, que deveriam listar as principais formas de utilização da água, formas de desperdício que eles conheciam e algumas alternativas para que possa ser reduzido o desperdício de água. Após os grupos realizarem esta atividade, discutimos com os alunos as respostas, enfatizando a necessidade de cuidarmos da água que temos disponível para nosso consumo.”</i>	<i>“Esta atividade ocorreu em apenas uma turma, onde os cinco bolsistas trabalharam juntos, tendo em vista que há dois que estão iniciando o projeto.”</i>  <i>“Nesta primeira aula, aconteceu um <b>imprevisto</b> com a instalação do datashow, e dessa forma, precisamos adiantar as atividades que estavam planejadas, haja vista não atrasar a aula.”</i>
		2. Problematização	Refletir sobre a importância da água no meio ambiente, para	<i>“Voltamos à problematização inicial planejada, mostrando no datashow algumas imagens de ambientes que trazem a interação entre os fatores</i>	<i>“... enfatizamos a diferença entre Efeito Estufa e Aquecimento Global, e eles ficaram <b>bem curiosos</b> sobre o assunto.”</i>

<sup>18</sup> A título de exemplificação, parte do quadro relativo à 7ª Implementação, num total de 7 Práticas Pedagógicas (Sujeito 2), contendo as duas primeiras aulas num total de 5.

		Leitura de imagens	estimular a preocupação com o desperdício.	<p><i>responsáveis pela manutenção do mesmo...”</i></p> <p><i>“Questionamos os educandos sobre o que eles observavam naquelas imagens que era essencial para a preservação do meio ambiente e se era possível sobreviver sem algum deles. Continuamos essa discussão para relacionar todos os elementos elencados por eles em relação à poluição...”</i></p>	<p><i>“Ficamos <b>surpreendidos</b>, pois não imaginávamos que eles iriam elencar o sol como essencial do meio ambiente, e eles <b>conseguiram</b> fazer esta relação...”</i></p> <p><i>“Nesta aula, percebemos uma <b>grande participação</b> da turma, tanto questionando quanto comentando as atividades.”</i></p>
		3. Vídeo		<p><i>“Para finalizar as atividades destes períodos, mostramos um pequeno vídeo relacionando a poluição do meio ambiente com os elementos essenciais (água, ar, solo, luz solar) e também abordando as questões referentes ao efeito estufa e aquecimento global.”</i></p>	<p><i>“Decidimos mostrar a <b>triste realidade do município</b>, o lixão, para onde são levadas toneladas de lixo da cidade todo dia. Uma cidade não tão grande produz uma enorme quantidade de lixo. Resolvemos <b>questioná-los</b> se realmente tudo o que vai para lá é necessariamente lixo.”</i></p>
2ª aula 2h	18 jun 2013 T	1. Leitura de texto	Refletir sobre o consumo consciente da água no planeta.	<p><i>“Realizamos a leitura do texto (Água), em que cada um dos alunos lia um fragmento e, em seguida, realizávamos uma explicação.”</i></p>	<p><i>“Percebemos uma <b>boa participação</b> dos alunos nas aulas, mesmo com o ‘agito’ da turma. Sempre que questionados, <b>participavam</b> tentando relacionar com alguma situação local.</i></p>
		2. Vídeo	Compreender o ciclo da água.	<p><i>“...mostramos um vídeo sobre o ciclo da água, ilustrando o percurso dela desde a atmosfera até a infiltração no solo, além das transformações que ela sofre nesse processo.”</i></p>	
		3. Desenho	Demonstrar de forma ilustrada os conhecimentos adquiridos.	<p><i>“...pedimos a eles que cada um realizasse um desenho no caderno ilustrando o mesmo e reconhecendo suas etapas.”</i></p> <p><i>“Após eles realizarem a atividade, fizemos a correção no quadro.”</i></p>	
		4. Leitura de texto	Refletir sobre o ciclo da água.	<p><i>“...entregamos a eles um pequeno texto sobre o ciclo da água, que fala sobre a transformação da água nos diversos estados físicos...”</i></p>	
		5. Vídeo	Estabelecer relação entre conteúdos.	<p><i>“...realizamos uma breve introdução sobre a aula seguinte, onde serão tratadas algumas doenças que são veiculadas pela água.”</i></p>	



## APÊNDICE 5

**QUADRO 3: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PEDAGÓGICO – ENTREVISTAS  
LEITURA<sup>19</sup>**

**SUJEITO 1 = VÍTOR**

<b>Gênero Discursivo (O que leem?)</b>	<b>Evento / Prática de letramento</b>	<b>Por que leem? E para quê? Onde? Quando?</b>	<b>Observações / Reflexões</b>
<p>“...<b>embasamento teórico</b>, através de <b>leituras</b>, sejam, <b>artigos científicos, capítulos de livros, e mesmo livros em sua totalidade.</b>” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“...podemos homogeneizar os <b>temas</b> trabalhados, pois as atividades estiveram voltadas ao <b>currículo</b>” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“Necessitou-se de muito <b>embasamento das diferentes áreas</b>, todas se complementando, desde os conhecimentos específicos da <b>área das ciências, psicologia da educação até metodologias de ensino.</b>” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“...foram desde <b>artigos científicos completos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, projetos</b>” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“...<b>leituras</b> durante todo período de inserção no grupo do Pibid.” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“...em relação à <b>frequência dessas leituras</b>, apropriei-me durante os 38 meses de inserção no projeto.” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“...enquanto estive envolvido, procurei estar <b>sempre comprometido</b> com as situações e na busca de crescer profissionalmente e como cidadão envolvido num espaço educacional.” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“...sempre seguindo a <b>pesquisa pela busca no enquadramento das atividades a serem desenvolvidas.</b>” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“...sempre na <b>busca</b> de algo que complementasse o já sabido.” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“...as atividades estiveram voltadas <b>para uma formação de professores</b>” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“...cabe destacar o <b>suporte e mediação do coordenador</b> nas leituras, diálogos e discussões a respeito dos materiais, dando ênfase no papel do professor mediador, e não mero transmissor de informações, fortalecendo, assim, a formação de futuros educadores.” (S1 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>

<sup>19</sup> A título de exemplificação, parte do quadro do Sujeito 1.

## APÊNDICE 6

**QUADRO 3: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PEDAGÓGICO – ENTREVISTAS  
ESCRITA<sup>20</sup>**

**SUJEITO 2: LETÍCIA**

Gênero Discursivo (O que escrevem?)	Evento / Prática de letramento / quando?	Por que escrevem? E para quê? Onde? Quando?	Observações / Reflexões
<p>“Fazer <b>planos de aula</b> no início, era difícil... [...] Geralmente o <b>objetivo</b> era o <b>pio</b>r de fazer... de tudo...” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“Levamos trabalho em <b>pôster</b> e <b>artigos</b>...” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“<b>Projeto</b> da Composteira”. (S 2 – Entrevista 2 – jan/2013)</p> <p>“Diversas modalidades de textos foram contempladas (<b>artigo científico, resumo científico, plano de aula, projeto, relatório e power point</b>).” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“Na maioria das vezes, os <b>artigos científicos, resumos</b>, eram produzidos <b>a partir de uma implementação</b> (sejam elas aulas, oficinas, ou demais experiências vivenciadas nas escolas)...” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“Os <b>resumos e artigos</b> têm propósito de <b>participação em eventos</b> para divulgação de nossas práticas.” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“Já os <b>planos de aula e projetos</b> são produzidos anteriormente a uma <b>intervenção na escola</b>.” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p> <p>“Os <b>relatórios</b>, ao <b>final de cada implementação</b> e ao <b>final de cada semestre</b>, relatando todas as atividades desenvolvidas. O <i>power point</i> é produzido para <b>apresentação das atividades</b> do grupo, para <b>discussão de leituras</b>, etc.” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“Nos primeiros <b>artigos</b>, tivemos <b>dificuldade</b>... na <b>escrita</b> ou falando... a gente não conseguia fazer <b>mais científico</b>, as palavras... mas, agora, os últimos já estão <b>mais tranquilos</b>.” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“Fazer <b>planos de aula</b> no início, era <b>difícil</b>... saber o que ia trabalhar em cada turma, o nível, o que poderia abordar para uma turma e outra turma não... <b>são turmas assim diferentes</b>. Saber escolher o que trabalhar em cada turma era o <b>mais difícil</b>. Geralmente o objetivo era o <b>pio</b>r de fazer... de tudo...” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“Fazer os <b>relatórios</b> foi <b>tranquilo</b>. Sempre relatava tudo que acontecia... Claro que, <b>no início, não teve aquela fundamentação teórica necessária</b>”. (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“...se eu tivesse entrado logo pro estágio, sem enfrentar o Pibid, eu ia ter mais dificuldades... até pra saber fazer a <b>transposição pro ensino fundamental</b>, fazer essa transposição do que a gente aprende na faculdade, que é um nível bem mais alto. <b>A maior aprendizagem</b> com o Pibid foi essa, com certeza. Se não fosse o PIBID, eu <b>teria bem mais dificuldade</b> pra falar... e pra <b>escrever</b> também... porque a gente <b>escreve bastante</b>.” (S 2 – Entrevista 1 – abril/2012)</p> <p>“Para conseguir se desinibir, a gente chega com medo de falar, <b>para a escrita, auxilia bastante</b>... e para toda a prática depois, toda vida.” (S 2 – Entrevista 1 – abril/2012)</p> <p>“Quanto à <b>escrita</b>, percebo de minha parte, que <b>ainda tenho um pouco de dificuldade</b> de <b>transpor a linguagem do senso comum para a científica</b>. Acredito ser muito direta com as palavras. Mas com a <b>prática frequente de escrita a que somos estimulados</b>, a cada dia <b>superamos</b> nossas barreiras.” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>

<sup>20</sup> A título de exemplificação, parte do quadro do Sujeito 2.

## APÊNDICE 7

**QUADRO 3: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PEDAGÓGICO – ENTREVISTAS  
ORALIDADE<sup>21</sup>**

**SUJEITO 2 = LETÍCIA**

Gênero Discursivo (O que produzem?)	Evento / Prática de letramento	Por quê? E para quê? Onde? Quando?	Observações / Reflexões
<p>“...várias <b>implementações nas escolas e apresentações</b> para os colegas..” (S 2 – Entrevista 1- abr/2012)</p> <p>“O <i>power point</i> é produzido e apresentado...” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“Poder <b>participar de eventos</b>, ter contato com outras pessoas, outras pesquisas também bem interessantes. Desde o início, a gente participou de eventos, como o <b>EREBIO</b>, que é bem importante para Biologia.” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p>	<p>“Ir a vários lugares em que há <b>oportunidade de mostrar o projeto e o curso</b>. Levamos trabalho em pôster e artigos, apresentação oral...” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“O <i>power point</i> é produzido <b>para apresentação das atividades</b> do grupo, para <b>discussão de leituras</b>, etc.” (S 2 – Entrevista 3 – ago/2013)</p>	<p>“No início, encontrei <i>dificuldade na prática docente</i>, até porque eu era bem nova, né... tinha quase a mesma idade que o pessoal que a gente estava trabalhando com eles... 19, 16 anos... Daí... como era a primeira experiência também, e eu era <b>bem envergonhada pra falar</b>... falar em público principalmente.” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“Foi <b>bem difícil no início</b>, mas depois com os <b>colegas</b>, até ficou <b>mais fácil</b>. Mais fácil porque consegui <b>falar mais</b>, me desenrolar, porque <b>eu me enrolava bastante pra falar</b>... pela experiência mesmo, várias implementações nas escolas e apresentações para os colegas, <b>já foi ajudando também</b>...” (S 2 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“No início eu era <b>bem envergonhada</b> para falar... então, se eu tivesse entrado logo para o estágio, sem enfrentar o Pibid, eu <b>ia ter mais dificuldades</b>... até pra saber fazer a <b>transposição pro Ensino Fundamental</b>, fazer essa transposição do que a gente aprende na faculdade, que é um nível bem mais alto. <b>A maior aprendizagem</b> com o Pibid foi essa, com certeza. Se não fosse o Pibid, eu <b>teria bem mais dificuldade pra falar</b>... e pra escrever também... porque a gente escreve bastante.” (S 1 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“As <b>disciplinas do curso</b> auxiliaram, principalmente as <b>pedagógicas</b>, na questão da metodologia, <b>como chegar na sala de aula</b>, como <b>se expressar</b> naquela aula.” (S 1 – Entrevista 1 – abr/2012)</p> <p>“Em 2010, <b>eu nem falava</b>... pra eu falar, era <b>um sacrifício</b> e agora não. Ainda continuo... tenho <b>muita dificuldade</b> para falar, mas está <b>bem melhor</b>.” (S 1 – Entrevista 2)</p>

<sup>21</sup> A título de exemplificação, parte do quadro do Sujeito 2.

## APÊNDICE 8

QUADRO 4: SEMINÁRIO AVALIATIVO 1<sup>22</sup>

Seminário 1 - dez/2012			
Prática Pedagógica	Situação de sucesso	Situação de conflito	Interação na prática pedagógica
Aulas sobre o lixo	<p>“A partir do documentário, ao fazerem toda a visualização, eles tiveram um entendimento do que é o lixo, o que é jogado fora, que não tem utilidade. Falamos que pode não ter pra nós, mas tem pros catadores, pra fazer obras de arte, tem utilidade sim. Os alunos, a partir do vídeo, começaram a entender. ‘Então não é tudo que está lá no lixo que é lixo.’ Mostramos por que reciclar... por que separar... Eles começaram a ter um novo entendimento.” (Vítor)</p> <p>“E o vídeo mostrou uma função social também... como foi a vida daquelas pessoas depois?” (Letícia)</p> <p>“Na nossa turma foi muito proveitoso! Nós ocupamos os 5 períodos durante a manhã e, por eles, poderíamos continuar até a tarde.” (Vítor)</p> <p>“Todos juntos procurando uma solução para o problema. Superou a expectativa que nós tínhamos, porque no primeiro encontro, poucos participavam e, quando separamos as turmas, os nossos alunos participaram trazendo curiosidades, algumas experiências, alguns eram de outros locais e relatavam suas experiências para todo grupo.” (Vítor)</p>	<p>“Enquanto uma turma trabalhava o vídeo, a outra trabalhava o texto. Depois invertemos, porque tinha só uma sala de vídeo.” (Vítor)</p>	<p>“Deu para perceber a maior participação das turmas separadas. Surgiram muitas discussões a partir da realidade deles, e nós mostramos algumas curiosidades, instigando-os, sempre a partir de uma resposta, dávamos uma pergunta a mais para fazer com que eles pensassem.” (Letícia)</p> <p>“Cada vez íamos instigando mais... e eles correspondiam e faziam vários questionamentos a partir da ideia de que tudo se transforma, tudo se decompõe... que a vida é um ciclo. Trabalhamos o texto do petróleo... conforme fomos discutindo, eles iam participando.” (Vítor)</p> <p>“Para eles, o lixo sendo enterrado, estava resolvido o problema. Aí perguntamos ‘mas de onde vem a água que bebemos?’ Eles responderam: ‘vem da torneira’. Continuamos a discussão ‘mas de onde vem a água da torneira?’ ‘Da CORSAN.’ ‘E o rio em que vocês tomam banho? Pra onde vai o esgoto da cidade?’ E, a partir dessas discussões, fazíamos com que eles refletissem. Os alunos foram ficando apavorados com a situação da água...” (Vítor)</p>

<sup>22</sup> A título de exemplificação, parte do quadro com falas do Sujeito 1 e do Sujeito 2.

## APÊNDICE 9

QUADRO 4: SEMINÁRIO AVALIATIVO 2<sup>23</sup>

Seminário 2 - ago/2013			
Prática Pedagógica	Situação de sucesso	Situação de conflito	Interação na prática pedagógica
Aulas sobre a composteira	<p>“Anteriormente, nós já movimentamos a escola. Em todos os encontros, até chegar à composteira pra eles mesmos tirarem conclusões... Desde o início, quando apresentamos o trabalho, os objetivos, o porquê de fazer uma composteira... foi todo um trabalho feito com a escola.” (Letícia)</p> <p>“A composteira foi uma ferramenta que a gente utilizou... a partir dela implementarmos os conceitos relacionados à compostagem... onde envolvemos todas as disciplinas.” (Vítor)</p> <p>“Outro ponto a destacar é que a professora de Português ficou impressionada por eles terem o diário, que ela não esperava que eles fossem elaborar o diário. Quando a gente explicou que eles iam escrever num diário, ela não acreditou.” (Vítor)</p> <p>“A importância não é só o ato de construir a composteira, mas é o envolvimento dos professores na discussão do currículo. O trabalho com os professores partiu de nós, procuramos falar com todos os professores para que se envolvessem.” (Vítor)</p> <p>“A gente mais aprende do que ensina, porque numa proposta dessa, a gente pesquisou muito, estudou muito e ainda surgiram muitas dúvidas, mas tudo nos ajudou a crescer. É uma atividade nova para nós. E valeu a pena! Eu quero seguir isso na minha carreira, fazendo o que aprendi aqui. (Vítor)</p>	<p>“Quando a gente foi falar pra eles que era a construção de uma composteira, que a partir dela a gente iria trabalhar os conteúdos... eles não gostaram: ‘mexer na terra... pra quê?’ Muitos comentários ruins... A gente ficou bem preocupado... Mas depois foi tudo bem...” (Vítor)</p> <p>“Na hora do vídeo, eles não estavam interagindo muito... aí separamos as turmas e tivemos uma conversa bem séria com eles... A partir daí, eles participaram... Pedimos que eles relatassem no diário e aí eles começaram a levar a sério... Isso foi um impulso para eles participarem... Aí nós dissemos que não era uma brincadeira, era uma proposta diferenciada... para levar a sério... É essa concepção... Eles acharam que nós iríamos lá só construir uma composteira, que não envolvia mais nada... só que a gente tinha por trás disso que trabalhar todos os conteúdos que eles tinham que aprender...” (Vítor)</p>	<p>“Quando falamos do chorume em outra aula, eles pensavam ‘Ah! Isso é ruim, né...’ E agora perguntaram ‘E por que quando trabalhamos o lixo, o chorume era ruim e aqui não é?’. Nós ficamos bem impressionados com isso, porque eles estavam relacionando com o que tínhamos ensinado. Eles não tinham perdido aquele <i>link</i> com o que vinha na sequência... a gente trabalhou no ano anterior o conteúdo, mas eles ainda recordavam.” (Vítor)</p> <p>“Nessa construção, houve o envolvimento de todos. Na hora de construir a composteira, se um estava fazendo errado, outro vinha e ajudava.” (Letícia)</p> <p>“Mais do que a gente envolver todo um processo ensino-aprendizagem, deve-se destacar a construção de um cidadão, porque eles se envolveram, demonstraram que vão levar para casa, para a vida...” (Vítor)</p>

<sup>23</sup> A título de exemplificação, parte do quadro, com falas do Sujeito 1 e do Sujeito 2.

## APÊNDICE 10

**QUADRO 5: TEXTOS DE MEMÓRIA - ALUNO<sup>24</sup>**  
**Textos: “EU, ALUNO” - “EU, PROFESSOR” - “MEUS ALUNOS E EU”**  
**S1 = VÍTOR**

<b>Identidade de ALUNO</b>		
<b>Sujeito</b>	<b>Para si</b>	<b>Para outrem</b>
<b>S 1</b>	<p>- “minha caminhada de vida até o momento foi uma tarefa nada fácil, pois se trata de sentimentos, angústias, esperanças e sonhos de um ser humano, que há anos afastado da escola retorna em busca de um ideal, mas nunca esquecendo que suas realizações só dependem de si mesmo, na busca do que se almeja.” (Texto “Eu, aluno”)</p> <p>- “fiz ensino médio no antigo colégio agrícola, hoje Instituto Federal Farroupilha, ligado à área agropecuária, com afinidade nas ciências naturais” (Texto “Eu, aluno”)</p> <p>- “No ano de 1985, tive o ingresso no curso de Técnico em Agropecuária, construindo uma bagagem de conhecimentos” (Texto “Eu, aluno”)</p> <p>- “prestando assim vestibular para medicina veterinária na UFSM, no qual não obtive aprovação e assim dando por encerrada minha caminhada escolar.” (Texto “Eu, aluno”)</p> <p>- “...após 22 anos longe de uma sala de aula, refleti e tomei a decisão de prestar o vestibular incentivado pela família e muitos amigos, acreditando em minhas potencialidades.” (Texto “Eu, Aluno”)</p>	<p>- “meus pais eram pessoas simples, agricultores familiares, os quais sempre se preocuparam na educação e valores de seus filhos.” (Texto “Eu, aluno”)</p> <p>- “Ainda em 2011, no segundo semestre do ano, o VI semestre do curso, enfrentamos o estágio de observação no ensino fundamental, confrontando as situações vivenciadas no cotidiano e realidades das escolas, rompendo a dissociação entre teoria e prática, a suposta fragmentação encontrada ainda em alguns cursos de formação” (Texto “Eu, aluno”)</p> <p>- “Cabe destacar o crescimento obtido durante este processo de construção, com a ampliação dos conhecimentos, bem como a transposição deste em espaços educacionais por meio de intervenções curriculares e falas à comunidade escolar. Destacando a interação entre academia e escola no processo de formação de professores, promovendo uma integração entre professores da academia, professores das escolas e acadêmicos envolvidos num objetivo comum, o ensino e a aprendizagem dos educandos.” (Texto “Eu, aluno”)</p>

<sup>24</sup> A título de exemplificação, parte do quadro do Sujeito 1, sobre a Identidade de Aluno.

**QUADRO 5: TEXTOS DE MEMÓRIA - PROFESSOR<sup>25</sup>**  
**Textos: “EU, ALUNO” - “EU, PROFESSOR” - “MEUS ALUNOS E EU”**  
**S1 = VÍTOR**

**Identidade de PROFESSOR**

**Para si**

- “Portanto, antes de ‘Eu professor’, o mais importante é querer ser professor.” (Texto “Eu, professor”)

“Atrelado a essas atividades vivenciadas, reforça-se a necessidade do professor estar em constante busca e atualização pelos conhecimentos, e fazer de sua prática objeto de reflexão frente aos desafios a serem vencidos.” (Texto “Eu, professor”)

- “...engajamento e perseverança na profissão escolhida, e estar ciente de que jamais estaremos preparados, necessitando estar na busca constante de novos conhecimentos.” (Texto “Eu, professor”)

- “Nesse sentido destaca-se a importância da reflexão da ação enquanto prática social realizada pelo profissional educador que está em constante construção de aprendizagens.” (Texto “Eu, aluno”)

**Para outrem**

- “Quando se fala em sentimentos proporcionados pelo desenvolvimento de atividades junto a estes espaços, se torna difícil descrever, pois são sentimentos intrínsecos, mas define-se pela gratificação nos gestos demonstrados pela comunidade escolar, atribuído pelo engajamento dos educandos enquanto o desenvolvimento das propostas elaboradas junto aos mesmos.” (Texto “Eu, professor”)

- “Como experiência, pode-se salientar que trabalhei em turmas consideradas problemas, contudo foi possível reverter a situação, desencadeando uma boa participação, principalmente quando apresentado algo diferente do tradicional e que não seja engessado no currículo pré-estabelecido. (Texto “Meus alunos e eu”)

- “...o importante é alcançar os objetivos almejados, pensando na participação e aprendizagem dos sujeitos que contribuem para nossa formação, sendo que mais se aprende do que ensina, .(Texto “Meus alunos e eu”)

<sup>25</sup> A título de exemplificação, parte do quadro do Sujeito 1, sobre a Identidade de Professor.

## APÊNDICE 11

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 – abr/2012

**Tema da entrevista:** A formação das identidades de professor

**Entrevistador:** pesquisador da área de Letras, professora do IFFarroupilha, *campus SVS*

**Entrevistado:** Sujeito 1 (S1) **VÍTOR**

**Total de páginas:** 5

**Total de perguntas:** 24

1. Por que você resolveu participar do Pibid?
2. Em que você vê que faz diferença?
3. Você poderia relatar a sua experiência no Pibid, desde que começou, desde as primeiras intervenções na escola e, depois, como foi acontecendo a sua evolução...
4. No que você tem mais dificuldades quando vai para a sala de aula?
5. E a questão de fazer planejamentos, os planos de aula, como foram?
6. E, na interação com os alunos, como é que você se saiu nos encontros do Pibid?
7. Em termos de contexto de escola, colegas, direção... como foi a relação de vocês?
8. Como você se sentiu dentro desse grupo?
9. Que tipo de enfrentamentos vocês tiveram, por exemplo?
10. E como vocês resolveram isso?
11. Como as disciplinas do curso auxiliaram no momento da prática?
12. E houve momentos de ter que trocar tudo que tinha planejado?
13. Foi difícil reconduzir a aula?
14. Destaque os momentos mais marcantes, em que você se sentiu professor... no Pibid...
15. Teve algum momento em que você tenha se sentido desconfortável na prática?
16. E qual foi, até o momento, a maior aprendizagem com o Pibid?
17. Nunca tinha feito esse tipo de prática no ensino médio?
18. Na hora de compor o artigo, vocês tiveram dificuldade?
19. Você fez várias menções à importância que tem o Pibid para você... E agora, você está convicto de que vai ser professor?
20. Em que momento descobriu isso?
21. Mas as suas práticas em sala de aula já possibilitaram ver se é sonho?
22. E o que deixa você mais convicto de que este realmente é o seu papel?
23. Qual a diferença que vê em você, da primeira para a última implementação?
24. A sociedade precisa de bons professores, que gostem da profissão... O que você tem a dizer sobre isso?



## **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 – abr/2012**

**Tema da entrevista:** A formação das identidades de professor

**Entrevistador:** pesquisador da área de Letras, professora do IFFarroupilha, campus SVS

**Entrevistado:** Sujeito 2 (S2) **LETÍCIA**

**Total de páginas:** 3

**Total de perguntas:** 20

1. Qual foi a maior aprendizagem com o Pibid?
2. Encontraste alguma dificuldade na prática docente durante as ações do Pibid?
3. Como resolveste essas dificuldades?
4. E no relacionamento com os alunos?
5. As turmas colaboraram?
6. Como foi teu relacionamento com os professores da escola?
7. Vocês tiveram algum problema com o currículo da escola?
8. As disciplinas do Curso auxiliaram no momento da prática?
9. E como foi fazer os planos de aula?
10. E com os relatórios, como foi?
11. Destaque algum(ns) momento(s) em que você “se sentiu” professor?
12. Qual foi o momento mais significativo da prática para ti?
13. Houve alguma vez em que a coordenadora disse que vocês tinham que melhorar em alguma coisa?
14. E houve algum momento em que tiveste dúvida, pensando “será que quero mesmo ser professora?” ou a certeza te acompanhou sempre?
15. Explica como foi a relação do Pibid com o estágio.
16. Há algum aspecto que tu possas destacar, para recomendar o Pibid a outros colegas?
17. Alguma vez aconteceu de teres que mudar um planejamento, porque não deu certo?
18. Queres destacar mais algum aspecto sobre tua experiência no Pibid?
19. E como foi fazer esses artigos para participar de eventos?
20. A que atribuis tua superação?

## APÊNDICE 12

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 – jan/2013

**Tema da entrevista:** A interação em sala de aula

**Entrevistador:** pesquisador da área de Letras, professora do IFFarroupilha, campus SVS

**Entrevistado:** Sujeito 1 (S1) VÍTOR

**Total de páginas:** 5

**Total de perguntas:** 20

1. O que tu tens para falar sobre o Pibid, após três anos de participação no Projeto?
2. E no geral, como foi a participação dos alunos?
3. Houve algum aluno que não quis ou foi difícil participar?
4. E aí, o que vocês fizeram?
5. E tu, que és bem empolgado, motivado, como tu te sentes quando eles não querem participar?
6. Como era no início, nas primeiras implementações nas escolas? No relacionamento com os alunos, no desenvolvimento dos conteúdos?
7. E tu sentiste diferença com os alunos, nessa tua modificação? Surtiu efeito com os alunos?
8. E este último ano o que acrescentou para ti, na tua formação?
9. Então vocês conseguiram trabalhar outras áreas também?
10. E foram vocês que pediram o diário para os alunos?
11. E por que vocês pediram esse diário?
12. Eu posso ter acesso aos diários?
13. E que outros textos vocês usaram?
14. Como foi para eles ler um artigo científico?
15. O que vocês destacaram no artigo?
16. Essa composteira envolveu algo de fora da escola?
17. Quais os conhecimentos, as aprendizagens que vocês puderam aproveitar, que os alunos já traziam de casa?
18. O que tu achas que ficou de aprendizagem mais significativa para os alunos?
19. E qual a importância dos textos nas aulas de vocês, com esses alunos?
20. E como vocês se sentiram diante disso? Eles têm dificuldades... e aí, o que você, professor de Biologia, faz?

## **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 – jan/2013**

**Tema da entrevista:** A interação em sala de aula

**Entrevistador:** pesquisador da área de Letras, professora do IFFarroupilha, campus SVS

**Entrevistado:** Sujeito 2 (S2) **LETÍCIA**

**Total de páginas:** 3

**Total de perguntas:** 17

1. Como foi este último período em que vocês estiveram na escola?
2. Por quanto tempo vocês tiveram contato com a escola?
3. Qual a diferença de participação dos alunos na sala de aula e na prática?
4. Houve algum aluno que não quis participar das atividades?
5. E vocês conseguiram envolver além dos alunos outras pessoas na escola?
6. Além das outras disciplinas, na disciplina de vocês, conseguiram conciliar o trabalho prático com os conteúdos a desenvolver na série?
7. E como vocês sentiam o trabalho de leitura com eles?
8. Na tua concepção, qual a importância dos textos na disciplina de Biologia?
9. E quais textos vocês trabalharam com os alunos?
10. Para construir a composteira e trabalhar esses conteúdos, eles trouxeram algum conhecimento de casa?
11. E tu achas que isso fez diferença no interesse, na participação deles?
12. E a que tu atribuis isso?
13. Qual foi a aprendizagem que tu achas que mais marcou os alunos?
14. Como tu achas que essa atividade contribuiu para tornar os alunos mais críticos?
15. E agora, tu olhando para trás, como tu te sentes hoje em relação ao que tu eras no início?
16. Como tu te sentes hoje ao ir para a sala de aula?

## APÊNDICE 13

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 3<sup>26</sup> – ago/2013

**Tema da entrevista:** Práticas de letramento no Pibid

**Entrevistador:** pesquisador da área de Letras, professora do IFFarroupilha, campus SVS

**Entrevistado:** Sujeito 1 (S1) VÍTOR – Sujeito 2 (S2) LETÍCIA

**Total de páginas:** 3 de cada sujeito

**Total de perguntas:** 8

1. Fale das leituras realizadas no Pibid: que textos você mais leu? assunto (metodologias de ensino, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos de..., etc)? gênero (artigo científico, projeto, relatório, etc)?
2. Com qual frequência? Em que situações?
3. Quais textos você mais escreveu durante o Pibid? (artigo científico, resumo científico, plano de aula, projeto, relatório, *power point*, etc).
4. Em que situações esses textos foram escritos?
5. Qual o objetivo desses textos escritos na formação de vocês?
6. Houve dificuldades na leitura ou na escrita desses textos? Em caso afirmativo, quais dificuldades?
7. Como superou essas dificuldades?
8. Como foi seu desenvolvimento de oralidade no Pibid?

---

<sup>26</sup> A entrevista 3 foi feita por escrito, por motivo de os sujeitos já estarem desligados da Instituição, para assumirem compromissos profissionais. Por isso, as perguntas foram as mesmas para ambos os sujeitos.