



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



DANIEL SOUSA MORAIS

UMA ANÁLISE DO AGIR LINGUAGEIRO DE LICENCIANDOS
COTISTAS NO PIBID/LETRAS – INGLÊS

JOÃO PESSOA – PB
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



DANIEL SOUSA MORAIS

UMA ANÁLISE DO AGIR LANGUAGEIRO DE LICENCIANDOS
COTISTAS NO PIBID/LETRAS – INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann.

JOÃO PESSOA – PB
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M827a Morais, Daniel Sousa.

Uma análise do agir lingüístico de licenciados cotistas
no PIBID / letras - inglês / Daniel Sousa Morais. -
João Pessoa, 2017.
159 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Agir lingüístico - Cotistas - Letras
inglês. 3. Identidade docente - Constituição. I.
Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/BC

DANIEL SOUSA MORAIS

UMA ANÁLISE DO AGIR LANGUAGEIRO DE LICENCIANDOS COTISTAS NO
PIBID/LETRAS – INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data: 29 / março / 2017.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Carla Lynn Reichmann (UFPB)

Orientadora



Profª Drª Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Examinadora



Profª. Drª. Fabiana Ramos (UFCG)

Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, o *Eterno*, por tudo que representa para mim e pela força que me concedeu, a qual foi essencial no processo de desenvolvimento deste trabalho. Pois, “[g]rande são as obras do Senhor, dignas de estudo para quem as ama” (Sl. 111.2).

Aos meus pais, Antonio Nicolau de Moraes e Maria do Bom Conselho de Sousa Moraes (Leila), pelo exemplo de vida e pela dedicação incondicional para nossa família. Sou eternamente grato por tê-los comigo e por saber que vocês acreditam em mim. O incentivo e a força que recebi de vocês para prosseguir nesse sonho foram fundamentais na realização deste trabalho. Amo vocês!

Às minhas irmãs, Danyelle Moraes de Souza e Dávila Sousa Moraes, pelo apoio, pela preocupação, pela disponibilidade em ajudar, mas, principalmente, por nunca terem deixado de acreditar em mim e na realização desta pesquisa. Amo vocês!

À minha noiva e, em breve, esposa, Lucélia Lourenço Cassemiro. As palavras são insuficientes para agradecer. Quando mais precisei, você esteve comigo. Obrigado pela ajuda nas transcrições dos dados, pelas leituras que você fez (mesmo não sendo da sua área), por sempre estar comigo e me acalmar quando eu estava a ponto de enlouquecer. Você é um presente de Deus para mim. Não teria conseguido sem sua ajuda. Amo-te!

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann, pela confiança, por enxergar em mim merecedor de enveredar no mundo da pesquisa em nível de pós-graduação. Agradeço por me ensinar tanto, ensinar-me a ser um professor, a ser um pesquisador, mas principalmente, a ser um professor e um pesquisador humano, preocupado com questões éticas, políticas e sociais no fazer pesquisa. As discussões durante a disciplina de Fundamentos em Linguística Aplicada me afetaram profundamente. Seus textos e sua postura em sala de aula me mostraram amor pela docência e me inspiraram a amar o que faço. Obrigado pela paciência e por toda a colaboração. Sua parceria foi decisiva no início, no desenvolvimento e no “fechamento” desta pesquisa. Sinto-me honrado em ter sido seu orientando. Eterna gratidão!

Aos colaboradores desta pesquisa, Madiba e Antonieta. Sem vocês esta pesquisa não teria sentido. Obrigado por nos presentear com suas falas e conhecimentos de mundo, de vida e, principalmente, do que é ser professor.

À Prof^a Dr^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa, por ter compartilhado um conhecimento que levarei para sempre em minha vida de professor-pesquisador durante a disciplina Tópicos em Linguística Aplicada, pelas contribuições enriquecedoras a este trabalho na banca de qualificação e, principalmente, por ter aceitado compor a banca de defesa desta dissertação, valiosas contribuições.

À Prof^a. Dr^a. Fabiana Ramos, não apenas pelas valorosas contribuições ao presente estudo na banca de qualificação, com também por ter aceitado novamente o convite de colaborar para o enriquecimento desta pesquisa com seus conhecimentos e experiência de professora-pesquisadora.

A Prof^a Dr^a Angélica Maia, por ter aceitado o convite para ser a examinadora suplente do presente trabalho. Espero, com esse trabalho, contribuir para as reflexões no tocante ao subprojeto PIBID/Letras – Inglês da UFPB, o qual a senhora faz parte.

À Prof^a. Dr^a. Regina Celi e à Prof^a. Dr^a. Betânia Medrado, por compartilharem, durante as disciplinas, suas experiências profissionais e o conhecimento adquirido ao longo de tantos anos de dedicação à docência e à pesquisa. Vocês ocupam um espaço especial na minha formação e na minha constituição identitária docente.

A todos os colegas do Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), pelas discussões inspiradoras que, certamente, provocou-me reflexões significativas ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos que ganhei nos dois anos de mestrado, José Luciano Marculino Leal e Marcus Mussi, por compartilharem dos sofrimentos, das angústias e conflitos da vida de pesquisador, mas também, por compartilharem dos momentos alegres e enriquecedores dessa experiência para a vida.

Ao meu amigo, Jordânio Valdones Marinho Ferreira, por contribuir com esse trabalho ao me emprestar sua criatividade e seu talento na elaboração da capa dessa dissertação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela disponibilidade e prestabilidade no decorrer dos dois anos de mestrado.

Aos meus familiares e amigos, que seria impossível nomear todos aqui, pela compreensão em relação aos meus momentos de ausência, pela preocupação de sempre querer saber como andava a pesquisa e, principalmente, pelo apoio que sempre recebi de cada um.

Aos colegas de trabalho, por compartilhar o exercício da docência comigo.

Por fim, mas não menos importantes, aos meus alunos, por me inspirarem a querer aprender a cada dia para ser o melhor professor, pelos ensinamentos que obtenho de cada um e por dar motivos para eu não querer abandonar a docência.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 43)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar o agir linguageiro sobre o trabalho docente de licenciandos cotistas do curso de Licenciatura em Letras/Inglês, inseridos no subprojeto PIBID e como o agir revela o trabalho real e a constituição identitária docente. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de paradigma interpretativista, e que focaliza dados gerados em duas aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental, no âmbito das atividades desenvolvidas no PIBID/Letras – Inglês da UFPB, no ano de 2015, por meio de entrevistas de autoconfrontação. Situado no campo da Linguística Aplicada, o presente estudo, ancora-se na perspectiva do sujeito social na modernidade recente (MOITA LOPES, 2002, 2006a, 2006b, 2013a, 2013b; HALL, 2015; BAUMAN, 2001; REICHMANN, 2012, 2015) como tendo uma identidade fragmentada e em constante (des)construção. Ancora-se, também, nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, [1999] 2012, 2006, 2008) e nas noções da Ciências do Trabalho (CLOT, 2007[1999], 2010; NOUROUDINE, 2002; AMIGUES, 2004). Com isso, identificou-se os conteúdos temáticos que emergiram nos textos/discursos produzidos pelos colaboradores, a saber: (i) Conflitos no contexto da docência; (ii) Surpresas no contexto da docência; e (iii) Apropriação do gênero profissional: o ser professor. Considerando que a construção identitária ocorre social e discursivamente (SILVA; MATÊNCIO, 2005), realizou-se uma análise do nível enunciativo dos textos/discursos à luz do ISD, considerando, principalmente, as vozes e as modalizações que surgiram na fala dos colaboradores. Identificou-se, também, o real da atividade e suas implicações a partir das representações construídas. As vozes trazidas à tona pelos professores em formação revelaram como o coletivo de trabalho pibidiano, as prescrições dos documentos oficiais e os alunos desempenham um papel fulcral no processo de constituição identitária. Além da voz do autor empírico que é marcada pela responsabilidade desses colaboradores enquanto professores, as modalizações, no que lhes concernem, demonstram os comentários e as avaliações dos colaboradores sobre o exercício da docência, suas concepções, adquiridas ao longo de suas vidas, sobre o que é ser professor e, nesse sentido, são fundamentais para entender o processo de assunção enquanto professores de língua inglesa. Percebeu-se, ainda, que os colaboradores, ao perceber o distanciamento entre o trabalho realizado e o não-realizado, revelaram sentimentos diversos sobre o exercício da docência, tais como surpresa, alívio e incômodos, promovendo, assim, uma reflexão sobre o ser professor e a percepção de si como professor.

Palavras-chave: Formação Inicial; Identidade Docente; PIBID; Cotas; Interacionismo Sociodiscursivo; Ciências do Trabalho;

ABSTRACT

This Master thesis aims to investigate the language action about the teaching work of English Language and Literature degree students, who got into the college through quotas and take part of the subproject PIBID, as well as it aims to investigate how the action reveals the real work and the teaching identity constitution. Therefore, it is a qualitative research, of interpretative paradigm, and focuses on data, which were generated in two English classes in Elementary School, under the activities developed in the subproject called *PIBID/Letras - Inglês* of Federal University of Paraíba, in 2015, through self-confrontation interviews. Situated in Applied Linguistics field, this study is grounded in the perspective of the social subject in the recent modernity (MOITA LOPES, 2002, 2006a, 2006b, 2013a, 2013b; HALL, 2015; BAUMAN, 2001; REICHMANN, 2012, 2015) as having a fragmented identity and as being in a constant (de)construction process. It is also grounded in the Sociodiscursive Interactionism theoretical-methodological frameworks (BRONCKART, [1999] 2012, 2006, 2008) and the notions of Work Sciences (CLOT, 2007[1999], 2010; NOUROUDINE, 2002; AMIGUES, 2004). Hence, it was identified the thematic contents which emerged in the texts/discourses produced by the research collaborators, namely: (i) Conflicts in the teaching context; (ii) Surprises in the teaching context; and (iii) Appropriation of the professional gender: being a teacher. Considering that the identity construction occurs socially and discursively, an analysis of the enunciative level of the texts/discourses has been done according to the SDI, taking into account, mainly, the voices and the modalizations that appeared in the collaborators speech. It was also identified the real work and its implications from the constructed representations. The voices, which were raised by the teachers in training, revealed how the *pibidiano* work collective, the prescriptions of the official documents and the students, play a central role in the identity constitution. In addition to the voice of the empirical author that is marked by the responsibility of these collaborators as teachers, the modalizations, which in turn demonstrate the collaborators comments and evaluations about the teaching exercise, their conceptions, which was acquired throughout their lives and that, are fundamental to understand the assumption process as English teachers. It was also noticed that the collaborators, perceiving the distance between the accomplished work and the non-accomplished work, revealed several feelings about the teaching exercise, such as surprise, relief and annoyance, thus, promoting an reflection about the being teacher and the perception of themselves as teachers.

Key-words: Early teaching training; Teachig identity; PIBID, Quotas; Sociodiscursive Interactionism; Work Sciences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Ingressos de 2012.2 a 2015.1 período integral	41
Gráfico 2 - Ingressos de 2012.1 a 2015.1 período noturno.....	42
Gráfico 3 - Soma total dos ingressos de 2012.1 a 2015.1	43
Esquema 1 - Procedimento de análise textual do ISD	51
Esquema 2 - Representações dos níveis de análise	52
Esquema 3 - Atividade do professor em sala de aula.....	60
Quadro 1 - As modalizações e suas expressões linguísticas	55
Quadro 2 - Terminologias usada pela semiologia do agir	57
Quadro 3 - Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.	67
Quadro 4 - Horário, data das filmagens e informações das turmas filmadas.....	70
Quadro 5 - Dias e horários das entrevistas de AC.....	73
Quadro 6 - Resumo dos procedimentos analíticos de pesquisa.....	74
Quadro 7 - Conteúdos temáticos, vozes e modalizações.....	78

LISTA DE SIGLAS

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

GELIT – Grupo de Estudos de Letramento, Interação e Trabalho

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNB – Universidade de Brasília

STF – Supremo Tribunal Federal

DEM – Partido Democratas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SCA – Sistema de Controle Acadêmico

CCL – Coordenação do Curso de Letras

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

DLEM – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

LAF – Langage, Acton et Formation

AC – Autoconfrontação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS COTAS E O PIBID.....	21
1.1 Ações Afirmativas e Cotas.....	21
1.1.1 Um breve panorama histórico sobre Ações Afirmativas e Cotas no Brasil	22
1.1.2 Cotas: Para quem? Como funciona?	24
1.1.3 Algumas reflexões sobre as cotas.....	25
1.2 Formação docente e PIBID.....	29
1.2.1 Um breve panorama histórico sobre o PIBID no Brasil.....	31
1.2.2 PIBID: Para quem? Como funciona?	33
1.2.3 Algumas reflexões sobre o PIBID	34
1.3 Cotas e PIBID no curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFPB	38
1.3.1 As cotas no curso de Licenciatura em Letras – Inglês e no PIBID Letras – Inglês da UFPB	39
1.3.2 O subprojeto PIBID Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba.	44
2 POR UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO AGIR LINGUAGEIRO NAS/SOBRE SITUAÇÕES DE TRABALHO.....	45
2.1 Quadro teórico-epistemológico do ISD: conceitos basilares.....	45
2.2 Abordagem do ISD para a análise de textos	50
2.3 Por uma análise do trabalho do professor	58
2.3.1 O ensino como trabalho: diálogo entre o ISD, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade.	59
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	63
3.1 A natureza da pesquisa	63
3.2 Os colaboradores e o contexto da pesquisa	65
3.3 A geração de dados e a construção do <i>corpus</i> da pesquisa	70
3.3.1 Filmagem de aulas.....	70
3.3.2 Entrevistas de autoconfrontação.....	71
3.4 Os procedimentos de análise	73
4 LEITURAS DO AGIR LINGUAGEIRO DE PIBIDIANOS.....	76
4.1 Identificação do contexto de produção das entrevistas de autoconfrontação	77
4.2 Análise linguístico-discursiva da entrevista de autoconfrontação com os colaboradores ..	78
4.2.1 Conflitos no contexto da docência: “Conscientização” e “Crucificação”.....	79
4.2.2 Surpresas no contexto da docência: “Ninguém dormiu” e “Learning opportunity”. ...	88

4.2.3 Apropriação do gênero profissional: o ser professor.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – CATEGORIAS DE COTAS DO SISTEMA DE CONTROLE ACADÊMICO DA UFPB.....	112
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO.....	113
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO	115
APÊNDICE D – NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS	122
APÊNDICE E – ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM O MADIBA	123
APÊNDICE F – ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM A ANTONIETA	139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Situada na Linguística Aplicada, de ora em diante LA, esta pesquisa tem como **objetivo geral** investigar o agir linguageiro sobre o trabalho docente de licenciandos cotistas do curso de Licenciatura em Letras/Inglês, inseridos no subprojeto PIBID e como esse agir revela o trabalho real e a constituição identitária docente desses licenciandos. Portanto, objetiva-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como o licenciando cotista do curso de Licenciatura em Letras/Inglês, inserido no contexto do PIBID, constitui-se professor? Nesse sentido, analisa-se entrevistas de autoconfrontação realizadas com dois professores de inglês em processo de formação, os quais, ao assistirem suas aulas, comentaram-nas interventivamente. Particularmente, pode-se dizer que a análise destas entrevistas diz respeito a dois licenciandos do curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal da Paraíba ingressos no ensino superior através de cotas – como é popularmente chamada a política de reserva de vagas –, e que atuam no subprojeto PIBID-Letras/Inglês da mesma universidade. Com as entrevistas, focaliza-se investigar como os colaboradores, ao se assistirem, comentam o trabalho realizado e, por conseguinte, percebem-se professores. Além disso, objetiva-se, também, responder às seguintes perguntas específicas:

- (i) Quais os principais temas sobre a docência que emergem nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam no tocante à constituição identitária do professor iniciante?
- (ii) Quais os mecanismos enunciativos presentes na fala do licenciando cotista/pibidiano e de que modo revelam o agir e a construção identitária acadêmico-profissional?
- (iii) Até que ponto as representações do licenciando cotista quanto ao seu próprio agir no contexto *pibidiano* manifestam a distância entre o trabalho realizado e o não-realizado? E quais as implicações deste distanciamento no processo de constituição identitária acadêmico-profissional?

A seguir, visando responder as perguntas mencionadas acima, apresentam-se os **objetivos específicos** da presente pesquisa:

- (i) Identificar os conteúdos temáticos que emergem nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam quanto à formação docente e a constituição identitária;
- (ii) Investigar quais mecanismos enunciativos são mobilizados na fala dos pibidianos, a fim de constatar as relações construídas no tocante ao próprio agir e à constituição identitária acadêmico-profissional
- (iii) Examinar quais os impedimentos que atravessam a realização do trabalho do licenciando cotista no contexto *pibidiano*, discutindo como as representações em suas falas apontam para o papel do professor em formação e atuante.

A formação de professores tem sido objeto de várias pesquisas na LA ao longo dos anos e, além disso, tem percorrido caminhos variados. Estes caminhos estão estritamente ligados à trajetória epistemológica e metodológica que esta área (da Linguística) traçou. Se atualmente a LA é compreendida como um modo de “[...] *criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*”. (MOITA LOPES, 2006a, p. 14, grifo do autor), em um passado – relativamente recente – a compreensão era diferente. Por um lado, as pesquisas no campo da LA sobre formação docente inicialmente visavam solucionar problemas, com um caráter imediatista, por outro lado, tais pesquisas, nos últimos anos, ganharam um caráter crítico-reflexivo, como aborda Miller (2013, p. 104-115). De acordo com Cavalcanti (2006), essa perspectiva contemporânea de se fazer pesquisa no campo referido suscita demandas sociais que esbarram em compromissos éticos e políticos.

Consonantemente, a ideia freireana de que todo ato – pedagógico ou não – é um ato político, dialoga, perfeitamente, com a ideia defendida no presente trabalho de que é fundamental o desenvolvimento de pesquisas com foco no sujeito social e suas subjetividades e heterogeneidades e que, além disso, tenham um compromisso político. Destarte, a política é inerente à linguagem e, desse modo, faz-se importante compreender a vida social, na qual a linguagem é protagonista, juntamente aos aspectos políticos.

Nesse sentido, a formação docente, legislativamente atribuída aos cursos de licenciatura em universidades ou institutos superiores de educação¹, envolve a compreensão desta atividade profissional para além das situações cotidianas de sala de aula. A docência, enquanto atividade profissional, configura-se como um lugar de conflitos, posto que, não apenas o que se passa no interior da sala de aula e do ambiente escolar afeta o professor, como também as ações políticas desenvolvidas pelo Estado contribuem direta e indiretamente para estes afetos, no sentido espinosano² do termo.

As políticas sociais, entre as quais se inserem as políticas educacionais, são promulgadas pelo Estado, tendo como objetivo – ainda que teoricamente – diminuir as desigualdades sociais. As políticas educacionais, por sua vez, dizem respeito a todos os fatores necessários para a viabilização do ensino em todas as instâncias educacionais (COLARES; COLARES, 2013).

Segundo Rodríguez e Lima (2011), por volta da década de 1970, organismos multilaterais começaram a subsidiar os governos de países em desenvolvimento buscando, através do investimento em políticas educacionais e condições para a formulação destas políticas, diminuir a pobreza no mundo. Conforme Colares e Colares (2013), no Brasil, a década de 1990 foi marcada pela reforma educacional que compôs a agenda nacional de reformas institucionais, com objetivo de universalizar a educação e aumentar a equidade no acesso ao ensino, entre outros propósitos.

Apesar de não haver a pretensão de exibir aqui um panorama histórico dos estudos na área (outros já fizeram de maneira acurada³), faz-se necessário, novamente, reforçar o fato de que as políticas educacionais têm percorrido caminhos diversos de condução e intervenção nas organizações e instituições educacionais, em todas as instâncias do sistema educacional, baseando-se em ideologias dos governos que as promulgaram e as promulgam, bem como atendendo às necessidades do mercado de trabalho.

Isto posto, deve-se ter em mente que “[h]á uma estreita dependência entre política e economia na formulação das políticas educacionais sendo que, como em qualquer política social, o teor econômico predomina” (RODRÍGUEZ; LIMA, 2011, p. 76). Para Colares e Colares (2013), não é casual que as políticas educacionais recebam forte influência de órgãos

¹ Todavia, no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (nº 9.394 de 20/12/1996) admita-se a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para a atuação na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental.

² Com base em Espinosa ([1677]2008), pode-se concluir que o afeto é o que um indivíduo sente a partir do efeito que o mundo produz sobre ele. Uma coisa é o efeito, outra coisa é o afeto. Ou seja, o afeto é a interpretação do efeito.

³ Cf. Nardi (2011), Pereira e Lourenço (2011), Gentilini (2013) e Colares e Colares (2013), por exemplo.

como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros órgãos internacionais multilaterais.

Por exemplo, o BM, desde a sua criação em 1940, foi, gradativamente, direcionando seus investimentos para a educação. Segundo Silva (2016), tal mudança teve como objetivo difundir um ensino economicistas. “As preocupações do Banco caminharam para a propagação do ensino técnico e posteriormente para o Ensino Fundamental, mas nunca propagaram a favor do ensino superior” (SILVA, 2016, p. 3). É notório – naquele momento – a ausência de investimentos que resolvessem a falta de acessibilidade ao Ensino Superior que abrangessem todas as camadas da sociedade, bem como a necessidade de uma formação pautada na relação pesquisa-ensino-extensão.

Dado este contexto, destaca-se, a seguir, duas políticas atuais, uma social – com implicações no contexto educacional – e uma outra especificamente educacional, que em suas formulações visam diminuir, em alguma medida, as desigualdades sócio-educacionais. A primeira é a política de reserva de vagas, mais conhecida como política de cotas, e a segunda é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Enquanto uma possibilita o ingresso na universidade a membros de minorias sociais⁴, a outra favorece uma formação inicial melhor assistida e, além disso, com desenvolvimento prático do exercício da docência. Vale salientar que esta pesquisa foca nessas duas políticas.

Portanto, retomando o debate sobre as pesquisas realizadas na LA contemporânea, pode-se encontrar preocupações com minorias linguísticas (CAVALCANTI, 2006; GARCÍA, 2012), com gênero, raça e sexualidade (MOITA LOPES, 2002, 2006a, 2006b, 2013a, 2013b), com formação inicial e constituição identitária (REICHMANN, 2012, 2015; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, 2013; DIAS, 2013; FREITAS; MEDRADO, 2013, SILVA; MATENCIO, 2005; FERREIRA; REICHMANN; ROMERO, 2016), entre outros fatores sociais perpassados pela política. O que marca as pesquisas realizadas neste campo de estudo é o *status* dado ao sujeito. O sujeito da LA não é considerado um objeto de pesquisa, passivo, como em outras áreas do conhecimento. Pelo contrário, este é considerado, em suas subjetividades e heterogeneidades, agente no processo de investigação, livre de generalizações positivistas.

A discussão sobre formação inicial e constituição identitária profissional – nicho importante no presente estudo – é objeto de pesquisa recorrente na LA. Conforme Reichmann (2012, p. 101), projetos desenvolvidos no âmbito da formação inicial, tal como o PIBID, por

⁴ Embora exista muita discussão sobre o que são de fato as chamadas minorias sociais na atualidade, segundo Santos (2015, p. 31), “O termo minorias sempre foi utilizado para denominar grupos sociais colocados à margem da sociedade, como negros, mulheres, homossexuais, deficientes etc.”

exemplo, “[...] possibilitam a criação de um lugar social onde graduandos em Letras podem (re)configurar perspectivas socioprofissionais, agregando vivências e práticas de letramento como professores em formação inicial”. É nesse contexto atravessado por aspectos sociopolíticos que o professor em processo de formação inicia a construção de sua identidade profissional. De acordo com Freitas e Medrado (2013, p. 94), neste processo de formação inicial “[e]sse sujeito, transformando-se de aluno em professor, desestabiliza-se, muitas vezes, nos seus desejos e necessidades de ora sentir-se aluno, ora sentir-se professor”. Pode-se verificar tal instabilidade nos dados que, *a posteriori*, serão analisados na presente pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa em questão se alinha à concepção de sujeito da modernidade recente⁵ que compreende as identidades sociais como instáveis, como plurais, como descentralizadas e como fragmentadas (MOITA LOPES, 2002, 2006a, 2006b, 2013a, 2013b; HALL, 2015; BAUMAN, 2001; REICHMANN, 2012, 2015), sendo socioculturalmente (des)construídas. Segundo Hall (2015, p. 12), a identidade:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Embora as identidades sociais sejam constitutivamente multifacetadas, faz-se importante que, no processo de formação inicial, o licenciando tenha a oportunidade de se assumir como professor. Como fiz Freire (1996, p. 46), “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de se assumir-se”. Isto posto, conclui-se que os cursos de formação inicial, bem como os projetos desenvolvidos nestes cursos, são fundamentais no processo de construção identitária profissional. Nesse sentido, “[...] a construção da identidade é concebida como uma atividade social e discursiva, contextualmente situada, em que os sujeitos assumem papéis sociais, por

⁵ Segundo Moita Lopes (2013a, p. 18), “[a] denominação ‘modernidade recente’ é usada em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade [...], no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.”

meio dos quais emergem e constituem um posicionamento identitário (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 253).

Nesse cenário, evidencia-se que a presente pesquisa se alinha ao conjunto de estudos e pesquisas realizadas no *Grupo de Estudos de Letramento, Interação e Trabalho* (GELIT/CNPq) que, desde sua criação em 2011, articula, em suas investigações, as demandas de uma LA contemporânea com os pressupostos teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Ciências do Trabalho. Entre os principais focos das pesquisas desenvolvidas no interior do grupo, podem-se destacar o exame de processos formativos da área da docência, em especial, da área de Letras e as práticas de letramento realizadas em diversos contextos sociais. Inclusive, questões de identidade, de inclusão e de trabalho docente que, perpassam a formação e as vivências letradas, têm sido contempladas nas investigações gelitianas⁶. Portanto, esta pesquisa se soma às demais no que tange à formação docente, bem como os aspectos do trabalho docente e suas implicações no processo de constituição identitária (DIAS, 2009; RAMOS, 2015, entre outros). Ademais, o presente estudo se alinha às pesquisas do GELIT que lançaram mão da autocofrontação na busca por investigar o agir docente, a exemplo de Dantas (2014), Pereira (no prelo), Leal (no prelo), entre outros.

Acredita-se, portanto, que esta pesquisa contribui para as reflexões no entorno da formação inicial de professores de língua inglesa, visto que se buscou desenvolver tal investigação considerando os seguintes nichos: a) constituição identitária docente, b) ISD e Ciências do Trabalho e c) autoconfrontação. Além de considerar os colaboradores como sujeitos sociais em sua heterogeneidade e subjetividade, atribuindo, sempre que possível, valor epistemológico a sua fala.

Os colaboradores desta pesquisa são dois estudantes do curso de Licenciatura em Letras que entraram no ensino superior através das cotas, e que fazem parte do PIBID Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Faz-se necessário ressaltar que a escolha em – desde o título deste trabalho – chamar os colaboradores por cotistas não indica uma variante nos resultados obtidos. Pode-se dizer que esta história vem à tona e pode ser contada devido ao ingresso dos colaboradores pelo sistema de cotas. Todavia, ao adotar tal escolha, buscou-se *dar voz* às “vozes do sul⁷”. Moita Lopes (2006b, p. 94), baseando-se em Boaventura Santos, afirma

⁶ Cf. Pereira, Medrado e Reichmann (2015); Reichmann (2015); Pereira (2012); Medrado e Pérez (2011), entre outros.

⁷ Moita Lopes (2006b) amplia a metáfora utilizada por Boaventura Santos e de Mushakoji para designar como *vozes do Sul* àquelas vozes marginalizadas nos diversos contextos sociais, principalmente às que são apagadas no contexto acadêmico.

que: “[...] ao conhecer as margens em sua própria voz, também seja possível conhecer o centro”. Esta investigação só é possível de ser realizado devido às cotas.

Organizou-se a presente pesquisa em quatro capítulos. No primeiro capítulo, composto por duas seções divididas em quatro subseções, discorre-se a respeito de duas políticas públicas. Na primeira seção, a política de reserva de vagas, ou cotas, como popularmente ficou conhecida. E, na segunda seção, a política pública educativa de formação docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, isto é, o PIBID. Para essa reflexão, lançou-se mão de legislações oficiais, bem como de textos teóricos de diversos autores da área de política educacional.

No segundo capítulo, composto por três seções, discorre-se sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que apresenta uma abordagem para a análise de texto nas/sobre situações de trabalho, cujo o pioneiro é Bronckart (1999[2012], 2006, 2008), mas que, ao longo dos anos, tem sido expandida e desenvolvida por autores internacionais e nacionais, a exemplo de Machado (2004, 2007, 2009a, 2009b). Dialoga-se, também, com as noções da Clínica da Atividade (CLOT, 1999[2007], 2010, 2011; NOUROUDINE, 2002; AMIGUES, 2004) de trabalho prescrito, real e realizado e também de linguagem sobre o trabalho.

No terceiro capítulo, composto por quatro seções, apresenta-se o caminho metodológico percorrido no estudo em questão, com informações sobre a natureza da pesquisa, sobre o perfil dos colaboradores e o contexto da pesquisa. Em seguida, descreve-se os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados. Nela, desenvolveu-se a análise das falas dos colaboradores geradas a partir de entrevistas de autoconfrontação. Utilizou-se para esta interpretação os procedimentos de análise linguístico-discursivos proposto pelo ISD, especificamente, o conteúdo temático, as vozes e as modalizações. E, nesse sentido, buscou-se realizar leituras do agir docente desses licenciandos cotistas e pibidianos e como eles se percebem identitariamente professores de língua inglesa.

Nas considerações finais, por fim, abre-se espaço para avaliações no tocante à esta pesquisa, considerando, principalmente, os dados analisados. Neste capítulo, apresentam-se reflexões que trazem informações significativas para o campo de estudo no qual esta pesquisa se insere, bem como contribuições que poderão ser profícuas para a compreensão do processo de constituição identitária de professores em formação inicial.

1 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS COTAS E O PIBID.

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. (FREIRE, 1996, p. 75)

Neste capítulo, apresenta-se uma reflexão acerca das duas políticas públicas enfocadas neste estudo, a saber: a política de reserva de vagas, popularmente conhecida como cotas, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O motivo pelo qual se escolheu refletir sobre tais políticas está relacionado com os participantes dessa pesquisa. Ambos – Madiba e Antonieta⁸ – são alunos ingressos no ensino superior através de cotas e, semelhantemente, são bolsistas no PIBID. Faz-se necessário salientar que não pretendemos investigar o “ser cotista” dos colaboradores, visto que a partir do momento que estes ingressam na graduação, por assim dizer, deixam de ser cotistas, passando a serem reconhecidos como alunos universitários, nada diferenciando-se dos demais. Todavia, vale lançar um olhar sobre esta política, pois através dela os colaboradores tiveram acesso à formação docente e, uma vez dentro do universo acadêmico, puderam concorrer e passar na seleção do subprojeto PIBID-Letras/Inglês.

1.1 Ações Afirmativas e Cotas

Antes de apresentar um panorama da política de reserva de vagas, faz-se necessário defini-la. Para tanto, considerou-se a Lei nº 12.711/2012, o Decreto Presidencial nº 7.824/2012, a Portaria Normativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) Nº 18/2012 e a Resolução nº 55/2012 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como alguns autores que já haviam refletido sobre o assunto, a exemplo de: Rodríguez e Lima (2011), Amazonas e Cunha (2012), Santos e Ortigão (2012), Costa (2012) e Vieira e Vieira (2013). Dessa forma, pode-se definir a política de reserva de vagas, como sendo, as cotas, como uma política social, como um desdobramento de políticas

⁸ Pseudônimos para os colaboradores. Os perfis de ambos estão detalhados no terceiro capítulo do presente texto.

de ações afirmativas que, através de medidas *diferencialistas*, busca facilitar o acesso ao ensino superior para minorias sociais.

Salienta-se que não há a pretensão de, nesta seção, esgotar o debate sobre as cotas, pois, dada a amplitude do debate, além dos vastos argumentos favoráveis e contrários à política em questão, as cotas ainda continuam sendo um assunto polêmico, especialmente as chamadas “cotas raciais”. Portanto, esta seção está dividida em três subseções: na primeira subseção, apresenta-se um breve percurso histórico sobre as políticas de Ações Afirmativas e as Cotas no Brasil; na segunda subseção, explica-se o funcionamento da política, ou seja, as regras para se enquadrar nas cotas, tal como está previsto nos documentos oficiais; e, por fim, na terceira subseção, tece-se algumas reflexões no tocante à efetividade desta política para o ingresso de grupos minoritários no ensino superior.

1.1.1 Um breve panorama histórico sobre Ações Afirmativas e Cotas no Brasil

Segundo Guimarães (2008, p. 113 apud COSTA, 2012, p. 55), Ações Afirmativas é “[...] toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso e (a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais, em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações”. Nessa perspectiva, pode-se compreender as políticas de ações afirmativas como aquelas que objetivam minimizar as desigualdades existentes em um país através de medidas que tratam de forma desigual os desiguais. Como afirma Costa (2012, p. 55-56), o termo Ações Afirmativas está relacionado com a luta contra o racismo nos Estados Unidos e ganha força a partir do movimento em defesa dos direitos dos negros liderados por Martin Luther King. No Brasil, os debates sobre ações afirmativas receberam críticas por, de acordo com seus opositores, tentar importar e aplicar o modelo americano nas políticas nacionais, como menciona Vieira e Vieira (2013). Contudo, os autores destacam dois fatos interessantes: em primeiro lugar, o fato de que, “[...]ao contrário do que se esperava para aquele momento, seria a sociedade civil e não os setores governamentais os principais responsáveis pelas iniciativas de combate às desigualdades raciais” (VIEIRA; VIEIRA, 2013, p.138); e, em segundo lugar, a ligação recorrente entre as ações afirmativas e a educação.

De acordo com Vieira e Vieira (2013, p. 140-141), dois eventos na segunda metade dos anos 1990 podem ser considerados como o marco das práticas de ações afirmativas no Brasil.

O primeiro é a instalação de cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), que teve seu início em 1993 no Rio de Janeiro⁹; é importante salientar que esses cursos eram comunitários, ou seja, a iniciativa partiu da sociedade e não do Estado. O segundo é a elaboração do primeiro documento oficial que considerou a temática de ações afirmativas como alternativa para a diminuição das desigualdades raciais: o Programa Nacional de Direitos Humanos¹⁰ (PNDH), em 1996. Segundo os autores, “[...] até o final da década de 1990, o que havia de mais próximo a uma prática real de ação afirmativa pode ser encontrado no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)” (VIEIRA; VIEIRA, 2013, p. 146). Ou seja, não haviam muitas propostas que refletissem diretamente na estrutura do ensino superior.

Em 2001, após a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban na África do Sul, sinaliza-se uma mudança no tocante à falta de ações afirmativas concretas no âmbito do ensino superior. Na ocasião, discutiu-se, pela primeira vez, a necessidade de se implantar cotas sociais e raciais no país para o ingresso em universidades e institutos federais (AMAZONAS; CUNHA, 2012; COSTA, 2012).

Desse modo, no Brasil, embora os documentos oficiais que regulamentam a política de reserva de vagas datem do ano de 2012, as práticas de ações afirmativas com foco em facilitar o acesso ao ensino superior têm seu início a partir dos anos 2000. Como afirma Amazonas e Cunha (2012, p. 60), neste ano, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº 3.524/2000, que designava 50% das vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino, e a Lei nº 3.708/2000, que reservava pelo menos 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros ou pardos. Assim, em 2001 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) realizou o primeiro vestibular utilizando o sistema de cotas. Em 2003, segundo os autores referidos, a Assembleia Legislativa do Estado federativo mencionado anteriormente aprovou a reserva de 10% das vagas das universidades do mesmo Estado para portadores de deficiência física e, da mesma forma, estendeu as prescrições anteriores para outras universidades do Rio de Janeiro.

Além da UERJ, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) implantou as cotas em 2002 e, em 2004 a Universidade de Brasília (UNB) seguiu o mesmo caminho. Em abril de 2012, ano

⁹ Cf.: No web site < <http://www.sentimentanimalidades.net/pvnc/historicopvnc.htm> > encontra-se a história desse movimento.

¹⁰ Conforme Vieira e Vieira (2013, p. 144), a elaboração do PNDH foi realizada entre várias entidades da sociedade civil em parceria com o Governo Federal. Foi criado, com base no art. 84, inciso IV, da Constituição, pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996, contendo diagnóstico da situação desses direitos no País e medidas para a sua defesa e promoção.

da promulgação da lei que regulamenta a política de reserva de vagas, o Supremo Tribunal Federal (STF) unanimemente votou pela constitucionalidade da política em questão após uma ação apresentada pelo Partido Democratas (DEM) contra as cotas raciais. Na Universidade Federal da Paraíba, a política de ações afirmativas através da reserva de vagas foi adotada a partir de 2010, como menciona Costa (2012).

Como exemplo de outras medidas de ações afirmativas no âmbito educacional, pode-se citar: a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica; o Programa Diversidade na Universidade (2002), que tem como exemplo o ProUni; o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2005), que debate as relações étnico-raciais para todos os níveis educacionais do sistema brasileiro de educação.

1.1.2 Cotas: Para quem? Como funciona?

Nesta subseção, procura-se explicar – de forma breve, porém clara – o funcionamento da política de reserva de vagas a partir da Resolução nº 55/2012 do CONSEPE da UFPB. Após a publicação dos documentos oficiais pelo governo do Brasil em 2012, a universidade paraibana lançou esta resolução acrescentando dispositivos à Resolução nº 27/2009, que diz respeito ao Processo Seletivo Seriado para o ingresso de estudantes na graduação e, da mesma forma, tal documento também revogou a Resolução nº 46/2010, que regia as regras para a reserva de vagas, resultado de políticas de ações afirmativas da universidade.

Surgem, então, as seguintes perguntas: Para quem as cotas são destinadas? Como funcionam as cotas? De acordo com a Resolução nº 55/2012 do CONSEPE da UFPB, a ocupação das vagas ofertadas para os cursos de graduação dar-se-á de duas formas: i) por ampla concorrência e ii) por reserva de vagas. Desse modo, os participantes do processo seletivo inicialmente concorrem através de ampla concorrência. Todavia, o candidato que cursou integralmente o Ensino Médio em escola pública e que quiser concorrer por reserva de vagas deverá escolher, no ato da inscrição, a modalidade da vaga que pretende concorrer. As modalidades são: a) vagas reservadas para os candidatos com a renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, b) vagas reservadas para os candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

e c) vagas reservadas para candidatos com deficiência. Ademais, o candidato que optarem tanto pela modalidade “a”, quanto pela modalidade “b”, deverá escolher por vagas reservadas para preto, pardos e índios, ou vagas reservadas para demais egressos da escola pública.

No que tange ao funcionamento das cotas, baseando-se nos demais documentos oficiais que reservam 50% (cinquenta por cento) das vagas destinadas aos cursos de graduação em universidades e institutos federais para os candidatos que optarem por reserva de vagas, a Resolução nº 55/2012 classifica os candidatos das seguintes maneiras: i) na ampla concorrência, a qual participa todos os candidatos, observa-se as vagas por curso e período, classificando-os pela média aritmética de maneira decrescente; ii) na reserva de vagas, os candidatos egressos do ensino público, com renda igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, autodeclarados (ou não) preto, pardo ou índio são classificados de acordo com a média aritmética de forma decrescente. Havendo vagas remanescentes, os candidatos egressos do ensino público, com renda superior ao estipulado na Lei, autodeclarados (ou não) preto, pardo ou índio são enquadrados nas vagas, observando-se a média aritmética de forma decrescente.

A seguir, apresenta-se um debate sobre a política de reserva de vagas, considerando alguns dos pontos mais polêmicos.

1.1.3 Algumas reflexões sobre as cotas

A política de reserva de vagas é um assunto polêmico. Mesmo após mais de uma década de existência, e mesmo após quatro anos de oficialização por meio de Lei e publicação de documentos por instâncias do poder público, o tema ainda divide a população. Muitos são os argumentos por parte dos que se posicionam contrários às cotas, assim como muitos são os argumentos daqueles que são favoráveis à implementação de critérios diferencialistas para o ingresso ao ensino superior. Nesse sentido, reflete-se sobre esta questão, sem a pretensão de esgotar o debate. Pretende-se, na verdade, discutir brevemente os princípios e tensões mais importantes da política de reserva de vagas, tais como foram formulados nos documentos mencionados anteriormente.

Conforme Frias (2013), um argumento contrário às cotas, principalmente, as chamadas cotas raciais, é de que esta política fere o Artigo 5º da Constituição Federal (1988) uma vez que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Seguindo este argumento,

conclui-se que as cotas privilegiam os negros, os pobres e os índios, o que, conseqüentemente, envileciam os direitos dos brancos de classe média e alta de serem julgados por seus méritos individuais. O que, nesse sentido, torna as cotas injustas. Paralelamente a este argumento, ouve-se também que as cotas, especialmente as raciais, desconsideram que toda discriminação é ruim, estabelecendo uma discriminação aceitável – contra os brancos e os ricos – para compensar uma discriminação inaceitável sofridas por negros, pobres e índios.

A resposta para estes argumentos se encontra no princípio da isonomia e da equidade. Segundo Frias (2013, p. 134), compreende-se justiça como “[...] a sugestão de que devemos tratar os casos iguais de maneira igual e os casos diferentes de maneira diferente, mas apenas na medida de sua diferença – uma ideia conhecida como princípio da isonomia ou princípio da equidade, que remonta a Aristóteles”. Portanto, a equidade tem como função corrigir as desigualdades naturais ou sociais em busca da promoção de uma igualdade de oportunidades.

Nesse aspecto, há um texto de circulação ampla na *internet* publicado na página da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja a fonte é o Programa de Políticas Públicas/UERJ. Neste texto o(s) autor(s) respondem ao argumento:

Na visão, entre outros juristas, dos ministros do STF, Marco Aurélio de Mello, Antonio Bandeira de Mello e Joaquim Barbosa Gomes, o princípio constitucional da igualdade, contido no art. 5º, refere-se à igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei. A igualdade de fato é tão somente um alvo a ser atingido, devendo ser promovida, garantindo a igualdade de oportunidades como manda o art. 3º da mesma Constituição Federal. As políticas públicas de afirmação de direitos são, portanto, constitucionais e absolutamente necessárias. (Os 10 mitos sobre as cotas¹¹)

Comentando o fragmento supracitado, Costa (2012, p. 93, grifo da autora) afirma que “é possível perceber que a igualdade formal, embora necessária, não pode ser entendida como ‘suficiente’ para garantia do direito de todos”. Ou seja, há grupos minoritários que tal concepção de igualdade não alcança seus anseios e, neste sentido, carecem de uma verdadeira promoção de igualdade de oportunidades. Isto posto, percebe-se que o debate sobre a constitucionalidade das cotas recai sobre o aspecto ideológico quanto ao conceito de igualdade. E, neste aspecto, o conceito de equidade assumido no presente estudo justifica o caminho de combate à desigualdade social e econômica por meio da promoção ao acesso no ensino superior através

¹¹ Disponível em: < <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53> > Acesso em 20 set. 2016. Segundo Costa (2012) esse texto foi publicado em um “jornalzinho” que circulou na UFPB durante os debates sobre a implementação da política reserva de vagas.

das cotas. Isto é, faz-se necessário tratar de forma desigual aqueles que sócio historicamente são desiguais.

Muitos podem, ainda, argumentar que a adoção de critérios diferencialistas em políticas públicas é injusto. No tocante a tal ideia, Frias (2013, p. 135) conclui:

Portanto, os argumentos de que a cotas são injustas simplesmente porque consideram desigualmente os interesses de duas pessoas diferentes e porque discriminam positivamente algumas pessoas são falhos, pois há outras situações em que certas pessoas recebem tratamento diferenciado para corrigir desigualdades e isso gera pouca controvérsia (crianças, idosos, gestantes, proteção policial especial a certas vítimas em potencial etc.). Todavia, o tratamento diferenciado é justificado apenas quando (a) as pessoas são diferentes em aspectos relevantes, (b) ele é necessário para estabelecer a igualdade de oportunidades e (c) quando a diferença de tratamento é proporcional as diferenças entre as pessoas.

Em suma, para Frias (2013, o tratamento diferenciado em si não é errado. Mas este, só deve ser aplicado quando, em seus objetivos, visa corrigir uma desigualdade existente, seja ela de ordem social, política, educacional, ou qualquer outra intrinsecamente essencial ao ser humano.

Um segundo argumento contrário às cotas, também apontado por Frias (2013), é o de que as cotas são contra a meritocracia. No cerne deste argumento, encontra-se a preocupação como os alunos que, por alcançarem notas altas em relação aos cotistas que ingressam no ensino superior com notas mais baixas, sentem-se prejudicados. Além de, segundo o mesmo argumento, as cotas sociais (e raciais) contribuírem para a diminuição da qualidade da universidade pública, para o desperdício do dinheiro público, para o não incentivo à melhoria do ensino público na educação básica e para o incentivo à mediocridade e estigmatização dos cotistas como não sendo competentes para ocupar tal vaga e, por conseguinte, para ser um profissional de qualidade.

No tocante à ideia de que as cotas sociais (e as raciais) incentivam a incompetência nos estudantes que recorrem a tal política, pode-se afirmar ser fraca. Visto que, “[...] não é razoável supor que a nota de corte para ingresso na universidade seja decisiva o suficiente para determinar o empenho dos estudantes ao longo de sua vida acadêmica e profissional” (FRIAS, 2013, p. 148). Não se pode generalizar os cotistas como aqueles que chegam na universidade despreparados ou desqualificados para atender à demanda acadêmica de atividades. De acordo com Bittar e Almeida (2006, p. 198 apud RODRÍGUEZ; LIMA, 2011, p. 91, grifo dos autores):

Os candidatos que aspiram a uma dessas vagas submetem-se às mesmas provas dos candidatos às vagas gerais e são avaliados da mesma forma e com os mesmos critérios de nota. Assim, o argumento de que a universidade receberá desqualificados e despreparados torna-se frágil. A diferença consiste no fato da inscrição; ao se corrigirem as provas, eles serão classificados separadamente e, os que obtiverem notas necessárias para aprovação, ocuparão as vagas.

Isto posto, embora saiba que os exames realizados como processo seletivo para o ingresso no ensino superior não avaliem a capacidade cognitiva do aluno para a sua permanência ou não na graduação, pode-se concluir que, da mesma forma, tais exames avaliam igualitariamente cotistas e não cotistas, provando, assim, que ambos possuem a capacidade de estudar um curso de nível superior.

Quanto ao argumento da diminuição da qualidade dos cursos superiores das universidades públicas que adotam políticas de ação afirmativa, pode-se dizer que o que deve ser avaliado através de pesquisas empíricas é se o desempenho dos estudantes cotistas ao longo do curso será menor do que os dos estudantes não cotistas. Acerca deste particular, Frias (2013, p. 148) diz:

Os estudos brasileiros têm apontado que o desempenho dos alunos cotistas é semelhante ou até mesmo superior ao dos não cotistas. Além disso, em um estudo feito com 45.000 estudantes de universidades com ações afirmativas raciais entre 1970 e 1990, de autoria de ex-reitores de Princeton e Harvard, a principal conclusão é que as ações afirmativas não são contraproducentes, pois os alunos beneficiados por elas têm o desempenho acadêmico exigido, são bem-sucedidos em suas carreiras e participam ativamente da vida cívica e comunitária

É bem provável que estudantes cotistas enfrentem dificuldades com a vida acadêmica, mas isso não pode ser um argumento generalizante. Ou seja, até que ponto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas no tocante às demandas acadêmicas não são enfrentadas, também, pelos estudantes não cotistas? Essa pergunta só pode ser respondida através de um estudo empírico mais detalhado, O que não é a proposta da presente pesquisa.

Outro argumento utilizado para criticar a política de reserva de vagas é a acusação de que, ao aplicá-la, promove-se um “racismo às avessas”, como apontam Costa (2012) e Amazonas e Cunha (2012). Será que com a adoção de cotas – sociais ou raciais, embora as

críticas mais ferrenhas recaíam sobre as chamadas cotas raciais – está se perpetuando o racismo? Amazonas e Cunha (2012), ao analisar os resultados do “Projeto de avaliação dos egressos cotistas” desenvolvido na UERJ, constataram em sua pesquisa que mais da metade desses egressos sentiram algumas dificuldades para permanecer e finalizar o curso. Entre as dificuldades apontadas na pesquisa, destacam-se as de ordem financeira, de relacionamento pessoal e de aprendizado. Entre essas dificuldades, os alunos podiam escolher mais de uma opção. Diante disto, os autores afirmam que, “[a]o contrário do que pensava a maioria, especialmente os críticos ferrenhos das cotas, o que menos importou nas relações entre cotistas, não cotistas, professores e funcionários da Uerj foi justamente a questão do relacionamento pessoal, com apenas 1% das respostas” (AMAZONAS; CUNHA, 2012, p. 74). Além disso, 27% das respostas associaram as dificuldades de ordem financeira com as de aprendizado e houveram, também, “casos residuais” em que os estudantes marcaram todas as dificuldades.

Em contrapartida, os autores identificaram que a maior dificuldade relatada pelos egressos foi a financeira. Nesse sentido, promover políticas de assistência financeira é uma possibilidade de ajudar os alunos oriundos de famílias e de contextos carentes a permanecerem e finalizarem os cursos, os quais foram aprovados. Outro fator são os programas educacionais disponíveis nas universidades, como por exemplo, bolsas de monitorias, bolsas de iniciação científica, bolsas de iniciação à docência, entre outras. É importante esclarecer que, com isso, não se advoga a favor de que os programas citados tenham como objetivo primário suprir, em alguma medida, as necessidades financeiras dos estudantes, mas a ampliação desses programas e a maior oferta de vagas podem contribuir para tal propósito.

Por exemplo, o PIBID, programa enfocado no presente estudo, disponibiliza o recurso de auxílio financeiro para os bolsistas do programa. Diante disso, na próxima seção, apresenta-se informações significativas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como reflexões sobre este programa no tocante às implicações no processo de formação inicial do professor e, por conseguinte, na constituição identitária profissional.

1.2 Formação docente e PIBID

Como afirma Souza (2016 p. 20), desde o início dos anos 90 até os dias de hoje, pesquisas sobre formação docente contemplando *histórias de vida, memória, as representações*

sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores, têm surgido pautadas na experiência do indivíduo. As experiências vivenciadas e compartilhadas desempenham um papel importante na constituição do ser. É no contexto da formação inicial que a identidade profissional deste indivíduo se (trans)forma.

Nesse sentido, a constituição identitária de um formando se dá por meio de práticas discursivas (CAVALCANTI, 2006) desenvolvidas no interior do curso de formação, bem como no interior do ambiente laboral. Vale ressaltar a concepção de identidade adotada na pesquisa em questão, a qual foi discutida nas considerações iniciais. Segundo a concepção da modernidade recente o sujeito, situado sociohistoricamente, é instável, podendo assumir identidades diversas a depender da sua relação como meio (MOITA LOPES, 2002, 2006a, 2006b, 2013a, 2013b; HALL, 2015; BAUMAN, 2001; REICHMANN, 2012, 2015).

Todavia, como apontam diversos autores¹², há uma necessidade urgente de reformulação das licenciaturas no país. A formação atualmente, segundo Leffa (2008), em alguns casos se confunde com treinamento de professores, visto que, para o autor supracitado, o treinamento se apresenta imediatista e de maneira finita, enquanto a formação se apresenta focada no futuro, progressiva e continuada. Consonantemente, Silveira (2015, p. 62) assevera que “[a] construção dos currículos de formação profissional ainda pauta-se em modelos que não atendem às escolas de educação básica”, visto que, muitas vezes, foca-se mais na teoria e menos na prática docente. Ou seja, o professor deve ser formado não apenas quanto ao que se deve ensinar, mas também, em relação a como se deve ensinar.

Além disso, de acordo com Silveira (2015, p. 62), “[p]oucas instituições de ensino superior no Brasil foram ao encontro da escola na construção de seus projetos pedagógicos”. Isto quer dizer que a escola, ambiente de atuação dos profissionais que estão sendo formados, em muitos casos, não tem sido contemplada em suas peculiaridades no debate de formulação do currículo das licenciaturas. Peculiaridades estas que revelam muito sobre o sistema educacional nacional, a exemplo das condições frágeis de trabalho, baixa remuneração aos profissionais da educação, descaso da parte dos próprios alunos pelas aulas e pela escola etc. Segundo Moura e Junior (2015), há também a crescente evasão¹³ dos alunos nos cursos de licenciatura dada às condições de trabalho docente que, como mencionadas anteriormente, são,

¹² SILVEIRA 2015; MOURA; JUNIOR, 2015

¹³ De acordo com o relatório do Núcleo de Métodos Quantitativos de Administração (MEQAD) em trabalho para Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB, para os cursos de Letras nas modalidades Espanhol, Inglês, Francês, Clássicas e Português a 'evasão descontada a retenção' é, respectivamente, de 72,5%, 77,0%, 87,7%, 88,1% e 63,2%.

em muitos casos, precárias. Faz-se necessário ressaltar que a evasão nas licenciaturas não apenas ocorre pelas condições precárias quanto ao exercício da docência, mas também por uma série de aspectos de ordem sociopolítico e estruturais que perpassam esta área profissional.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui como uma alternativa para lutar contra os problemas que têm afetado a formação inicial, nos cursos de licenciatura, pois, como afirma Moura e Junior (2015, p. 290), percebe-se uma carência da inclusão da *cultura profissional como motivação ou formação à carreira docente*. Por esse ângulo, o PIBID também tem o objetivo de preencher a lacuna de professores em diferentes áreas disciplinares. Silveira (2015, p. 58) destaca que “[...] o Pibid possui intencionalidades bem demarcadas quanto à sua abrangência, impactos e contribuições para formação de professores”. Isto é, o PIBID proporciona práticas formativas pautadas na apropriação dos elementos que compõem a cultura profissional do professor, como, por exemplo, os instrumentos, os saberes, o contexto da docência; portanto, vinculando teoria e prática na formação do professor.

Nesta seção, assim como na primeira, organizou-se o tema em três subseções. Na primeira, busca-se brevemente delinear um panorama histórico da política educacional mencionada. O funcionamento metodológico do PIBID é apresentado na segunda subseção. Na terceira e última, por sua vez, reflete-se sobre o programa, retomando o debate sobre formação inicial.

1.2.1 Um breve panorama histórico sobre o PIBID no Brasil

Conforme Rodrigues, Silva e Miskulin (2014), a constituição do PIBID como uma política pública educacional ocorreu através de uma série de políticas públicas de formação docente no ensino superior. Os autores discorrem sobre diversas legislações que direta e/ou indiretamente contribuíram para a consolidação do programa. Entre essas legislações, destaca-se a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que permitiu a remuneração financeira – em forma de bolsas de estudo e pesquisa – para membros de programas de formação inicial e continuada, bem como para professores da educação básica. Segundo Rodrigues, Silva e Miskulin (2014, p. 4), “[e]ssa lei foi importante, pois autorizou a Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas

de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação”.

No tocante à fase inicial do PIBID, Rodrigues, Silva e Miskulin (2014, p. 4) afirmam:

Em 12 de dezembro de 2007, foi lançado o edital Mec/Capes/Fnde para seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Pibid. Um aspecto que merece ser enfatizado é a ausência da parte legal, institucional e a regulamentação do Pibid neste edital. No entanto, neste mesmo dia foi publicada a Portaria Normativa nº 38, que dispõe sobre o Pibid.

Nos anos seguintes, foram publicados mais dois documentos oficiais que regulamentavam a fomentação de suporte financeiro do MEC, bem como do FNDE e da CAPES¹⁴, nas políticas públicas educativas no âmbito da formação docente, como mencionam os autores referidos. De acordo com Rodrigues, Silva e Miskulin (2014), a Portaria nº 122/2009 de 16 de setembro de 2009 dispõe sobre o PIBID no limite da CAPES. Posteriormente, através do Edital nº 02/2009, o programa referido recebe uma ampliação que alcança as instituições públicas dos estados.

Em 2010, a CAPES por meio da Portaria Nº 72, alterou a redação da Portaria nº 122/2009, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o PIBID e por meio do Decreto nº 7.219 regulamentou as ações do programa. Segundo Rodrigues, Silva e Miskulin (2014, p. 5) o “[...] Pibid será executado pela Capes e possui por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”.

Finalmente, em 2013, com a publicação da Portaria nº 96/2013, a qual Silveira (2015) destaca a diversidade das práticas formativas apontadas por ela como elemento basilar, a CAPES atualizou as normas do PIBID, revogando, assim, a Portaria nº 260 de 30 de outubro de 2010. Conforme sinaliza Rodrigues, Silva e Miskulin (2014, p. 6), “[e]ssa portaria aprovou o Regulamento do PIBID e os quadros de concessão de bolsas”.

Passa-se, a seguir, a uma apresentação do funcionamento metodológico da política pública educativa de formação docente, ou seja, o PIBID.

¹⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

1.2.2 PIBID: Para quem? Como funciona?

Como assevera Silveira (2015, p. 64), “[o] Pibid possui um desenho metodológico que considera o entrelaçamento de três saberes vindos de diferentes sujeitos participantes da ação”. Ou seja, os atores do programa são: (i) os professores-coordenadores, ou seja, aqueles que são responsáveis pela formação no âmbito da universidade ou do instituto de ensino superior; (ii) os professores-supervisores, isto é, os docentes das escolas de educação básica, onde os licenciandos desenvolvem as atividades; e (iii) os estudantes de licenciaturas, também conhecidos como *pibidianos*. Todos, não apenas os estudantes, recebem uma bolsa de acordo com a função que desempenham dentro do programa.

Cada ator desse programa possui representações sobre a escola que são importantes para o desenvolvimento das ações internas do PIBID. Os professores-coordenadores, segundo Silveira (2015), têm conhecimento teórico-metodológico sobre a escola e a educação de forma geral, além de trajetória na área de formação docente e desenvolvimento de pesquisa no tocante à escola e ao ensino, o que é muito relevante para o processo de formação. Quanto aos professores-supervisores, o autor realça a importância da atuação de *co-formadores* dos licenciandos. Pois estes, possuem conhecimento adquirido a partir da prática constante em sala de aula da educação básica, bem como a partir do contexto realista vivenciado no cotidiano desta modalidade educacional. Por fim, Silveira (2015) chama atenção para os licenciandos, visto que estes possuem concepções sobre a escola que foram construídas ao longo de suas trajetórias de vida nos diversos meios sociais, inclusive no ambiente educacional. E, nesse sentido, faz-se necessário que essas concepções sejam abaladas pela realidade escolar.

A seleção para o projeto, bem como para a admissão dos participantes de cada projeto, acontece por vias de abertura de edital, amplamente divulgado e, diferentemente da política de reserva de vagas tratada na seção anterior, sem uso de critérios diferencialistas para a classificação dos candidatos às vagas de bolsistas.

Das atividades a serem desenvolvidas no interior do programa o Artigo 6º da Portaria Nº 96/2013 dispõe:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

A partir da diversidade de ações de iniciação à docência prevista no documento oficial, pode-se concluir que, através do PIBID, o espaço coletivo de trabalho pode se estabelecer como um efetivo espaço de formação. Portanto, na próxima subseção se apresenta um debate sobre o PIBID, tendo como foco as contribuições da política em questão no processo de formação docente.

1.2.3 Algumas reflexões sobre o PIBID

A formação docente não deve ser compreendida como uma ideia de práticas isoladas, pautadas exclusivamente na promoção do debate teórico-metodológico, a escola deve ser alcançada e considerada como um espaço de formação. Nessa perspectiva, as licenciaturas, articuladamente ao PIBID, promovem uma formação reflexiva sobre a própria prática docente dos licenciandos em processo de formação, contemplando o contexto real de atuação profissional e os elementos constitutivos deste contexto. Nesse sentido, Silveira (2015, p. 65) diz:

O desenho metodológico do programa é intencionalmente marcado pela articulação de ideias, de posicionamentos, de estudos e de produção de conhecimento sobre a própria formação. As atividades devem considerar, portanto, níveis crescentes de autonomia com foco na construção de saberes que levam os futuros professores a tomar decisões, propor intervenções, diálogos sobre sua própria prática, trabalho em grupo, reflexão crítica da escola, e articulação teoria-prática.

Diante da citação acima, percebe-se que a formação de que se orienta tal política educativa não se limita apenas ao aspecto didático, instrumental, mas, para além disso, a formação que orienta o PIBID é uma formação emancipatória do ponto de vista da prática docente e, além disso, autônoma, visto que o licenciando aprende vivenciando e, assim, constitui-se identitariamente como professor. A escola, nesse sentido, torna-se espaço formativo em suas especificidades, onde a teoria e prática se complementam na busca por desenvolver práticas docentes efetivas.

Conforme o Artigo 4º da Portaria Nº 96/2013, os objetivos do PIBID são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Em consonância aos objetivos supracitados, Moura e Junior (2015, p. 290-291) ressaltam “[...] que entre os impactos pretendidos pelo programa Pibid estão a diminuição da evasão, o aumento da procura pelos cursos e o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica”. A partir do momento que os estudantes de licenciatura estiverem recebendo uma formação com o caráter de imersão na prática educativa,

valoriza-se o magistério. Nesse processo formativo, a escola é integrada, considerada o espaço de atuação profissional, o que configura um ambiente promissor para discussões/reflexões, desenvolvimentos de ações pedagógicas, entre outras atividades. Assim, vale ressaltar que o programa é uma importante ferramenta para o aumento do rendimento escolar da rede pública de ensino, dado seu aspecto interventivo. Porém, faz-se importante comentar sobre alguns desses objetivos dispostos na portaria, no tocante ao PIBID. Discute-se, portanto, os objetivos II, III e VI a seguir.

No objetivo II, o qual dispõe da contribuição do PIBID para a valorização do magistério, pode-se afirmar que, ao passo que os professores da escola participam de planejamentos, em parceria com os professores universitários e os licenciandos, estes profissionais têm a oportunidade de estar em uma formação em pleno exercício laboral. Isto é, quando os professores das escolas públicas participam de reflexões críticas e discussões no tocante ao processo de ensino-aprendizagem e ao contexto educacional, estão participando de uma espécie de formação continuada. Agregando conhecimento e, assim, valorizando o exercício da docência. Como assevera Freire (1996, p. 43), “[p]or isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ora, se há um ambiente que promove esta reflexão crítica para os professores que já estão no exercício, há, também, a oportunidade destes professores em exercício poderem, dia após dia, melhorar suas práticas.

Essa valorização do magistério pode ser percebida também a partir dos licenciandos inseridos no programa. Em uma pesquisa da área de Pedagogia, as autoras Yamin, Campos e Catanante (2016, p. 37) relatam que “o Pibid aproximou as licenciandas da Pedagogia à profissão e revelou-lhes quão gratificante é ser uma professora”. Portanto, percebe-se o programa como uma via de empoderamento profissional no campo do magistério.

Com o objetivo III, busca-se melhorar a qualidade da formação inicial dos cursos de licenciatura, visto que se promove uma integração entre a ensino superior e o ensino básico. Nesta busca por aproximar dois contextos distintos – a universidade e a escola – o PIBID contribui para a vivência da prática docente como um laboratório de pesquisa e de aprendizagem para os licenciandos. Estas vivências podem fomentar pesquisas acadêmicas e, por conseguinte, melhorar a qualidade da formação, desde que tais pesquisas retornem para academia e impactem a prática diária. Em uma pesquisa contemplando questões inerentes ao PIBID e ao Estágio Curricular Supervisionado e seus impactos na formação inicial, Noffs e Rodrigues (2016, p. 362) constataram o seguinte:

Outra análise importante na aproximação das IES e escola pública é a possibilidade do enriquecimento curricular dos cursos de licenciaturas, como foi possível constatar por meio desta pesquisa, pois o Pibid favorece a integração entre a universidade–escola e contribui para a revisão do currículo das IES ao ponto de provocar mudanças no currículo das licenciaturas e consequentemente nos processos de formação inicial docente.

Conjuntamente a este objetivo, pode-se discutir o objetivo VI, pois, visando também elevar a qualidade da formação inicial, contribui para a articulação entre teoria e prática imprescindível para a formação do professor. Aqui, pode surgir a seguinte pergunta: O que diferencia o PIBID do Estágio na formação inicial? Tanto o PIBID, quanto o Estágio Curricular Supervisionado (doravante, ECS) estabelecem a relação teoria-prática no processo de formação docente. Todavia, existem diferenças consideráveis. Passa-se, portanto, à discussão dessas diferenças, mas é importante mensurar que não se tem o objetivo de expor tais diferenças detalhadamente, visto que este não é o objetivo da presente pesquisa.

A primeira diferença é a quantidade de carga horária. O ECS possui uma carga horária a ser cumprida pelo licenciando menor que o PIB. De acordo com Noffs e Rodrigues (2016, p. 368), são “[...] apenas 400h – sendo 100h destinadas a atividades de cunho cultural, restando, dessa maneira, apenas 300h para o desenvolvimento do estágio em escolas em um total de 2800h nas licenciaturas em geral e 3200h na graduação de Pedagogia”. Ainda, de acordo com as autoras, esta diferença afeta significativamente as atividades realizadas no ECS, visto que, acaba por “[...] se fundamentar mais na observação do que na ação e intervenção na prática docente” (NOFFS e RODRIGUES, 2016, p. 368). Além disso, chama-se atenção para os relatórios realizados pelos licenciandos, adjetivados pelas autoras como superficiais.

Outra diferença, como aponta Noffs e Rodrigues (2016, p. 368), é o fato de que “[o]s estágios geralmente são realizados sem a afetiva aproximação pedagógica da IES com as escolas”. Isto é, os alunos que, individualmente, procuram as escolas para cumprir as atividades prescritas no ECS, diferentemente, o PIBID apresenta o princípio do trabalho coletivo.

Contudo, Noffs e Rodrigues (2016) destacam algumas limitações do programa. Para as autoras, “[...] uma de suas limitações se encontra no próprio formato, pois, por ser um programa de bolsas e por estas estarem vinculadas às verbas de financiamento à educação, o Pibid pode, a qualquer momento, ser extinto, impedindo a continuidade dos projetos em andamento”. Nesse

sentido, o programa se apresenta como uma medida emergencial para resolver demandas de ordem educacional no sistema brasileiro. Outra limitação, atrelada à primeira, é o fato de que, por ser um programa de bolsas, o número de beneficiário é limitado. Logo, faz-se necessário uma ampliação para alcançar os licenciandos de forma geral.

Outra limitação do programa diz respeito ao papel do bolsista do PIBID, visto que, muitas vezes, este pode se confundir com o do professor ou do estagiário. Nesse sentido, Noffs e Rodrigues (2016, p. 364) dizem:

Muitas vezes, esses bolsistas são vistos como recursos humanos disponíveis para suprir a falta de professores e são estimulados a assumir o acompanhamento de turmas sem o devido preparo, fato este encontrado nos relatórios dos estagiários. Assim alguns licenciandos confundem a participação no Pibid, que tem etapas e tempos específicos com o Estágio Curricular Supervisionado (entendido apenas no sentido restrito como cumprimento das horas), não estabelecendo diferenciação entre o desenvolvimento do Pibid e o ECS.

Portanto, como menciona Silveira (2015, p. 61, grifo do autor), o PIBID é “[...] um programa de formação, estando longe de ser uma ‘bolsa licenciatura’” e, desse modo, é a prova de “[...] que não se faz formação desvinculada do contexto educacional, da escola, da sala de aula, do conhecimento teórico-prático e do cotidiano dos profissionais da educação”. Todavia, é evidente que a bolsa é um fator de especial relevância nas ações desenvolvidas no âmbito do programa. Em primeiro lugar, é um fator motivacional, ou seja, os participantes do PIBID podem se dedicar ao programa com maior segurança pelo motivo de receber uma quantia para auxiliar com os gastos mais básicos. Em segundo lugar, a bolsa estabelece uma relação laboral entre os participantes, isto é, pressupõe-se um maior senso de responsabilidade, ao lidar com as demandas promovidas pelo programa, visto que existem, também, cobranças e expectativas quando se investe dinheiro em alguma atividade.

1.3 Cotas e PIBID no curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFPB

Segundo o Dossiê intitulado *Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)* (NEABI/UFPB, 2013), as

primeiras ações de mobilização para a institucionalização de uma política de cotas no âmbito da UFPB se iniciaram em 1999 através de professores, de pesquisadores e de estudantes inseridos nos movimentos sociais. Contudo, apenas no ano de 2010, foi aprovada modalidades de ingresso nos cursos de Graduação da UFPB por meio de reserva de vagas através da publicação da Resolução nº 09/2010. O PIBID, por sua vez, foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior.

Diante disso, apresenta-se nas próximas duas subseções informações relativas às políticas discutidas no âmbito do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFPB. Na primeira, apresenta-se informações relevantes quanto ao número de cotistas ingressos no curso referido. Na segunda, por sua vez, apresenta brevemente o contexto do subprojeto PIBID/Letras – Inglês da UFPB, no qual os colaboradores da presente pesquisa desenvolvem suas atividades.

1.3.1 As cotas no curso de Licenciatura em Letras – Inglês e no PIBID Letras – Inglês da UFPB

Nesta subseção, considerou-se os documentos oficiais já mencionados no início da seção para a categorização e quantificação do número de ingressos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UFPB, nos turnos integral e noturno, desde o primeiro período de 2012 – ano que as referidas prescrições foram promulgadas – até o primeiro período de 2015.

Os dados, que *a posteriori* estarão apresentados em gráficos, foram coletados através de uma consulta minuciosa no Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da Coordenação do Curso de Letras (CCL) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB. Nessa consulta, constatou-se que o SCA dispõe de dezesseis categorias para tipificar as cotas em que cada licenciando se insere (cf. Apêndice A). Entretanto, visando organizar terminologicamente os tipos de cotas em concordância com a Lei e os documentos citados no início da seção, os dados obtidos da consulta foram dispostos em quatro categorias, a saber: Ampla Concorrência; Cotas Socioeconômicas; Cotas Étnico-Raciais e Cotas para Deficientes.¹⁵

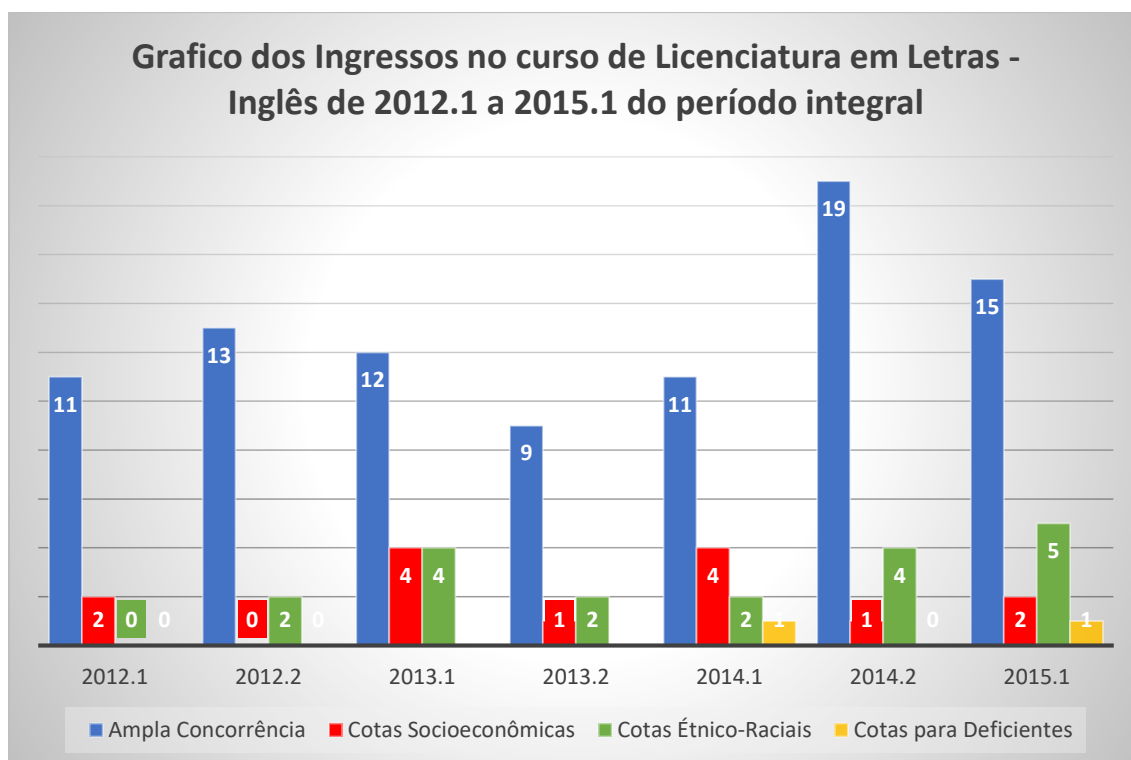
¹⁵ A partir de uma escolha organizacional, dividiu-se os itens apresentados no Apêndice A da seguinte maneira: Ampla Concorrência: itens zero e um; Cotas Étnico-Raciais: itens dois, seis, sete, oito, nove, treze, quatorze, quinze e dezesseis; Cotas Socioeconômicas: itens três, quatro, dez e onze; Cotas para Deficientes: itens cinco e doze. Para o agrupamento dos itens relativos à cota Étnico-Racial, levou-se em consideração o princípio de ações afirmativas

Em termos gerais, a *Ampla Concorrência* diz respeito tanto aos licenciandos que não ingressaram no curso de Licenciatura em Letras/Inglês via algum tipo de reserva de vagas, ou seja, via cotas, quanto aos licenciandos que não possuem definições no SCA se ingressaram (ou não) no curso via reserva de vagas. As *Cotas Socioeconômicas* abarcam os licenciandos egressos do ensino público de educação que possuem renda bruta inferior, igual ou superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita. Os licenciandos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas egressos (ou não) do ensino público de educação com renda bruta inferior, igual ou superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita compõem as *Cotas Étnico-Raciais*. E por fim, mas não menos importante, as *Cotas para Deficientes* dizem respeito aos licenciandos com deficiência egressos (ou não) do ensino público de educação.

Apesar da constatação de que desde 2011 no SCA já se definia os licenciandos através de algum tipo de cota, optou-se por quantificar apenas os ingressos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UFPB de 2012.1 à 2015.1, visto que a partir de 2012 as políticas de reserva de vagas tornaram-se obrigatórias. Nesse sentido, apresenta-se a seguir o gráfico (Gráfico 1) dos ingressos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês do turno integral no período supracitado. O gráfico quantifica o número de licenciandos (na parte esquerda da imagem) em cada período letivo (na parte inferior da imagem), separando-os nas quatro categorias citadas relativas aos tipos de cotas.

em suas definições. Para os itens relativos à cota Socioeconômica, considerou-se os egressos do ensino público e renda até 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

Gráfico 1 - Ingressos de 2012.2 a 2015.1 período integral

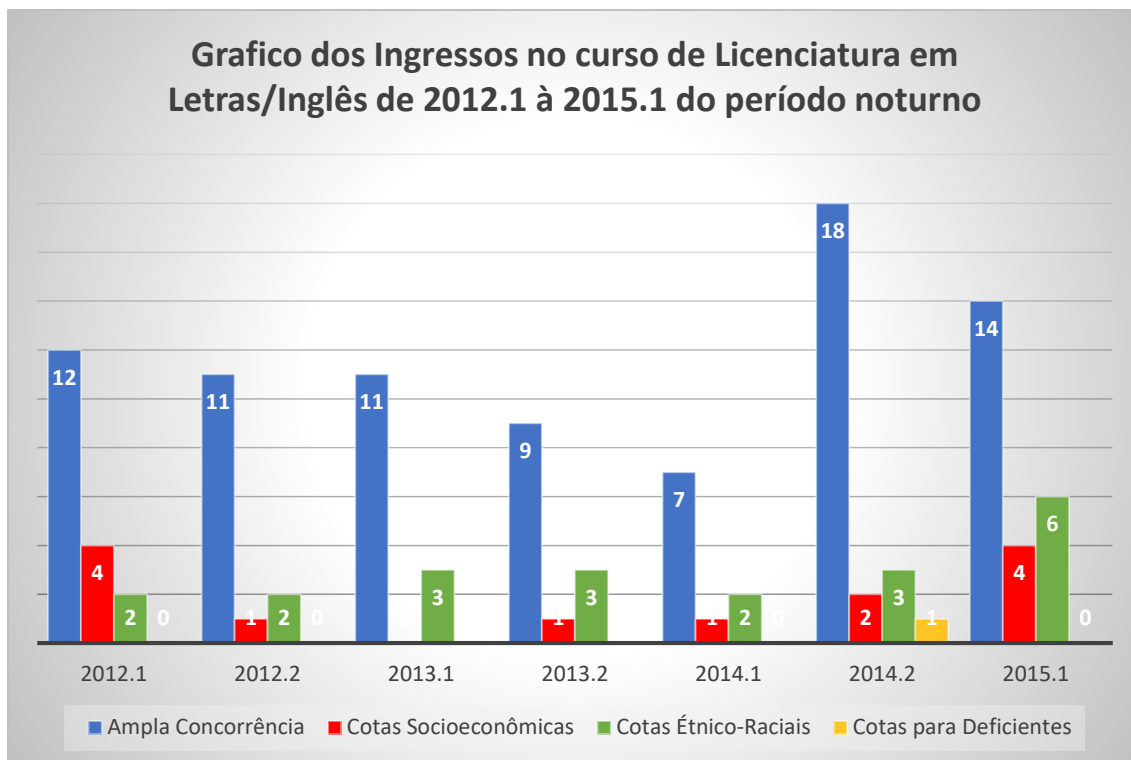


Fonte – Produção do próprio autor

Uma informação importante para a compreensão do gráfico acima é a quantidade de vagas ofertadas por cada período no turno integral do referido curso, a saber: vinte e cinco (25) vagas por período. Através do gráfico disposto acima, verificou-se que em nenhum dos períodos o número de ingressos via reserva de vagas conseguiu atingir o previsto no primeiro artigo da Lei 12.711/2012, ou seja, de no mínimo 50% do total de vagas; mesmo somando o número de ingressos das três categorias de cotas. Diante disso, pode-se inferir que as políticas de cotas, embora amplamente difundida, ainda encontram entraves para alcançar seus objetivos. Diferentemente, em alguns casos os licenciandos ingressos via Ampla Concorrência superaram o número de 50% do total das vagas, como se pode verificar nos períodos 2014.2 e 2015.1, o que é previsto pela Lei, nos casos em que as vagas reservadas não são preenchidas.

Igualmente, apresenta-se a seguir o gráfico (Gráfico 2) dos ingressos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês do turno noturno no período de 2012.1 à 2015.1. Tendo, semelhantemente, lançado mão dos documentos oficiais mencionados anteriormente para a categorização e disposição das informações, com a intenção de tornar a leitura didática e fluída. Assim como o primeiro gráfico (Gráfico 1), o segundo quantifica o número de licenciandos em cada período letivo, separando-os nas quatro categorias citadas no tocante aos tipos de cotas.

Gráfico 2 - Ingressos de 2012.1 a 2015.1 período noturno

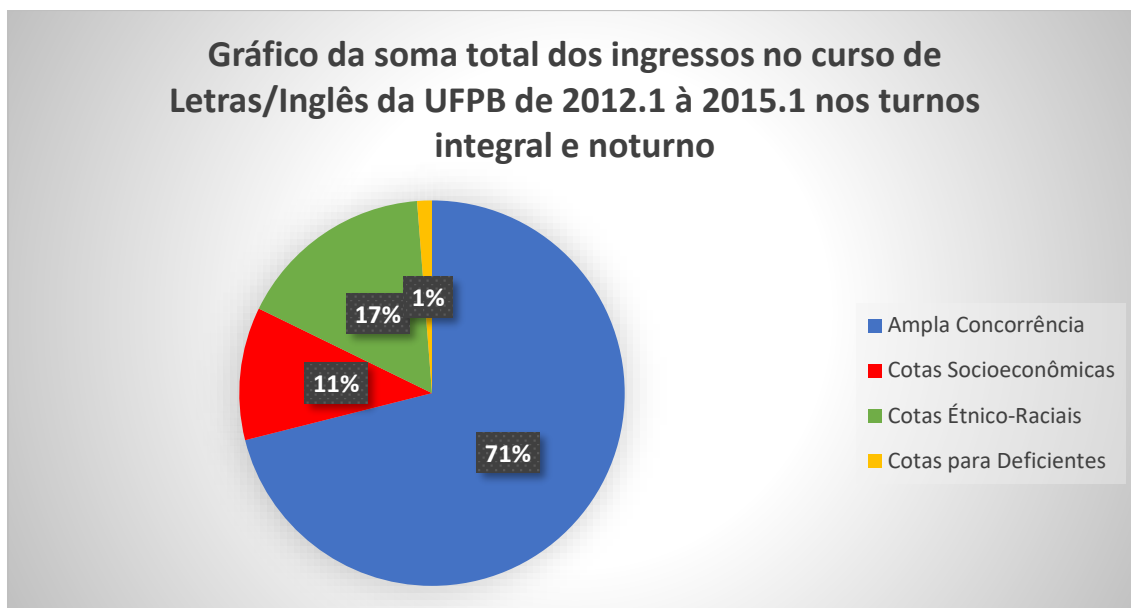


Fonte – Produção do próprio autor

Assim como na Imagem 01, no segundo gráfico, disposto acima, verificou-se que a quantidade de ingressos cotistas nos períodos mencionados não atingiu o número previsto no primeiro artigo da Lei 12.711/2012, isto é, de 50% do total das vagas. Todavia, no período 2015.1, ao somar o número de licenciandos ingressos por Cotas Socioeconômicas e por Cotas Étnico-Raciais, constata-se que o número se aproxima de 50% de vinte e cinco vagas, ou seja, somam-se dez ingressos. Igualmente ao turno integral, disposto no primeiro gráfico, nos períodos 2014.2 e 2015.1 do turno noturno os licenciandos ingressos via Ampla Concorrência superaram o número de 50% do total das vagas, visto que as vagas reservadas não foram preenchidas.

Logo, faz-se importante quantificar o total de números de ingressos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês desde 2012.1 até 2015.1, categorizando-os pelo tipo de cota que estes se inserem.

Gráfico 3 - Soma total dos ingressos de 2012.1 a 2015.1



Fonte – Produção do próprio autor

Constatou-se, portanto, que pouco mais de um quarto (1/4) do número do total de ingressos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês do período de 2012.1 até 2015.1 entraram por meio de algum tipo de cota, como se pode comprovar através do gráfico acima exposto. Nesse sentido, conclui-se que, embora as políticas de cotas tenham avançado nos últimos anos, ainda não consegue alcançar os 50% previstos na Lei 12.711/2012 para oferta de vagas.

Diante dos dados levantados, entrou-se em contato com uma das professoras coordenadoras do PIBID Letras – Inglês da UFPB e solicitou via e-mail uma lista dos participantes do programa que haviam entrado no curso através de cotas.¹⁶ Prontamente, obteve-se a resposta, e o número de licenciandos cotistas atuantes no PIBID Letras – Inglês foi de sete dentre os vinte e cinco participantes do programa. Dentre os sete, optou-se por fazer um recorte de dois colaboradores, como será mais bem explicado no capítulo metodológico.

A seguir, apresenta-se de forma sucinta o subprojeto PIBID/Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba, do qual os colaboradores desta pesquisa fazem parte.

¹⁶ Inicialmente, a professora coordenadora respondeu dizendo que não havia nenhum cotista no grupo. Posteriormente, a mesma professora perguntou individualmente ao grupo e constatou a existência de cotistas no programa.

1.3.2 O subprojeto PIBID Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba.

Considerando que a presente pesquisa tem como colaboradores dois licenciandos que ingressaram no curso de Licenciatura em Letras – Inglês através de reserva de vagas, mas que submeteram-se à seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e foram aprovados, pretende-se apresentar de forma concisa o subprojeto PIBID Letras – Inglês¹⁷ da Universidade Federal da Paraíba.

Em 2014, iniciou-se o subprojeto PIBID Letras – Inglês da UFPB. O projeto conta com a participação de duas professoras-coordenadoras da área de Letras – Inglês, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da universidade referida; e conta, também, com a integração de três professoras-supervisoras das escolas públicas onde o projeto é vivenciado e, por último, mas não menos importante, conta com vinte e cinco (25) licenciandos do curso de Letras – Inglês, em processo de formação pela UFPB.

O subprojeto PIBID Letras – Inglês (2014-2018) se desenvolve nas aulas de língua inglesa de três escolas do ensino público da capital paraibana. Os bolsistas do subprojeto atuam desde o segundo ciclo do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Os participantes do subprojeto se reúnem semanalmente para elaborar, discutir e melhorar as práticas de ensino realizadas nas escolas. Além disso, os licenciandos-bolsistas observam as aulas das professoras-supervisoras, bem como ministram aulas, chamadas de regências. Os atores desse programa, também, produzem diários reflexivos sobre o processo ensino-aprendizagem vivenciado por eles, experimentam práticas de leituras, elaboram artigos e trabalhos acadêmicos etc.

Diante disso, pode-se concluir que os atores do subprojeto PIBID Letras – Inglês vivenciam uma prática formativa orientada pela realidade educacional e voltada para a própria prática docente, desenvolvendo a reflexão, a criticidade e, assim, apropriando-se dos elementos constitutivos da cultura profissional da docência.

No capítulo seguinte, apresenta-se os pressupostos teóricos nos quais se embasou este estudo para analisar o corpus. Isto é, discute-se os conceitos basilares do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, expõe-se a abordagem desta teoria para a análise de textos, além disso, dialoga-se com noções da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade.

¹⁷ No website < <http://pibidletrasinglesufpb2015.blogspot.com.br/> >, pode-se acompanhar as atividades compartilhadas pelo subprojeto em questão.

2 POR UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO AGIR LINGUAGEIRO NAS/SOBRE SITUAÇÕES DE TRABALHO

A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. (FREIRE, 1996, p. 106)

Neste capítulo, em virtude de o foco dessa investigação estar localizado na análise do agir languageiro de licenciandos cotistas inseridos no subprojeto PIBID/Inglês através de entrevistas de autoconfrontação, discute-se, *a priori*, as concepções mais centrais que constituem o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), dando ênfase ao conteúdo temático e aos mecanismos enunciativos, mais especificamente, as vozes e as modalizações. Apresentam-se, *a posteriori*, noções caras relativas à Ciências do Trabalho, tais como o trabalho prescrito, real e realizado. Isto posto, o presente estudo toma para si noções teóricas de autores como Clot (2007[1999], 2010), Nouroudine (2002), Amigues (2004), Machado (2004, 2007, 2009a, 2009b) e Bronckart (2012[1999], 2006, 2008).

2.1 Quadro teórico-epistemológico do ISD: conceitos basilares

Com seu surgimento datado na década de 1980, a proposta teórico-metodológica conhecida por ISD tem passado por um processo contínuo de evolução devido às contribuições de vários grupos de pesquisa ao redor do mundo. Como, por exemplo, o grupo fundador Langage, Action et Formation (LAF) em Genebra, além de outros. No Brasil, como afirma Machado e Guimarães (2009), a propagação das ideias interacionistas sociodiscursivas na Linguística, notadamente, na Linguística Aplicada, esteve fortemente ligada às propostas de produção de documentos oficiais para a atividade de ensino de textos na educação básica. Diante disto, a autora reconhece a visão pragmaticista que, em alguns casos, marcou a entrada do ISD nas investigações no contexto brasileiro. Porém, a partir da apropriação do quadro teórico, pesquisadores de diversos grupos de estudo no país têm contribuído para a expansão do ISD, tais como os grupos: ATELIER (PUC/SP), ALTER/LAEL (PUC/SP), LED (UEL), além de várias universidades e instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil, a exemplo

da Universidade Federal da Paraíba, por meio do Grupo de Estudo em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT), ao qual este trabalho está vinculado.

O ISD é uma corrente teórico-metológica que tem como seu principal expoente Jean Paul-Bronckart, além de outros autores do círculo genebrino. Aceita os princípios fundantes do interacionismo social defendido por Vygotsky¹⁸ (2007[1914]; 2008[1987]), que se baseia na filosofia de Espinoza, Hegel e de Marx e Engels, e procura explicar o desenvolvimento e o funcionamento humano.¹⁹ Incorpora-se ao seu quadro conceitos de várias ciências, a saber: a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Linguística. Contudo, não se pode afirmar que a referida corrente teórica pertence exclusivamente a alguma dessas ciências. Porquanto, o ISD rejeita a divisão positivista das Ciências Humanas/Sociais e defende a construção de uma *ciência do humano*. Para Bronckart, é preciso entender que o ISD trata “[...] daquilo que é especificamente humano, que as interações entre as dimensões do comportamento humano são consideradas partes do psicológico, do emocional, dos sociológicos, do linguístico etc” (CAVALCANTE, 2016, p. 108).

De acordo com Bronckart (2008), os princípios gerais do ISD podem ser resumidos em três grandes temas. Em primeiro lugar, o desenvolvimento humano é resultado da interação social; desse modo, o ISD adere aos princípios do *materialismo*, do *monismo* e do *evolucionismo*. Em segundo lugar, o desenvolvimento humano deve ser compreendido em uma perspectiva *dialética e histórica*, nas palavras de Bronckart (2008, p. 110, grifo do autor): “[...] em termos de uma linha *indireta* ou *descontínua*”. Em terceiro lugar, a apreensão do funcionamento humano é genealógica, ou seja, apenas é possível compreendê-lo através da *sua construção ou o seu vir-a-ser*. Assim, rejeita-se a hipótese de ordem biológica do desenvolvimento humano.

Sendo, pois, o ISD derivado de uma Psicologia da Linguagem de orientações do quadro interacionista-social, permite-se, conforme Bronckart (2012[1999]), compreender as unidades linguísticas como condutas humanas e, conseqüentemente, como ações significantes, frutos da socialização. Nesse sentido, a linguagem é uma forma de ação que o referido autor chama de

18 Alguns postulados vygotskiano importantes para compreensão do desenvolvimento humano e que foram assumidos pelo ISD são: (i) A natureza distinta do pensamento e da linguagem, isto é, de acordo com Vygotsky (2008[1987]), o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre quando o pensamento e a fala se encontram, o que resulta no pensamento verbal. Antes disso, existem apenas duas fases anteriores ao pensamento e a linguagem, a saber: a fase pré-linguística do pensamento e a fase pré-intelectual da fala. (ii) A linguagem tem uma função determinante no desenvolvimento do pensamento humano, ou seja, o indivíduo se desenvolve, portanto, a partir dos instrumentos linguísticos e este desenvolvimento, por sua vez, é de caráter sócio-histórico. (VYGOTSKY, 2008[1987]). Em suma, nessa perspectiva, a linguagem e a interação têm um papel fulcral no desenvolvimento humano e este, no que lhe concerne, ocorre sociohistoricamente.

19 Além desses autores, pode-se encontrar, também, ampliações do pensamento de Habermas, Ricoeur, entre outros no ISD. Estas noções são melhor desenvolvidas ao longo do capítulo.

ação de linguagem, conceito caro ao quadro do ISD, visto que as atividades languageiras medeiam as atividades sociais e estas, por sua vez, são situadas sócio-historicamente e constituídas e organizadas por pré-construídos distintos. Isto é, o caráter *sociopsicológico* do ISD é explicado pela ação do indivíduo que, desde o nascimento, apropria-se dos pré-construídos sociais e os transforma, o que proporciona o seu desenvolvimento humano.

O ISD propõe, segundo Bronckart (2008), um procedimento metodológico *descendente* que se configura em três fases, a saber: a) na análise dos pré-construídos sociais que reúnem *as atividades sociais, as formações sociais* conflituosas (que dão origem às regras, às normas, aos valores etc.), os *textos* que são fruto das atividades languageiras e os *mundos representados* (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo)²⁰; b) na análise dos processos de *formação mediada* (educação informal, educação formal e transação social) que garantem a *transmissão e (re)produção dos pré-construídos* e c) na análise dos *efeitos* que a formação mediada provoca na constituição e no desenvolvimento do indivíduo. Para Bronckart (op. cit., p. 111-117), esses efeitos podem ser agrupados em três áreas investigativas que envolvem: (i) as condições de emergência do pensamento consciente que, segundo o referido autor, é o resultado da *interiorização dos signos languageiros*; (ii) o desenvolvimento *do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades* do agir humano e, finalmente, (iii) a análise dos mecanismos utilizados pelos indivíduos na contribuição da *transformação contínua dos pré-construídos coletivos*.

Nesse sentido, admite-se “[...] as relações entre os três níveis apontados inseridas em um *movimento dialético* permanente” (BRONCKART, 2008, p. 111-112, grifo do autor). Ou seja, os pré-construídos sociais, mediados pela atividade languageira, norteiam o desenvolvimento humano e é por meio da linguagem que as atividades humanas, as quais compõem esses pré-construídos sociais, são *organizadas, reguladas e comentadas*. (MACHADO, 2009a)

Em suma, o ISD tem por objetivo promover investigações no tocante ao papel fundamental da atividade languageira no desenvolvimento humano, mantendo o agir como unidade de análise do funcionamento humano. Reconhecendo os diversos caminhos que as pesquisas embasadas no ISD têm percorrido, no presente estudo, foca-se na vertente praxiológica dos estudos à luz desta teoria. Isto é, o estudo das ações humanas e de como são construídas as interpretações dessas ações e dos atores sociais.

²⁰ Como, por exemplo, as atividades coletivas, formações sociais, textos e mundo formais de conhecimento etc.

Ademais, considerando o caráter conjuntivo²¹ das Ciências Humanas/Sociais, o ISD se embasa em outros autores que investigaram a linguagem, a saber: Bakhtin/Volochinov (2014), no que tange o aspecto dialógico da linguagem e do modelo de análise descendente; Saussure, a partir da descoberta dos escritos, no tocante ao estatuto do signo e ao sistema da língua; da teoria do agir comunicativo proposta por Habermas, segundo a qual compreende como condição *sine qua non* que no desenvolvimento de atividades coletivas existam pretensões à validade em relação aos mundos representados (o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo); da teoria da reconfiguração do agir *nos* e *pelos* textos narrativos desenvolvida por Ricoeur e reformulada por Bronckart (2008); segundo o qual defende que qualquer texto, oral ou escrito, independente do seu gênero ou do seu tipo, pode contribuir, a sua maneira, na (re)configuração do agir humano; da noção de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2015[2011]). De acordo com o autor em questão, os gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis e têm como função a organização da comunicação verbal, entre outros.

Tendo em vista que o trabalho é uma maneira de agir do ser humano no meio social e que *as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos)* são instrumentos determinantes no desenvolvimento das condutas humanas, entende-se que é através da análise da linguagem que se pode interpretar o agir do indivíduo em situação de trabalho. Segundo Bronckart (2012[1999]), esta interpretação efetiva do agir acontece concomitantemente com os mundos representados, os quais foram identificados por Habermas.

Os mundos representados são: (i) o mundo objetivo, composto pelos conhecimentos coletivos obtidos no tocante ao meio físico; (ii) o mundo subjetivo, por sua vez, diz respeito à subjetividade de cada indivíduo e ao fato de que este controla o acesso de outros indivíduos àquilo que constitui tal subjetividade; e, finalmente, (iii) o mundo social, que comporta um conjunto de normas, de valores etc., compartilhados por um grupo de indivíduos na interação. Segundo Habermas, a construção desses três mundos acontece sob efeito do agir comunicacional; este, por conseguinte, resulta três funções que a linguagem assume; a saber: uma função *ilocutória*, uma função *locutória (ou declarativa)* e uma função de *refiguração*. A

²¹ Optou-se pela escolha de tal terminologia devido à insuficiência da concepção de interdisciplinaridade para descrever a proposição teórico-metodológica do ISD de uma ciência do humano. Segundo Bronckart, em entrevista a um dos membros do GELIT/UFPB, “o ISD não é realmente interdisciplinar [...]. O modelo padrão de interdisciplinaridade implica na aceitação muito relevante da divisão das ciências humanas que ocorreu no início do século XX [...], além de preconizar a colaboração entre essas distintas disciplinas”. (CAVALCANTE, 2016, p. 107)

hipótese central da teoria habermasiana é que “toda ação humana exhibe três formas de pretensão à validade”. (BRONCKART, 2008, p. 72).

A função *illocutória* diz respeito à prática interativa e, assim, supõe-se o conhecimento comum de um mundo objetivo, a partir da qual pode-se avaliar as pretensões à verdade. Na função *locutória*, supõe-se o compartilhamento (ou aceitação) das regras (bem como do signo) proveniente do mundo social e, assim, pode-se avaliar às pretensões à legitimidade. E por fim, na função de *refiguração*, reconhece-se o mundo subjetivo de todo agente e se pode avaliar as pretensões à veracidade. (BRONCKART, 2008)

Nesse sentido, as representações sobre os conhecimentos abstraídos a partir desses mundos representados se materializam nos textos que são (re)produzidos por meio de uma língua natural. O ISD compreende o texto como “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. (BRONCKART, 2012[1999], p. 75). Portanto, de acordo com a teoria referida, os textos que circulam no trabalho e que são, ao mesmo tempo, a materialização da linguagem (re)configuram o agir. E, a partir disso, Bronckart (2004 apud LOUSADA, 2011), classifica os textos encontrados nas/sobre as situações de trabalhos da seguinte maneira: (i) *Textos produzidos durante a atividade de trabalho*; (ii) *Textos produzidos antes da situação de trabalho*; (iii) *Textos produzidos pelos actantes, antes ou depois da atividade de trabalho* e (iv) *Textos produzidos por observadores externos ao trabalho desenvolvido*. A seguir, esclarece-se cada um dos tipos de textos produzidos nas/sobre situações de trabalho.

Segundo Lousada (2011, p. 64), o primeiro diz respeito ao *trabalho realizado* do profissional. Por exemplo, textos gravados em áudio ou em vídeo durante a realização da tarefa. O segundo, por sua vez, são os textos que *prefiguram* e *prescrevem*²² o trabalho. A autoconfrontação, assim como outros, compõe o terceiro tipo de texto nas/sobre situações de trabalho, visto que são textos *autoavaliativos* que, produzidos pelo próprio actante, podem apresentar a concepção do agir do trabalhador concebida por ele mesmo. E, finalmente, o quarto e último tipo é composto pelos textos produzidos pelos pesquisadores.

Isto posto, o ISD apresenta três níveis de investigação em sua metodologia de análise das ações de linguagem materializadas nos textos/discursos, a saber: (i) as ações semiotizadas, que estão ligadas ao mundo social e, ao mesmo tempo, são intertextuais; (ii) a arquitetura interna dos textos; e (iii) as línguas naturais e seu papel no processo de semiotização. A seguir, discute-se as categorias de análise que compõem esses três níveis de investigação e que formam

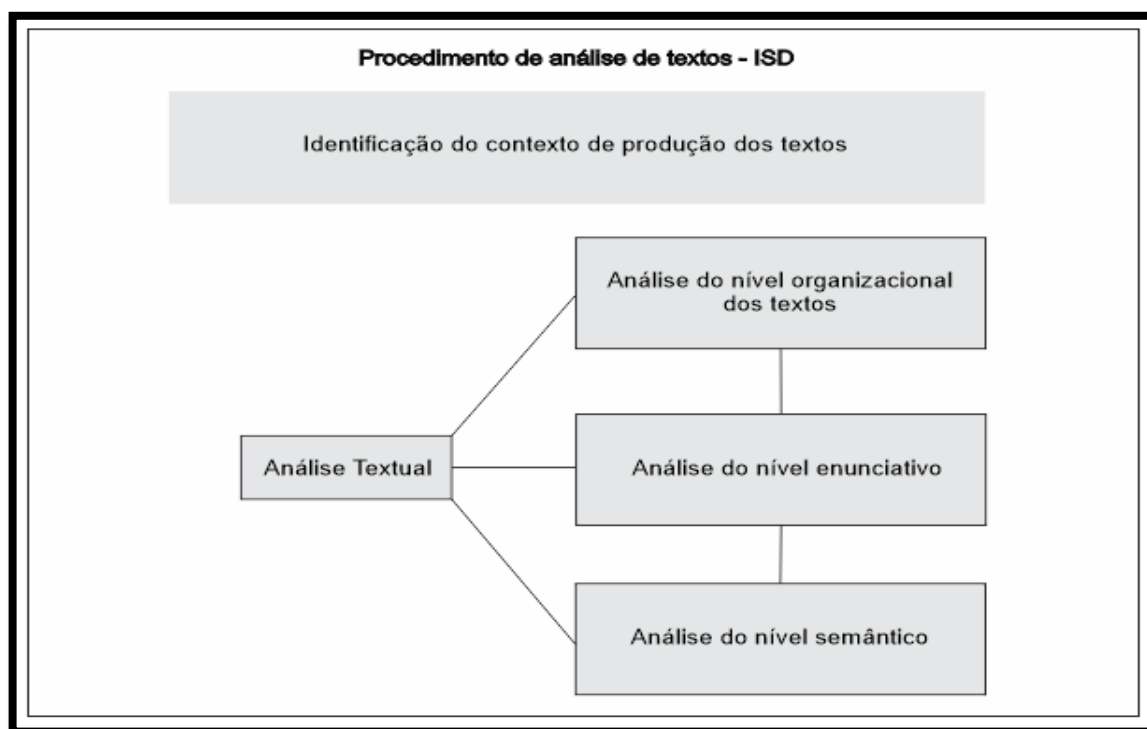
²² Textos institucionais, a exemplo de planos de aulas, currículo programado, ementa de curso, além de texto governamentais que prescrevem o trabalho do professor.

a abordagem do ISD para a análise de textos, dando prioridades ao conteúdo temático e aos mecanismos enunciativos, mais especificamente, as modalizações e as vozes.

2.2 Abordagem do ISD para a análise de textos

É importante ressaltar que Bronckart (2012[1999]), ao descrever a arquitetura textual, lança mão da metáfora do folhado textual. Ou seja, os textos/discursos seriam, nesse sentido, compostos por camadas. As camadas foram chamadas de: (i) infraestrutura do texto, a camada profunda; (ii) mecanismos de textualização, a camada intermediária; e (iii) mecanismos enunciativos, a camada superficial. Todavia, em Machado e Bronckart (2009), o folhado foi reformulado e, nesse sentido, passou-se a adotar uma análise textual/discursiva a partir de três níveis, a saber: do nível organizacional; do nível enunciativo; e do nível semântico. Além disso, esta análise é precedida de uma identificação do contexto de produção dos textos/discursos. Isto posto, o presente estudo, alinha-se com as reformulações no quadro do ISD para embasar a análise dos dados. Com base em Machado e Bronckart (2009), produziu-se um esquema resumindo o procedimento de análise de textos/discursos adotado pelo ISD.

Esquema 1 - Procedimento de análise textual do ISD



Fonte – Adaptação de Machado e Bronckart (2009a)

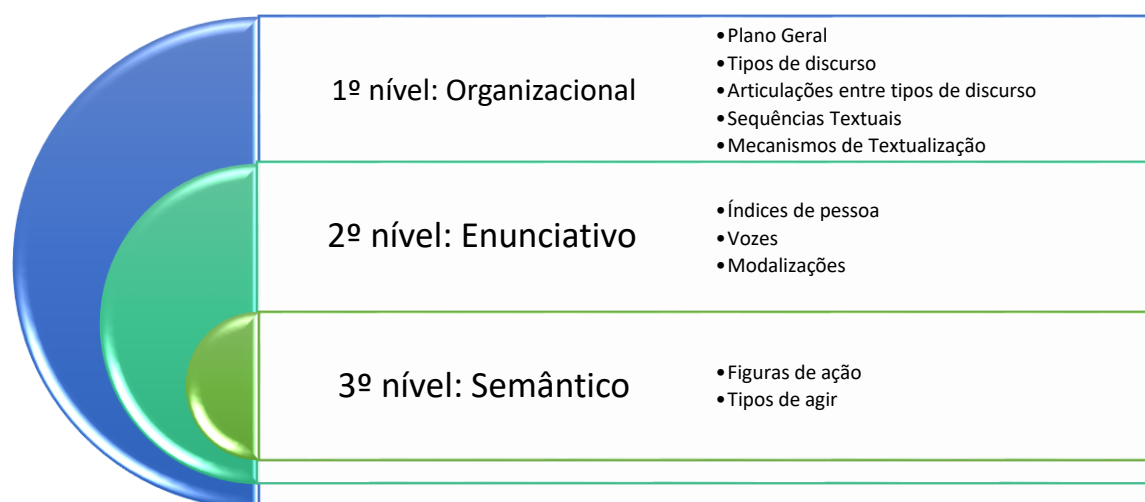
Na *identificação do contexto de produção dos textos*, procedimento este a realizar antes mesmo de qualquer análise, deve-se considerar cinco fatores. O primeiro diz respeito ao *contexto sócio-histórico* de produção, de circulação e de uso do texto. O segundo, por sua vez, remete ao *suporte* de veiculação do texto, i.e., jornal, revista etc. O(s) texto(s) que compõe(m) o suporte de veiculação do texto a ser analisado constitui(em) o *contexto linguageiro imediato* e, portanto, é o terceiro fator a se considerar. Um quarto aspecto é a *intertextualidade*, possível de ser identificada antes mesmo da análise. E, finalmente, o quinto diz respeito à *situação de produção* do texto. Este último, conforme Bronckart (2012[1999]), pode ser apreendido a partir de dois planos.

Por um lado, no primeiro plano, que remete ao mundo físico, o pesquisador deve lançar um olhar sobre: (i) *o lugar de produção*, isto é, o espaço físico da produção do texto; (ii) *o momento de produção*, ou seja, o tempo utilizado na produção do texto; o *emissor*, que é a pessoa (ou a máquina) que produziu o texto, de maneira oral ou escrita; e (iv) o *receptor*: “a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto” (BRONCKART, 2012[1999], p. 93). Salienta-se, também, que na produção oral, o receptor pode ser chamado de *co-emissor*, visto que este se encontra no mesmo espaço-tempo do emissor, interagindo

diretamente e, assim, contribuindo na produção do texto. Por outro lado, no segundo plano, lança-se o olhar para os mundos social (normas, valores, regras etc.) e subjetivo (imagem que o agente dá de si ao seu próprio agir) a partir de: (i) o modo de interação (família, escola, igreja etc.) que o texto é produzido, ou seja, a formação social que compõe o *lugar social*; (ii) a posição social do emissor e do receptor, que lhes dão o estatuto de *enunciador* e *destinatário*, respectivamente. Com isso, percebe-se que tanto o emissor, quanto o receptor, no momento da produção de um texto, podem simultaneamente assumir papéis diferentes; e, por último, (iii) o(s) *objetivo(s)* da interação, ou seja, os efeitos que o texto pretende produzir no(s) destinatário(s).

A partir do exposto, a análise textual/discursiva proposta pelo ISD se desenvolve em três níveis: (i) a análise do nível organizacional dos textos; (ii) a análise do nível enunciativo e (iii) a análise do nível semântico. Nesse sentido, produziu-se um esquema para melhor visualização desses níveis de análise.

Esquema 2 - Representações dos níveis de análise



Fonte – Adaptação de Machado (2009a)

No primeiro nível, isto é, na *análise do nível organizacional dos textos*, considera-se o plano geral, os tipos de discursos, as articulações entre tipos de discursos, as sequências textuais e, posteriormente incluídos, os mecanismos de textualização, tais como os mecanismos de coesão nominal e de conexão. Portanto, deve-se identificar o *plano geral*, que diz respeito à

organização do conteúdo temático; ou seja, ao se ler um texto, pode-se compreender os temas abordados nele e, assim, organizá-los. Os *tipos de discurso*, nesse sentido, referem-se aos diferentes segmentos presentes no texto, os quais são *articulados* de diferentes maneiras. Deve-se, portanto, identificar os tipos de discursos preponderantes, através do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto e as relações de conjunção e disjunção. A identificação das *sequências textuais* deve apontar para os *modos de planificação de linguagem* desenvolvidas no interior do plano geral de textos, as quais são as sequências narrativa, explicativa, argumentativa etc.

Ainda neste nível de análise, considera-se os *mecanismos de textualização*; deve-se, nesse sentido, identificar a ocorrência de unidades linguísticas que compõem os mecanismos de conexão e de coesão nominal. Por *mecanismos de conexão* se entende os organizadores textuais e argumentativos que, conforme Bronckart (2012[1999], p. 122), “[...] contribuem para marcar as articulações da progressão temática”. Por *mecanismo de coesão nominal*, por sua vez, entende-se as anáforas, que podem ser: nominais e pronominais; sua função é “[...] *introduzir* os temas e/ou personagens novos e [...] assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto” (BRONCKART, 2012[1999], p. 124, grifo do autor).

No segundo nível, ou seja, na *análise do nível enunciativo*, conforme Machado e Bronckart (2009), leva-se em consideração os *mecanismos enunciativos*, que compõem a camada superficial do folhado textual e que podem ser identificados a partir de várias unidades linguísticas, como, por exemplo, os índices de pessoa, as vozes e as modalizações. Estes mecanismos contribuem para a criação e funcionamento da coerência pragmática do texto. Logo, deve-se identificar os *índices de pessoa*, pois, de acordo com os referidos autores, aqueles possibilitam demonstrar como o texto representa o agir do enunciador nos textos/discursos. Machado e Brockart (2009), a partir de exemplos de pesquisas do grupo ALTER-LAEL, atestam a importância de se identificar os índices de pessoa, uma vez que, pode-se construir um plano enunciativo encaixado em outro plano, ou ainda, através do revezamento dos pronomes pessoais, permite-se identificar o estatuto atribuído ao agir, isto é, este pode ser coletivo ou individual, por exemplo.

Ainda no segundo nível da análise, considera-se as vozes que, segundo Brockart (2012[1999], p. 326), “[...] podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Dada a polifonia presente nos textos, pode-se organizar as vozes em três categorias: (i) as *vozes de personagens* são as vozes de entidades ou seres humanos que, enquanto agentes, são responsáveis pelos acontecimentos referentes ao conteúdo temático; (ii) as *vozes sociais* são as vozes de indivíduos ou instituições

sociais que não podem intervir como agentes no texto, sendo mencionadas exclusivamente “[...] como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 2012[1999], p. 327); e (iii) a *voz do autor (empírico)* é aquela voz procedente do enunciador que intervém, bem como avalia e comenta os aspectos enunciados. Nesse sentido, ressalta-se a importância desta categoria de análise para a presente pesquisa, visto que ao se identificar as vozes nos comentários dos colaboradores, pode-se constatar as influências no processo de constituição identitária profissional.

O segundo nível de análise engloba, ainda, *as modalizações*, que são responsáveis pela manifestação dos diversos comentários e avaliações no tocante ao conteúdo temático. Isto é, elas participam da configuração textual, estabelecem a coerência pragmática (ou interativa) e orientam o destinatário na interpretação do conteúdo temático (BRONCKART, 2012[1999], 2008). Diante do exposto, a pesquisa em questão, cujo foco está na análise das representações de licenciandos cotistas inseridos no PIBID/Inglês em relação ao seu trabalho, encontra nas modalizações uma categoria de análise relevante, visto que, por meio da identificação desta categoria nas avaliações e comentários realizados pelos próprios colaboradores, possibilita-se sinalizar a compreensão deles quanto ao seu trabalho.

A partir das classificações desenvolvidas desde a Antiguidade Grega para as modalizações, Bronckart (2012[1999]) apresenta quatro tipos de funções de modalização inspiradas nos mundos representados habermasianos.

O primeiro tipo são as *modalizações lógicas*, que têm por objetivo avaliar a verdade das proposições enunciadas e, por conseguinte, de alguns elementos do conteúdo temático, a partir das coordenadas do mundo objetivo. Ou seja, estas modalizações “[...] apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc” (BRONCKART, 2012[1999], p. 330). Estas modalizações sinalizam a certeza (ou não) do profissional no tocante ao seu agir (FERREIRA, 2015).

O segundo tipo são as *modalizações deônticas*, que é a avaliação da legitimidade de alguns elementos do conteúdo temático à luz dos *valores*, das *opiniões*, das *obrigações* e das *normas* constitutivas do mundo social. Segundo Ferreira (2015, p. 33), “[é] através dessas modalizações que percebemos se o professor compreende seu agir como um dever ou como uma norma social”.

O terceiro tipo são as *modalizações apreciativas*, que dizem respeito a avaliação da veracidade de alguns elementos do conteúdo temático a partir das coordenadas do mundo

subjetivo do ponto de vista da *entidade avaliadora*. Através dessa modalização, o trabalhador deixa claro seu grau de satisfação quanto ao seu agir.

O quarto tipo são as *modalizações pragmáticas* que, conforme Bronckart (2012[1999], p. 332, grifo do autor), possibilitam clarificar “[...] alguns aspectos da *reponsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.) em relação às ações de que é o agente e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidade de ação”. No que concerne a este tipo de modalização, Machado e Bronckart (2009), afirmam que a sua identificação possibilita a interpretação de aspectos subjetivos do agir, como por exemplo, o *real da atividade de trabalho* (CLOT, 2007[1999]). Ou seja, é por meio dessa modalização que o profissional da docência pode perceber o que é(foi) efetivamente realizado, assim como, o que é(foi) impedido, o que é(foi) desejado realizar etc. Quanto à relação deste tipo de modalização e os mundos representados (mundos objetivo, subjetivo e social), embora Bronckart (2012[1999], 2008) não explicita, a partir de trabalho recente (PEREZ, 2009; FERREIRA, 2015), com base nas últimas publicações do autor, pode-se inferir que as modalizações pragmáticas se enquadrem ao mesmo tempo nos mundos social e subjetivo; isto posto, o presente estudo se alinha a esta concepção.

A seguir, ilustra-se em um quadro adaptado de Ferreira (2015), a qual também se baseou em Pérez (2009), as expressões linguísticas que representam cada um dos tipos de modalização discutidos, utilizando fragmentos do *corpus* da presente pesquisa. Faz-se importante destacar que, embora haja a possibilidade de agrupar as marcas da modalização em quatro subconjuntos (tempos verbais, auxiliares de modo, advérbios/locuções adverbiais e orações impessoais), conforme Bronckart (2012[1999]), pode-se apenas estabelecer *uma relação parcial* entres os tipos de modalização e os subconjuntos.

Quadro 1 - As modalizações e suas expressões linguísticas

Modalizações	Apoiadas em critérios que definem o mundo...	Expressões linguísticas	Exemplificações
Lógicas	Objetivo	É evidente que..., É improvável que..., Admite-se que..., Indubitavelmente, Certamente, Provavelmente, Necessariamente, Talvez etc.	Madiba: “ <i>Talvez</i> com a vivência a gente vai ganhando mais um pouquinho disso” Antonieta: “ <i>Talvez</i> você ache que essa é uma abordagem que você tá

			utilizando aí já proporciona bastante a fala”
Deônticas	Social	É preciso que..., é necessário que... etc., Poder, Ser obrigado a, Ter que..., Sentir-se na obrigação de..., Dever etc.	Madiba: “[...]a gente <i>tem que</i> ter a sensibilidade de reconhecer que é um esforço cognitivo muito grande” Antonieta: “e::, por exemplo, ‘Você <i>tem que</i> falar mais alto em sala de aula’”.
Apreciativas	Subjetivo	Felizmente, Infelizmente, É lamentável que... Eu acho/penso que..., Acredito que..., É bom/ruim/ um absurdo etc.	Madiba: “Ah, mas <i>eu acho que</i> ficou bem... <i>acho que</i> essa parte não tava planejada, isso aí não/não fazia parte da aula.” Antonieta: “Porque eu <i>acredito que...</i> quanto mais o aluno ele escuta mais ele vai desenvolver a habilidade da fala.”
Pragmáticas	Sociossubjetivo	Querer, Poder, Dever, Procurar, Pretender, Buscar, Tentar etc.	Madiba: “Na hora eu sai meu “AH... QUE AULA LOUCA” Ah, dá pra ver coisas que você não vai <i>querer</i> ver” Antonieta: “ <i>podia</i> dizer ali: ‘Não, professora, mas eu prefiro falar <i>TEAcher</i> ’”

Fonte – Adaptado de Ferreira (2015, p. 35)

Machado e Bronckart (2009) chamam atenção para o fato de as modalizações pragmáticas assinalarem algumas categorias da *semiologia do agir* ao actante. Diante disso, passa-se, a seguir, para o terceiro nível de análise dos textos, a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva.

No terceiro nível de análise, quer dizer, *na análise do nível semântico (ou nível referente à semiologia do agir)*, investigam-se as atividades, as ações e os tipos de agir do(s) actante(s) por meio dos textos nas/sobre as situações de trabalho e, nesse sentido, objetiva dar conta dos aspectos *intencional, planejado, objetivado* etc., intrínseco ao desenvolvimento humano. Para tanto, faz-se necessário algumas definições de ordem terminológicas. Visto que termos com “agir”, “ação”, “atividade” etc., no âmbito das pesquisas das ações humanas são concebidos a partir de diferentes pontos de vistas. Para os estudos à luz do ISD, Bronckart (2008) apresentou os conceitos destes e de outros termos sobre a temática. Apresenta-se, abaixo, um quadro resumo dos termos.

Quadro 2 - Terminologias usada pela semiologia do agir

- Agir	- Dado a ser analisado, ou seja, o texto; - Representa as intervenções humanas (individuais ou coletivas) no mundo; - O trabalho é uma forma de agir e, dessa forma, as tarefas elementos constitutivos do trabalho.
- Atividade	- Interpretação coletiva do agir;
- Ação	- Interpretação individual do agir, realizada por cada sujeito;
- Actante	- Qualquer pessoa implicada no agir;
- Ator	- Qualquer pessoa apresentada como fonte do agir;
- Agente	- Qualquer pessoa que realiza a atividade.

Fonte – Adaptado de Bronckart (2008, p. 120-121)

Nesse sentido, a *análise do nível semântico* é uma análise tipicamente interpretativa dos dados que considera as representações (ou interpretações/avaliações) percebidas nos textos que podem (ou não) aludir a três aspectos do agir, a saber: (i) as razões para agir, (ii) a intencionalidade do agir e (iii) os recursos para agir. (MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI e TOGNATO, 2009) Estes aspectos, por seu lado, dizem respeito aos planos *motivacional*, *intencional* e dos *recursos para o agir*, respectivamente, conforme Bronckart (2008).

As *razões* para agir, na perspectiva do ISD, aparecem nos textos de duas maneiras. A primeira, como *determinantes externos*, isto é, razões de ordem material, simbólica, social e/ou institucional externas ao(s) indivíduo(s) e que o(s) levam a agir. A segunda, por sua vez, como *motivos*, ou seja, razões de ordem internas, pessoais do(s) indivíduo(s) que o(s) levam a realizar uma ação ou uma atividade.

A *intencionalidade* do agir, da mesma forma, apresenta-se de duas formas. Em primeiro lugar, como *finalidades*, que se referem às representações de um sujeito (ou de vários) quanto ao(s) efeito(s) que se pretende atingir através do agir coletivo. Em segundo lugar, as *intenções*, que da mesma forma que as finalidades, dizem respeito às representações de um sujeito (ou de vários) quanto aos efeitos que se pretende atingir através do agir, porém, um agir individual.

Os *recursos para agir*, não diferentemente dos aspectos anteriores, são de dois tipos: Em primeiro lugar, os *instrumentos/ferramentas*, ou seja, são recursos (materiais ou semiológicos) externos ao sujeito e que se encontram disponíveis no meio social para agir. Em

segundo lugar, as *capacidades*, isto é, são recursos internos (mentais ou comportamentais) do agente e que são necessários para o agir.

2.3 Por uma análise do trabalho do professor

Segundo Bronckart (2006, p. 203, grifo do autor), “Há alguns anos, a atividade de ensino tem sido considerada como um **verdadeiro trabalho**”. Machado (2007), ao retomar tal afirmação, advoga que só se pode compreendê-la a partir de uma discussão sobre o desenvolvimento do conceito de trabalho desde o princípio de sua concepção até os dias atuais. A referida autora, ao realizar tal discussão constata que: (i) não há uma conceitualização de trabalho universalmente que englobe todas as formas de agir humano; (ii) da mesma forma, nos dicionários não se encontram uma definição unificadora sobre o termo; (iii) a concepção bíblica de trabalho carrega uma conotação negativa, isto é, como uma punição do Criador pelo pecado cometido pelo homem; (iv) na Grécia e na Roma, as atividades de produção de bens eram destinadas apenas aos escravos e não aos homens livres; e, (v) a partir do século XVIII que o valor positivo do termo se consolidou (MACHADO, 2007, p. 83).

Entretanto, conforme a autora referida, ainda se aplicava uma divisão ao termo “trabalho”, fazendo distinção entre o *trabalho produtivo* e o *trabalho improdutivo*. Nesse sentido, o trabalho intelectual e, por conseguinte, do professor, foi visto como improdutivo por muito tempo, visto que este não produzia bens materiais. A partir de uma concepção marxiana reformulada de trabalho, entende-se que o trabalho do professor é “verdadeiro trabalho”, pois “engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades”. (MACHADO, 2007, p. 84)

Diante disto, pesquisas recentes, como por exemplos, Machado (2004; 2007), Machado *et. al.* (2009a, 2009b), Machado *at. al.* (2011), Lousada (2011), Lousada *at. al.* (2011), Medrado e Pérez (2011), Ferreira (2015), Reichmann (2015) etc., têm lançado um olhar sobre o trabalho do professor, com o objetivo de investigar a docência enquanto atividade profissional, bem como compreender as ações desenvolvidas pelos professores. Essas pesquisas, orientam-se a partir de pressupostos teóricos-metodológicos que compartilham das bases do ISD e, dessa forma, tornam-se compatíveis e efetivas para investigações de tal envergadura. O diálogo entre o ISD e as Ciências do Trabalho, mas especificamente, a Clínica da Atividade e a Ergonomia

da Atividade tem promovido debates que buscam investigar o professor sem deslocá-lo do contexto da atividade educacional.

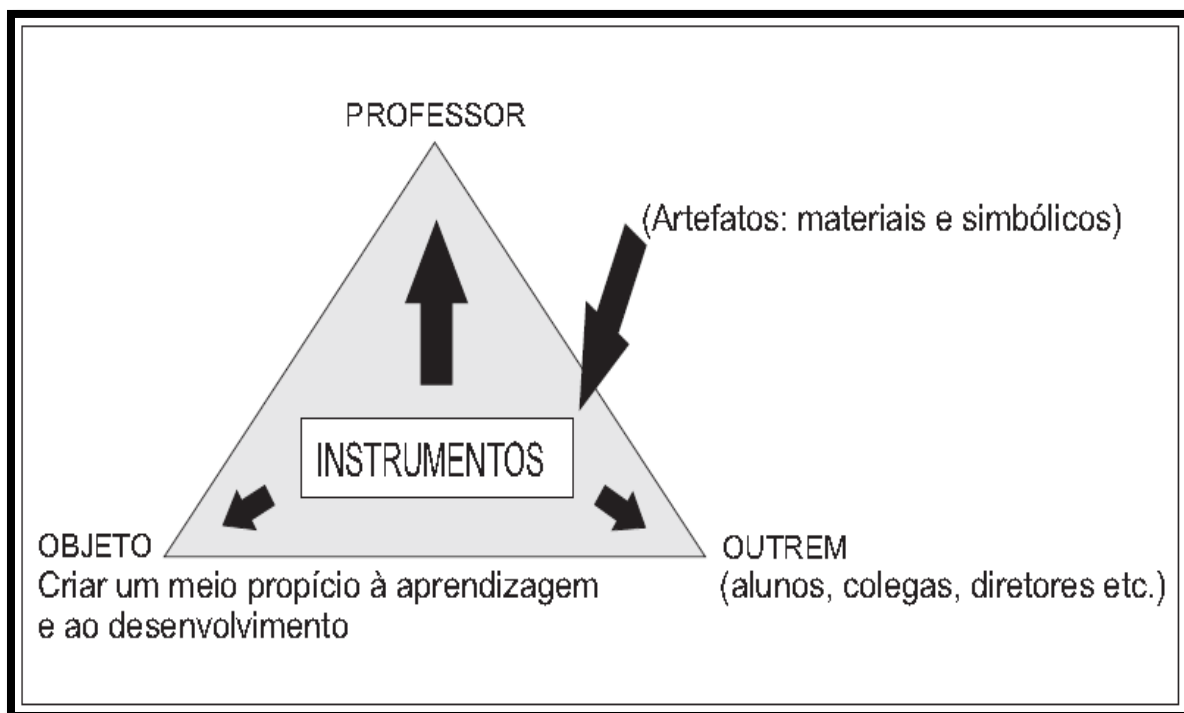
2.3.1 O ensino como trabalho: diálogo entre o ISD, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade.

O trabalho docente que historicamente foi concebido como um *sacerdócio*, uma *missão* (MACHADO *at. al.*, 2009b, p. 81), recentemente começou a ganhar um caráter profissional em sua concepção. Contudo, como sinalizado anteriormente, o trabalho docente era considerado improdutivo. Pois, a partir da noção clássica marxiana, três noções definem o processo de trabalho, a saber: (i) a atividade, (ii) o objeto e (iii) a ferramenta. Segundo Ferreira (2015, p. 43), nessa tríade do processo de trabalho “[...] o objeto era o resultado da transformação de algo material em um bem de consumo, também material”. Porém, nesse processo não apenas o objeto é transformado, como também os atores inseridos nele, a exemplo do trabalhador. Isto posto, como afirma Machado (2009b), a atividade docente não poderia ser considerada trabalho, uma vez que não há nela um objeto material que se transforma e que pode ser consumido.

É a partir das demandas socioeconômicas contemporâneas que essa concepção começa a mudar, visto que, cada vez mais, as atividades intelectuais tornam-se necessárias para o meio, pois há um crescente desenvolvimento tecnológico que só é possível devido ao trabalho intelectual que o fomenta. No que tange à atividade docente, Schneuwly (2002 apud MACHADO *at. al.*, 2009b) amplia a concepção marxiana de trabalho, definindo-o, também, em três aspectos: (i) o agente (o professor), (ii) modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente (o aluno) e (iii) as ferramentas. Antes do autor referido, Clot (1999[2007]), sugere que a atividade docente pode ser representada através da relação entre (i) o sujeito (aquele que realiza a ação), (ii) o objeto (ação de trabalho) e (iii) outrem (demais afetados pelo trabalho).

A partir de Clot (*op. cit.*), Machado *at. al.* (2009b, p. 39) apresentam um esquema ampliando a noção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente, bem como das relações que esses elementos mantêm entre si.

Esquema 3 - Atividade do professor em sala de aula



Fonte – Adaptado de Machado (2009a, p. 51)

Conforme Machado *et. al.* (2009b, p. 40), o trabalho docente mobiliza o indivíduo integralmente visando à criação de um meio para a aprendizagem de conteúdos, bem como o desenvolvimento de capacidades necessárias para o desenvolvimento humano. O professor realiza a atividade docente em interação com outros indivíduos, como, por exemplo, os alunos, e utiliza-se de *instrumentos* (materiais ou simbólicos). Estes instrumentos, no que lhes concernem, são resultado da apropriação dos artefatos presentes no meio social. As autoras salientam que o esquema proposto se limitou às atividades desenvolvidas pelo professor no âmbito da sala de aula, quando as pesquisas mostram que a atividade docente transcende a sala de aula.

Segundo Bronckart (2008), o trabalho é uma maneira de agir, isto é, o trabalhador intervém no mundo a partir de motivos e habilidades. Estas intervenções, por sua vez, podem ser coletivas e/ou individuais. Portanto, compreende-se como *atividade* a parte coletiva do trabalho e como *ação*, a parte individual. Ao ensinar, o professor realiza tarefas em forma de ações. Nessa perspectiva, pode-se dizer que as atividades e as ações são elementos constitutivos do agir e são, igualmente, orientados por aspectos físicos e sociais; logo, o agir é responsável

pela união dos profissionais em uma categoria comum, a exemplo de professores, médicos, engenheiros etc.

Diante disto, Clot (2007), inspirado na noção de gêneros de discursos proposta por Bakhtin (2015[2011]), propõe a noção de gêneros profissionais. Segundo Clot (2007, p. 49), os gêneros profissionais são “[...] tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”. Nesse sentido, pode-se afirmar que o gênero profissional permite que o trabalhador se perceba como pertencente a um grupo de profissionais, visto que na ação desenvolvida no interior desse grupo existem prefigurações compartilhadas.

Os trabalhos que em seu escopo dialogam com o ISD, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade têm sinalizado para dois aspectos distintos em definição, mas ligados em essência: o trabalho prescrito e o trabalho real. Quanto ao primeiro aspecto, Bronckart (2006, p. 208) afirma que “[...] o ‘trabalho prescrito’ constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva”. Toda atividade profissional, inclusive a docência é orientada por prescrições. Estas prescrições são inerentes ao gênero profissional e o configuram enquanto uma atividade. No tocante às prescrições, Amigues (2004, p. 42) assevera que “[...] o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos”. É interessante refletir quanto à ideia de *prescrições vagas* usada por Amigues (2004), uma vez que, há, no interior das atividades e tarefas que prefiguram o gênero profissional docente, inúmeras demandas de ordem pedagógicas, políticas, éticas que, diferentemente do exposto, não parecem ser vagas para o professor. Para Amigues (op. cit.), por tarefa, entende-se o que deve ser feito, já por atividade, compreende-se o esforço mental de um sujeito para realizar a tarefa. Isto nos leva ao segundo aspecto do trabalho.

No tocante ao segundo aspecto, o trabalho real, para Bronckart (2006, p. 2008), “[...] designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta”. Nesse sentido, o autor ressalta que a atividade docente pertence a este segundo aspecto. De acordo com Amigues (2004, p. 40), “[é] na tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal”. Todavia, Clot (2007[1999]), salienta que a atividade transcende aquilo que é realizado pelo sujeito, contemplando, também, aquilo que se buscou realizar, o que se deixou, por opção, de fazer etc. Portanto, tendo em vista os dados gerados, a presente pesquisa se alinha à concepção de Clot (2007[1999]).

O trabalhador é um sujeito sócio-historicamente situado e influenciado pelo meio em que está inserido. Nesse sentido, além das prescrições, há o outro que pauta as ações do trabalhador, especificamente, do professor. Amigues (2004, p. 43), ao tratar dos coletivos, afirma que “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes”. Atrelado a esse aspecto, o autor supracitado apresenta a noção de regras do ofício, que são uma memória comum – que liga os profissionais entre si – e, ao mesmo tempo, uma caixa de ferramenta, a qual o trabalhador pode se renovar, refazer-se etc.

Em relação ao PIBID, pode-se concluir que o professor em processo de formação lida com as prescrições impostas pelo programa, não apenas de ordem institucional, como também de ordem pessoal, visto que ele se autoprescreve ações a serem desenvolvidas no âmbito do seu agir docente. Ademais, apropria-se dos instrumentos dispostos no meio social, a fim de transformá-los visando criar um ambiente de aprendizagem de desenvolvimento para os alunos. Além da interação com os outros atores do processo, isto é o coletivo, como por exemplo, professores-coordenadores, professores-supervisores, colegas pibidianos, alunos, profissionais das escolas de forma geral, o professor lida com ferramentas e elementos constitutivos do trabalho docente. Nesse processo, o sujeito se apropria do gênero profissional docente e se constitui identitariamente professor.

É com base nessa teia de ações que envolve o agir docente que, neste estudo, buscou-se procedimentos metodológicos que viabilizassem a pesquisa. Tais procedimentos são descritos no capítulo a seguir.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Sinalizado, portanto, o objetivo geral deste trabalho, qual seja, analisar o agir languageiro de dois licenciandos cotistas inseridos no subprojeto PIBID/Inglês, anuncia-se, a seguir, as orientações metodológicas que nortearam a pesquisa em questão. Primeiramente, expõe-se a natureza da pesquisa. Em seguida, apresenta-se o perfil dos colaboradores e o contexto da pesquisa. Posteriormente, descreve-se o procedimento de construção do *corpus* e de geração de dados e, finalmente, discorre-se sobre o procedimento de análise dos textos/discursos.

3.1 A natureza da pesquisa

O presente estudo se configura qualitativamente, por vincular, a partir do ponto de vista de Denzin e Lincoln (2006) e de Bortoni-Ricardo (2008), questões como: (i) a realidade é construída socialmente; (ii) há uma relação essencial entre o pesquisador e o objeto estudado e (iii) o contexto situacional influencia na investigação. Além disso, a pesquisa é norteada “por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34).

É preciso lembrar que tal paradigma diz respeito ao esforço de compreender como os colaboradores, os licenciandos cotistas e bolsistas do PIBID-Inglês, percebem o fenômeno estudado, isto é, o agir docente no contexto do PIBID. Isto porque, no presente estudo, não se pretende apenas desenvolver uma explicação de tal fenômeno, mas busca-se, a partir das leituras do agir docente dos colaboradores, investigar o agir languageiro sobre o trabalho docente dos colaboradores e como esse agir revela o trabalho real e a constituição identitária docente desses licenciandos.

Antes de prosseguirmos com o percurso metodológico desta pesquisa, é importante ressaltar que o debate proposto por este trabalho, pauta-se no princípio de ética da pesquisa, visto que, como Canagarajah e Stanley (2015, p. 33) orientam: “Não é incomum encontrar ambiguidades, tensões e paradoxos na relação política-prática”. Nesse sentido, embora se possa perceber *ambiguidades*, *tensões* e *paradoxos* nas políticas aqui apresentadas, isto é, as cotas e o PIBID, bem como na formação inicial como um todo, busca-se tratar desses aspectos de forma ética, sem apagar o posicionamento político-ideológico que se julga necessário para o desenvolvimento do presente estudo.

Diante disso, é importante pensar uma metodologia que reflita as diferentes realidades, tanto do pesquisador, quanto dos colaboradores. É no encontro dessas diferentes realidades que o conhecimento é democraticamente construído; onde a voz do “outro” ganha valor epistemológico. Gergen e Gergen (2006, p. 384), ao defender o processo relacional como uma alternativa metodológica na criação da realidade, diz: “Empregar uma metodologia que tente dar voz ao “outro” já é favorecer uma metafísica da diferença do eu/outro.”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se revela como um espaço de múltiplas práticas interpretativas, que envolve tensões entre sentimentos e concepções provenientes da experiência humana. Isto é, as subjetividades – tanto dos colaboradores da pesquisa, quanto do pesquisador – são aspectos de grande relevância na investigação. (FLICK, 2004).

A presente pesquisa, portanto, alinha-se à proposta apresentada por Moita Lopes (2006b) no tocante à necessidade de se construir conhecimentos que levem em consideração *as vozes do sul*; isto é, a fala do sujeito que muitas vezes está situado à margem sócio-historicamente; ou que, por fazer parte de uma minoria social, sua fala não possui valor epistemológico na produção acadêmica. Assim, ao dar voz a dois licenciandos cotistas, esta pesquisa tem como objetivo repensar não apenas a prática docente, como também a formação inicial a partir de como esses indivíduos se percebem professores. Esta pesquisa empodera vozes que, por muito tempo, não tiveram *status* de fontes epistemológicas. Quanto a este aspecto, Kleiman (2013, p. 53) diz:

A LA, graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva, está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local.

Nesse quadro, faz-se importante ressaltar que, considerando o sujeito sócio-historicamente situado, as subjetividades dos colaboradores da presente pesquisa foram fundamentais para as interpretações do agir linguageiro dos mesmos, bem como na construção de suas representações sobre o agir docente na esfera da formação inicial, mas especificamente em suas atuações no PIBID.

3.2 Os colaboradores e o contexto da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa foram selecionados com base em dois critérios: em primeiro lugar, os mesmos deveriam ser alunos devidamente matriculados no curso de licenciatura em Letras – Inglês, ingressos no curso através da política de reserva de vagas, ou seja, cotas; e, em segundo lugar, os colaboradores deveriam estar inseridos no PIBID-Letras/Inglês, a fim de se investigar o processo de formação docente em geral, e a constituição identitária profissional dos formandos inseridos nesse contexto, em específico.

Nesse sentido, o processo de chegada até os colaboradores da presente pesquisa ‘consistiu: (i) no levantamento do número de cotistas no curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal da Paraíba desde 2012 até o primeiro período de 2015; (ii) na categorização desses cotistas pelo tipo de cota em que esses se inserem; (iii) na apresentação do número de licenciandos cotistas do curso mencionado que faziam parte do PIBID-Letras/Inglês no ano de 2015; e, finalmente, (iv) no recorte realizado na escolha dos colaboradores a partir do número final obtido por meio desse processo.

Constatou-se, portanto, que pouco mais de um quarto, 25% do número do total de ingressos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês do período de 2012.1 até 2015.1, entraram por meio de algum tipo de cota. Diante dos dados levantados, entrou-se em contato com uma das professoras coordenadoras do PIBID-Letras/Inglês da UFPB e se solicitou via e-mail uma lista dos participantes do programa que haviam entrado no curso através de cotas. Prontamente, obteve-se a resposta e constatou-se que o número de licenciandos cotistas atuantes no programa foi de sete, dentre os vinte e cinco participantes no total. Dentre os sete, optou-se por fazer um corte para o número de dois colaboradores.

O contato com os dois colaboradores ocorreu por meio de visitas à escola da rede municipal de educação onde estes atuam pelo PIBID-Letras/Inglês da UFPB. A escolha pelos

colaboradores – além dos aspectos citados no início dessa seção – também levou em conta o caráter da conveniência logística, visto que ambos atuam na mesma escola e estão sob a supervisão da mesma professora-supervisora e da mesma professora-coordenadora. Ambos os colaboradores aceitaram participar da pesquisa sem dificuldades. (Cf. Apêndice B – Termo de Consentimento)²³

Faz-se importante relatar que, embora o processo de levantamento e escolha dos colaboradores tenha sido descrito anteriormente, questões de ordem burocráticas dificultaram a obtenção inicial desses dados. E, por conseguinte, o desenvolvimento da pesquisa foi protelado por algumas vezes. Precisou-se percorrer um longo e cansativo caminho por setores da Universidade para que se tivesse acesso aos dados importantes no tocante à questão da política de reserva de vagas adotada na instituição. Entrou-se com vários pedidos, em vários setores da UFPB com o objetivo de ter acesso a informações relativas às políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela instituição, mas não se obteve sucesso. A solução foi recorrer ao Coordenador do Curso de Letras do CCHLA/UFPB que, prontamente, por meio de consulta no SCA forneceu as informações sobre o número de licenciandos ingressos no curso de Licenciatura em Letras/ Inglês desde 2012 até 2015, bem como as categorias de reserva de vagas em que estes licenciandos foram (ou não) beneficiados.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de educação na cidade de João Pessoa, mais especificamente, nas aulas de língua inglesa desta escola. A escola municipal em que os colaboradores atuavam não será identificada pelo seu nome real, visto que o que se considera nesse trabalho não é a análise de abordagens ou parâmetros metodológicos que norteiam o ensino desta instituição educacional, mas as representações do agir docente dos licenciandos cotistas como elemento de constituição identitária profissional. Além disso, mante-se o nome da escola em sigilo em cumprimento dos parâmetros de ética na pesquisa. Portanto, a escola municipal onde se coletou os dados analisados nesse trabalho é apenas mais um dos múltiplos espaços onde o agir docente é desenvolvido.

No tocante aos colaboradores da pesquisa, os dois são identificados pelos pseudônimos: *Madiba*, como uma homenagem ao líder sul-africano, Nelson Mandela, que combateu a segregação racial; e *Antonieta*, homenageando-se, assim, a catarinense Antonieta de Barros, que lutou pela valorização do magistério e por concessão de bolsas para cursos superiores a alunos carentes. A escolha desses nomes foi feita pelo pesquisador, devido ao contexto dos

²³ Da mesma forma, no anexo A, na página 89 desta pesquisa, pode-se encontrar a certidão emitida pelo Comitê de Ética da UFPB aprovando o projeto de pesquisa.

colaboradores, qual seja, licenciandos cotistas e, também, porque as cotas representam políticas de ações afirmativas, o que coaduna com as histórias dos referidos homenageados.

Como mencionado anteriormente, os colaboradores fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ambos são bolsistas do referido programa. Madiba e Antonieta desenvolvem as atividades relativas ao PIBID nas aulas de inglês do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano) da escola municipal sob a supervisão da mesma professora-supervisora. No quadro abaixo, gerado a partir do questionário (c.f. apêndice C), apresenta-se uma breve descrição do que há em comum no perfil dos dois colaboradores da pesquisa e, em seguida, apresenta-se uma descrição mais detalhada de ambos.

Quadro 3 - Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.

	Antonieta	Madiba
Idade:	33 anos	33 anos
Autodeclarado	Parda	Negro
Ano de ingresso no curso	2013.1	2013.1
Atividade profissional	Costureira	Cozinheiro/Chefe
Renda bruta per capta	Igual a 1,5 salário-mínimo	Igual a 1,5 salário-mínimo
Egresso do ensino	Ensino Público	Ensino Público
Início no PIBID	07/2014	07/2014

Fonte – Produção do próprio autor

Antes da geração de dados, propriamente dita, pediu-se que os colaboradores respondessem um questionário. Nos questionários foram feitas perguntas abrangentes (Apêndice C) no tocante à realidade em que os colaboradores vivem e das práticas de leitura e escrita que eles desenvolvem em diferentes âmbitos de suas vidas, inclusive no PIBID. Pois, acredita-se que descobrir o que lê e o que escreve, como, por quê e para quê dá o suporte necessário para a discussão sobre a formação inicial, visto que o PIBID se constitui um espaço de formação acadêmico-profissional. Os questionários, também, dispõem de perguntas de ordem socioeconômicas que foram fundamentais na descrição do perfil de cada um dos colaboradores. Os locais, dias e horários da aplicação dos questionários foram previamente agendados com os colaboradores.

Antonieta

Convivi em uma instituição (orfanato – casa abrigo – Missão Restauração) onde lá vinham visitantes estrangeiros e com frequência escutava a língua inglesa e me apaixonei, criei em mim mesma expectativa de mudar de vida. (ANTONIETA, no questionário sócio histórico e de investigação das práticas de letramento)

Antonieta, 33 anos de idade, ingressou no curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UFPB no primeiro período do ano de 2013 e no PIBID em julho de 2014. Além da renda proveniente da bolsa de iniciação à docência, ela trabalha informalmente como costureira e possui uma renda familiar bruta per capita igual a 1,5 salário-mínimo. A referida colaboradora é mãe, casada e mora com mais quatro pessoas. Filha de pai e mãe já falecidos e não alfabetizados.

Quando pequena, Antonieta foi abandonada por sua mãe e sua tia a colocou em uma instituição chamada Missão Restauração, situada na capital paraibana. Ela chegou na instituição aos seis anos de idade e saiu aos 18 anos de idade quando casou. Nessa instituição, Antonieta teve o primeiro contato com a língua inglesa. Eles recebiam turistas e ela auxiliava-os, mesmo com pouco domínio do idioma, na tradução. Estudou integralmente em escola pública e começou a trabalhar aos 14 anos de idade.

Sobre suas práticas de letramento, a colaboradora, tanto em seu ambiente doméstico, quanto em ambiente acadêmico-profissional, lê artigos científicos disponíveis na internet, livros sobre letramento crítico e sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antonieta, também, desenvolve práticas de escrita no seu cotidiano. Ela escreve reflexões sobre sua prática de ensino, trabalhos acadêmicos, anotações de obrigações diárias e reflexões sobre a vida em seu perfil na rede social *Facebook*. Para Antonieta, a leitura e a escrita contribuíram para sua formação, pois, nas palavras dela: “Aprofundaram meu conhecimento teórico sobre letramento crítico, tornaram-me autônoma de minhas práticas pedagógicas”.

No tocante ao PIBID, Antonieta afirma que proporcionou melhorias à educação dela e a de seus alunos. Além disso, proporcionou o trabalho com crianças e adolescentes com necessidades especiais, o que a motivou se aprofundar no conhecimento teórico sobre o ensino inclusivo, visto que foi uma demanda encontrada no interior do programa devido à realidade da escola em que ela realiza suas atividades. E, por fim, o PIBID ajudou Antonieta, segundo ela,

a desenvolver planos de aula com foco no desenvolvimento da reflexão e da criticidade nos alunos.

Madiba

Já havia mencionado que o trabalho docente apresenta uma dificuldade para mim que causa certa confusão no momento de me visualizar no ofício [...]. Achei tão interessante me ver nesse ofício que até me visualizei realmente como professor e embora existam coisas que poderiam ter sido mais aprofundadas, gostei mais do resultado do que esperava gostar. (MADIBA, no relato reflexivo pós-autoconfrontação)

O colaborador Madiba, 33 anos de idade, também ingressou no curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UFPB no primeiro período de 2013 e, da mesma forma que Antonieta, ingressou no PIBID em julho de 2014. É bolsista no programa de iniciação à docência e, sua situação de trabalho fora do PIBID é de empregado em um restaurante como cozinheiro/chefe. Madiba mora só e é filho de pais aposentados e que não concluíram o Ensino Fundamental. Além disso, o colaborador cursou os Ensinos Fundamental e Médio em escola pública.

Madiba vivencia a leitura e a escrita em seu cotidiano, não apenas no PIBID, como também no seu dia a dia em diversos espaços de socialização. Sua família sempre o influenciou a ler e a escrever. Entre os textos que Madiba gosta de ler estão aqueles que dão prazer, como por exemplo, contos, ficção, história etc. No tocante à escrita, sua vivência está relacionada a registros de momentos marcantes de sua vida em diários reflexivos, além das práticas desenvolvidas no PIBID.

Madiba vê o PIBID como uma extensão da universidade. Em suas palavras: “é através deste que colocamos em prática o aprendizado teórico além de antecipar muito conteúdo já que estamos em processo”. Ele atribui às práticas de letramento vivenciadas no PIBID o fato de atualmente conseguir escrever de modo mais reflexivo. Entre os desafios experimentados no programa, Madiba destaca a necessidade de trabalhar a ludicidade, visto que, sua área de atuação é o Ensino Fundamental, bem como de trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais. Contudo, ele chama atenção para o que a inserção do programa desenvolveu nele, a saber: um alargamento da visão de ensino e, por conseguinte, o instigou ao desafio de fazer educação com respeito e responsabilidade.

3.3 A geração de dados e a construção do *corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa é formado por transcrições de entrevistas de autoconfrontação simples produzidas por dois licenciandos cotistas do curso de licenciatura em Letras/Inglês que atuam no PIBID-Letras/Inglês. O desenvolvimento da geração de dados ocorreu em duas etapas, a saber: (i) Filmagem de aulas e (ii) Entrevista de autoconfrontação.

3.3.1 Filmagem de aulas

Da mesma forma, as gravações em áudio e vídeo de uma aula de cada colaborador foram realizadas pelo pesquisador em dias e horários previamente agendados com os licenciandos cotistas. As filmagens foram realizadas na terça-feira 17 de novembro de 2015, pela manhã, na escola municipal onde os colaboradores atuavam. As imagens captadas foram realizadas como pré-requisito para a etapa posterior, isto é, as entrevistas de autoconfrontação.

Quadro 4 - Horário, data das filmagens e informações das turmas filmadas.

	Madiba	Antonieta
Data da filmagem	17/11/2015	17/11/2015
Horário	9h30	8h30
Turma	7° ano	6° ano
Quantidade de alunos	22 alunos	20 alunos
Tempo de aula	45 minutos	45 minutos

Fonte – Produção do próprio autor

Ao tratar sobre o momento da filmagem, em que o professor está sendo observado por outro que o filma, Dantas (2014, p. 94) diz: “Ao tentar adaptar-se à presença do pesquisador na sala de aula, o professor sai da situação em que se encontra, forçando-se a se auto-observar

(olhar para suas ações). É, portanto, a observação do outro (pesquisador) que provoca esse movimento de reflexão da atividade pelo próprio trabalhador”.

As filmagens das aulas de Madiba e de Antonieta foram realizadas, respectivamente, no 7º ano do Ensino Fundamental e no 6º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que foram aulas diferentes, com conteúdos e abordagens também diferentes. Todavia, o procedimento realizado para as filmagens foi semelhante para ambos. Primeiramente, armou-se a câmera digital no final das salas antes do início das aulas. Para tanto, utilizou-se de um suporte apropriado para manter a estabilidade das filmagens. Em seguida, iniciou-se as gravações em concordância com os colaboradores. Vale destacar que, diferentemente do esperado, tanto os alunos da escola, quanto os bolsistas do PIBID já estavam familiarizados com gravações de aulas. Posteriormente, descobriu-se que dentro do programa é uma prática corriqueira. Percebeu-se, em alguns momentos, nervosismo por parte dos colaboradores, porém, nada que comprometesse o andamento das gravações. O que pode ser justificado pela presença do pesquisador, visto que este não faz parte do corpo pibidiano. Em ambas as filmagens, pode-se perceber o princípio de coletividade presente no PIBID, pois durante as atividades realizadas a professora-supervisora participava como uma auxiliadora. Na aula de Madiba, não apenas a professora-supervisora, como também Antonieta ajudou-o em uma das atividades de equipe que o colaborador desenvolveu durante a aula.

3.3.2 Entrevistas de autoconfrontação

Assim, no âmbito da formação docente e da análise das situações de trabalho, inclusive do trabalho docente, as entrevistas de autoconfrontação, doravante AC, ganharam visibilidade no Brasil a partir de pesquisas desenvolvidas pioneiramente pelo grupo ALTER/LAEL na PUC-SP, sendo, atualmente, instrumento teórico-metodológico de pesquisas em outros grupos espalhados pelo país, a exemplo do GELIT, na UFPB.

A entrevista de AC, em uma perspectiva dialógica bakhtiniana, é uma interação situada que pode ser descrita em três estágios. No primeiro estágio, deve-se constituir um coletivo de trabalho, por exemplo, um grupo de professores, uma turma de estudantes etc.; o pesquisador – que pode ser um psicólogo ou não – que observará as situações de trabalho e, por fim, aqueles que compõem o coletivo de trabalho determinam uma sequência de atividades comum a todos

para, em seguida, realizarem as gravações em vídeos. No segundo estágio, tendo um trabalhador sido filmado em sua sequência de atividade, ele será confrontado com a gravação, ou seja, ele assistirá e descreverá seu agir no momento do trabalho realizado. Esta primeira confrontação é chamada de autoconfrontação simples. Ainda, no segundo estágio, esse mesmo trabalhador passa por uma nova confrontação com a mesma gravação, dessa vez, na presença do pesquisador e de um colega que já tenha sido confrontado, ou seja, que tenha passado pela autoconfrontação simples. Esta segunda confrontação é chamada de autoconfrontação cruzada e é intermediada pelo pesquisador. No terceiro estágio, apresenta-se a confrontação ao coletivo profissional de partida, ou seja, é o momento de retorno das análises realizadas para o coletivo de trabalho.

Segundo Clot (2010, p. 241, grifo do autor), “[e]sse movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho é, *a priori*, ilimitado. A última palavra não pode ser dita.”. Contudo, ao passo que os participantes assistem o seu agir na atividade profissional e refletem sobre este agir, desenvolvem-se, transformam-se etc. Nesse sentido, Clot (2007, p. 137) diz que “não basta só compreender para transformar, mas também transformar para compreender”. Além disso, Clot (2010, p. 239), fazendo menção a Yvon, considera que na AC “as ‘paixões’ do ofício, mantidas pelo pesquisador, servem de suporte à transferência dos recursos profissionais de um sujeito para o outro” E, desse modo, evoca o noção de paixões de Spinoza, no sentido de que, “ninguém conhece, de antemão, os afetos e os conceitos de que é capaz” (CLOT, 2010, p. 239). Ou seja, ao mesmo tempo em que um indivíduo se esforça para aumentar a potência de agir, expõe-se à possibilidade de ser afetado.

Como mencionado, a AC pode ser simples ou cruzada. Na presente pesquisa, devido o objetivo de investigar como os licenciandos cotistas se percebem identitariamente professores por meio de suas atuações no PIBID/Inglês, optou-se pelo uso da autoconfrontação simples, visto que os colaboradores puderam refletir sobre suas próprias práticas docentes.

Assim, como a aplicação dos questionários e a filmagem das aulas, as entrevistas de autoconfrontação foram realizadas em dias e horários previamente agendados com os colaboradores; ressalta-se que os licenciandos bolsistas do PIBID/Inglês assistiram a suas aulas gravadas separadamente em uma das salas da Central de Aula da UFPB. No desenvolvimento desta etapa, os colaboradores assistiram a suas aulas em um laptop; os próprios licenciandos escolheram livremente as cenas para comentar o que queriam durante o momento em que cada um assistiu na presença do pesquisador. Utilizou-se uma câmera digital como objetivo de captar algumas expressões faciais e corporais durante a entrevista de autoconfrontação e um gravador de áudio mp3 para fazer o registro dos comentários e a das avaliações dos colaboradores em

relação a suas aulas. A entrevista de AC com Antonieta foi realizada primeiro e, em seguida, realizou-se a entrevista de AC com Madiba. Esquematizam-se as informações quanto às entrevistas de AC da seguinte maneira:

Quadro 5 - Dias e horários das entrevistas de AC.

	Madiba	Antonieta
Data da Entrevista de AC	08 de dezembro de 2015	08 de dezembro de 2015
Duração	1h12min05seg	1h14min28seg

Fonte – Produção do próprio autor

Faz-se importante relatar que o tempo de duração das entrevistas não equivale ao tempo das filmagens, pelo contrário, as filmagens duraram em média 45 minutos cada, que é o tempo médio das aulas do Ensino Fundamental. Contudo, os colaboradores paravam o vídeo para fazer os seus comentários; embora, muitas vezes, os fizessem sem parar o vídeo.

No tocante ao processo de filmagem e de gravação de áudio, pode-se perceber que, diferentemente das filmagens das aulas, a entrevista de autocronfontação proporcionou mais afetos aos colaboradores. Para Antonieta, a entrevista fluíu muito bem e, aparentemente, ela parecia satisfeita como o que via. Já para Madiba, percebeu-se um certo entrave no início. Levou um tempo para que o colaborador tomasse a iniciativa de comentar algo de sua aula. Sua expressão era de uma mistura de sentimentos que, após seus comentários e suas avaliações, apontaram para certas limitações – assumidas por Madiba – que o faziam não se perceber docente.

Usou-se, portanto, a notação da Análise da Conversação para a transcrição do áudio das entrevistas de AC, tomando como base Dionísio (2002)²⁴ e adaptada a partir de Dantas (2014).

3.4 Os procedimentos de análise

²⁴ Ver apêndice D

Em relação aos procedimentos de análise, resumimos, no quadro a seguir, as questões de pesquisa, os procedimentos analíticos e as categorias analíticas.

Quadro 6 - Resumo dos procedimentos analíticos de pesquisa

Questões de Pesquisa	Procedimentos Analíticos	Categorias Analíticas
Quais os principais temas sobre a docência que emergem nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam no tocante à constituição identitária do professor iniciante?	- Identificar o contexto de produção do texto; - Analisar o nível organizacional do texto;	- Plano geral; - Tipos de discursos;
Quais os mecanismos enunciativos presentes na fala do licenciando cotista/pibidiano e de que modo revelam o agir e a construção identitária acadêmico-profissional?	- Identificar os índices de pessoa para indicar o(s) plano(s) enunciativo(s) (LOUSADA, 2006); - Identificar as ocorrências e/ou ausências das vozes e das modalizações; - Analisar os aspectos enunciativos a fim de evidenciar uma interpretação dos aspectos subjetivos do agir linguageiro;	- Índices de pessoa; - As vozes • Do autor empírico; • De personagem; • Sociais; - Modalizações • Lógicas; • Deônticas; • Apreciativas;
Até que ponto as representações do licenciando cotista quanto ao seu próprio agir no contexto <i>pibidiano</i> manifestam a distância entre o trabalho realizado e o não-realizado? E quais as implicações deste distanciamento no processo de constituição acadêmico-profissional?	- Identificar o real da atividade e suas implicações a partir das representações construídas.	- Modalizações • Pragmáticas • Apreciativas • Deôntica • Lógicas

Fonte – produção própria do autor

Para a realização da análise dos dados obtidos através das entrevistas de autoconfrontação, considerou-se a perspectiva teórico-metodológica do ISD e Ciências do Trabalho. Em primeiro lugar, lança-se o olhar para a análise do contexto de produção do texto. De acordo com Bronckart (1999[2012], p. 93), o contexto de produção é “[...] o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Em segundo lugar, foca-se na análise do nível enunciativo, que conforme o autor, contribui para a coerência pragmática do texto. Neste nível, encontram-se as vozes (do autor empírico, do personagem e social), bem como as modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas).

No próximo capítulo, apresenta-se a interpretação que realizamos do agir dos licenciandos cotistas/pibidianos a partir dos aspectos mencionados anteriormente.

4 LEITURAS DO AGIR LINGUAGEIRO DE PIBIDIANOS

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se com sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (FREIRE, 1996, p. 46)

No presente capítulo, busca-se compreender o agir languageiro dos colaboradores da pesquisa através da análise dos textos/discursos gerados a partir das entrevistas de autoconfrontação. Interpretou-se os dados à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo em questão, especialmente o conteúdo temático, as vozes e as modalizações como propostas por Bronckart (1999[2012]) e Machado e Bronckart (2009b). Isto posto, faz-se importante retomar as questões de pesquisa que guiam este trabalho:

- (i) Quais os principais temas sobre a docência que emergem nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam no tocante à constituição identitária do professor iniciante?
- (ii) Quais as vozes e as modalizações que estão presentes na fala do licenciando cotista de Letras/Inglês, inserido no subprojeto PIBID, e de que modo elas revelam os comentários e as avaliações em relação ao agir dos colaboradores? De que maneira o posicionamento enunciativo do licenciando cotista e bolsista do PIBID/Inglês evidencia a sua concepção identitária acadêmico-profissional?
- (iii) Até que ponto as representações do licenciando cotista quanto ao seu próprio agir no contexto *pibidiano* manifestam a distância entre o trabalho realizado e o não-realizado? E quais as implicações deste distanciamento no processo de constituição identitária acadêmico-profissional?

De acordo com o procedimento de análise textual descendente do ISD, fez-se um levantamento dos elementos que compõem o contexto de produção. Portanto, a seguir se apresenta alguns desses aspectos.

4.1 Identificação do contexto de produção das entrevistas de autoconfrontação

As entrevistas de autoconfrontação foram produzidas no segundo semestre do ano de 2015. Um acontecimento importante no âmbito do *contexto sócio-histórico* de produção das entrevistas deve ser ressaltado: a proposta orçamentária para a CAPES em 2016 previa cortes significativo na educação básica, especialmente no PIBID e no Ensino a Distância.²⁵ Diante disso, os participantes do programa em todo o país organizaram uma mobilização virtual através da *hashtag* “#ficapibid” nas mais diversas redes sociais. Ou seja, os colaboradores estavam lutando para, dentro das possibilidades deles, mostrarem a importância do programa para o sistema educacional do país. Segue-se, portanto, lembrando algumas informações que compõem os parâmetros objetivos e sociossubjetivos da *situação de produção* das entrevistas de autoconfrontação.

No tocante aos parâmetros objetivos, o *lugar de produção* foi uma sala de aula da Central de Aulas da Universidade Federal da Paraíba localizada na cidade de João Pessoa. O *momento de produção* aconteceu separadamente na manhã do dia 08 de dezembro do ano supracitado com duração de aproximadamente uma hora e quinze minutos (1h15m) cada entrevista. Os *emissores* escolhidos para o presente estudo foram duas pessoas – uma do sexo masculino e outra do sexo feminino – da turma que ingressou no primeiro período do ano de 2013 no curso de Licenciatura em Letras/Inglês: Madiba, cozinheiro-chefe, cuja idade, na época, era de 33 anos; e Antonieta, costureira, cuja idade, na época também era de 33 anos. O receptor que, conforme Bronckart (1999[2012]) pode ser chamado de *co-emissor* em uma produção oral, foi uma pessoa do sexo masculino, o autor empírico da pesquisa em questão, que, na época estava com 26 anos de idade, era graduado em Licenciatura em Letras/Inglês e mestrando em Linguística.

Quanto aos parâmetros sociossubjetivos, o *lugar social* de produção dos textos/discursos foi em uma interação pesquisador-colaboradores. Nesse sentido, os emissores tomaram a posição social de *enunciadores* enquanto licenciandos cotistas do curso de Licenciatura em Letras/Inglês e bolsistas do subprojeto PIBID Letras – Inglês. E o receptor/co-emissor assumiu a posição social de *destinatário*, visto que este, apresentou-se como pesquisador. Os *objetivos* da ação de linguagem que os colaboradores articularam nos textos buscaram não apenas responder às questões dirigidas pelo pesquisador durante as entrevistas,

²⁵ Conferir: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016> > Acesso em 30 de setembro de 2016.

como também refletir sobre suas próprias práticas docentes, revelando, assim, elementos da constituição identitária de professores em formação.

O *conteúdo temático* de um texto, segundo Bronckart (1999[2012], p. 97), é “[...] o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Nesse sentido, emergiram temas quanto à docência a partir de diversas perspectivas. Nas análises que seguem, buscou-se responder às questões de pesquisa relacionando às vozes e às modalizações e aos conteúdos temáticos na interpretação dos dados.

4.2 Análise linguístico-discursiva da entrevista de autoconfrontação com os colaboradores

Ao analisar os textos gerados a partir da entrevista de autoconfrontação com os colaboradores pibidianos, identificou-se os seguintes resultados.

Quadro 7 - Conteúdos temáticos, vozes e modalizações

Conteúdos Temáticos	- Conflitos no contexto da docência: “Conscientização” e “Crucificação”. - Surpresas no contexto da docência: “Ninguém dormiu” e “Learning opportunity”. - Apropriação do gênero profissional: O ser professor.
Vozes	- A voz do autor empírico - Vozes sociais - Vozes de personagens
Modalizações	- Modalizações Deônticas; - Modalizações Apreciativas; - Modalizações Pragmáticas;

Fonte – Produção do próprio autor

Isto posto, segue-se para análise de excertos extraídos dos textos/discursos produzidos pelos colaboradores, divididos em três subseções. Cada subseção está organizada a partir dos conteúdos temáticos identificados e se discute como os colaboradores comentaram e avaliaram suas ações. Procura-se estabelecer, sempre que possível, o debate em torno da constituição identitária destes professores em processo de formação, o processo de apropriação do gênero profissional docente e a relação entre o trabalho realizado e o não realizado.

4.2.1 Conflitos no contexto da docência: “Conscientização” e “Crucificação”.

A interpretação que os pibidianos da pesquisa fazem do seu agir docente revela não apenas conflitos pessoais quanto aos conteúdos e à metodologia das aulas, o que poderia se classificar como o contexto interno do trabalho do professor, como também, revela uma sensibilidade relevante ao que se optou por chamar de contexto externo deste trabalho, que, em muitos casos, passa despercebido, isto é, a situação pessoal dos alunos que, muitas vezes, está relacionada ao seu contexto socioeconômico e de suas famílias. Isto posto, selecionou-se excertos que apontam para esses aspectos.

Nos excertos 01 e 02, percebe-se a sensibilidade que os colaboradores, enquanto docentes em formação, demonstram em relação às condições sociais e subjetivas de seus alunos como, por exemplo, carência de alimentação e a recorrência de *bullying* na escola. Nos exemplos citados, os colaboradores além das vozes de autor empírico, ou seja, suas próprias vozes, mobilizaram, também, vozes dos alunos. Além disso, identificou-se o uso das modalidades apreciativa e pragmática, sinalizando as avaliações e comentários que os colaboradores teceram acerca do próprio agir.

Excerto 01 – Colaborador Madiba

160. *Eu* apelei pra conscientização
161. De/de que seria uma vida saudável e tal
162. Mas *eu* fiquei muito preocupado com a atmosfera da sala
163. P: Hum
164. Madiba: Porque... às vezes *a gente* vai ensinar inglês
165. e *acha que* cada coisa tem a sua/a sua função, a sua competência
166. Mas enfim
167. ah
168. Não era a *minha* intenção fazer que essa aula ficasse focada exatamente na língua inglesa.
169. Porque essa é uma escola que tem sofrido
170. É::
171. Muitos casos de/de a:: *bullying*
172. Muitos casos de a: preconceitos, digamos assim.
173. E:: quando *a gente* vai tratar de qualquer tema
174. parece ser meio tenso.
175. Parece que há um clima meio/meio pesado e tal.
176. E eu *quis* deixar uma atmosfera mais agradável pra os alunos
177. aprenderem um pouco da língua,

Excerto 02 – Colaboradora Antonieta

180. Antonieta: Uma das coisas que *eu* percebi que:
181. quando *eu* comecei a dar/dar essa aula
182. quando *eu* comecei a falar sobre as refeições
183. que *a gente* precisava de fazer seis refeições diárias.
184. E aí que *a gente* tinha três lanches,
185. *eu* percebi que: *eles* não têm todas as refeições
- [...]
189. Antonieta: *você* percebe pelas respostas que eles dão
190. “OXENTE, são três lanches... três lanches, professora?”
191. “Como é que são esses lanches?”
192. Aí *eu* passei a explicar a eles:
193. “um depois do café da manhã, um depois do almoço, um depois do jantar”.
194. E *a gente* percebe a carência na questão da alimentação

Como se observou no capítulo 1, o contexto social está relacionado diretamente com a educação e, por conseguinte, possui efeitos consideráveis na formação de um indivíduo. Em alguns casos, como sinalizam Moura e Souza Junior (2015), esse contexto precário é a causa da evasão de alunos nos cursos de licenciaturas. Ou, em última hipótese, marcam negativamente a constituição identitária do professor em formação. No ensino público, talvez, isto esteja bem mais visível. Todavia, as dificuldades deste contexto não se limitam apenas à indisciplina, à falta de recursos, às condições precárias de funcionamento das escolas, entre outros aspectos do contexto interno escolar. Para além dos fatores mencionados, os alunos, protagonistas no processo ensino-aprendizagem, são afetados pelo contexto externo escolar. Ou seja, as condições sociais e subjetivas dos alunos são fatores preponderantes no processo educacional. Os exemplos retirados da fala dos colaboradores, acima destacados, apontam para esse fator. Se por um lado, o grupo de estudantes assistidos por Madiba lida com preconceitos e *bullying*, o que acaba retratando uma atmosfera pesada nas aulas, semelhantemente, o grupo assistido por Antonieta convive com a carência quanto ao número diário ideal de refeições, exemplificados pela voz de personagens dos alunos, citados na fala de Antonieta. É interessante visibilizar que ambos abordaram a temática de uma vida saudável em suas aulas.

Não se pode afirmar com precisão se tal sensibilidade demonstrada pelos colaboradores é decorrente de uma identificação com as condições sociais e/ou subjetivas dos alunos, visto que ambos os colaboradores foram egressos do ensino público e, em alguma medida, socioeconomicamente afetados²⁶, por isso recebem a categorização de *licenciandos cotistas* no presente estudo. Contudo, pode-se concluir que os pré-construídos, nos termos bronckartianos, são fundamentais na geração de valores e, por conseguinte, nas avaliações sociais. Isto posto,

²⁶ Para uma melhor compreensão retornar ao capítulo metodológico, mais especificamente na descrição dos perfis de cada colaborador.

pode-se inferir que, de alguma forma, os colaboradores conseguem visibilizar o que talvez outros não conseguiriam.

Baseando-se em Machado e Bronckart (2009), faz-se importante identificar os índices de pessoas, pois permite, assim, compreender o estatuto atribuído ao agir coletivo e individual dos colaboradores. Nos excertos supracitados, pode-se notar o revezamento entre o pronome pessoal *eu* e a locução pronominal *a gente* nas falas dos colaboradores. Percebe-se, também, que esse revezamento possui um valor argumentativo dentro do conteúdo temático abordado, porquanto, revela a posição dos colaboradores em relação ao gênero profissional da docência e, por conseguinte, ao coletivo de trabalho do PIBID.

No caso de Madiba, ao utilizar o pronome pessoal *eu*, o colaborador justifica suas ações individuais (L- 160, 162 e 176) enquanto professor; da mesma forma, o uso do pronome possessivo *minha* (L- 168) desempenha a mesma função. Diferentemente, ao usar a locução pronominal *a gente*, Madiba avalia subjetivamente pré-noções dos professores acerca do ensino de língua inglesa. Essas escolhas lexicais revelam que o colaborador se inclui nesse coletivo de trabalho. Para tanto, o colaborador lança mão da modalização apreciativa (L- 164 e 165) para se referir a concepção de que o coletivo de professores, às vezes, pensa o ensino de inglês de forma compartimentada, ou seja, nas palavras de Madiba: “[...] *acha que* cada coisa tem a sua/ a sua função, sua competência” (L- 165, grifo nosso). Pode-se concluir com essa interpretação que o colaborador alterna o pronome pessoal e a locução pronominal para justificar suas ações autônomas enquanto professor e, da mesma forma, para diferenciar suas ações, das ações do coletivo, do qual Madiba faz parte. A razão e intenção das ações individuais de Madiba são exemplificadas através da modalização pragmática na fala: “Eu *quis* deixar uma atmosfera mais agradável para os alunos aprenderem um pouco da língua” (L- 176 e 177, grifo nosso).

Da mesma forma, porém não tão marcado quanto Madiba, Antonieta alterna o pronome pessoal *eu* e a locução pronominal *a gente* e, com isso, pode-se identificar suas ações individuais (L- 181, 182 e 192) e suas ações coletivas (L- 183, 184 e 194). Faz-se interessante destacar o valor argumentativo apreendido a partir do uso do pronome indefinido *você* (L- 189) e a locução pronominal *a gente* (L- 194). Ao chegar à conclusão de que os alunos são carentes no tocante à alimentação, Antonieta usa os marcadores enunciativos citados anteriormente para validar sua conclusão ao nível coletivo e, dessa forma, generaliza-a.

Assim como os aspectos sociosubjetivos dos alunos são relevantes no processo de ensino-aprendizagem, as condições de ordem mais interna da sala de aula são, igualmente, elementos que afetam o profissional da docência. Com base em Moura e Souza Junior (2015), entende-se que o descaso dos alunos com as aulas, muitas vezes, revela que a noção de escola

como um espaço destinado à construção e à troca de saberes coletivos é afetada negativamente. Não é incomum encontrar docentes que se queixem da indisciplina dos alunos e, em alguns casos, esses profissionais atribuem à falta de estímulo para o exercício da docência ao fator em questão. Como exposto a seguir, Madiba destaca tal temática em sua fala.

Excerto 03 – Colaborador Madiba

220. Madiba: Acho que... você se,
 221. eu não me visualizo tanto no ofício de professor.
 222. Ah, mesmo que eu estude uma licenciatura
 223. e *acho que* isso é muito comum entre alunos, assim...
 224. porque quando a gente entra numa sala de aula
 225. que a gente vê tanto barulho, tanta coisa...
 226. parece que pouca coisa funcionou naquela aula, assim...
 227. Mas a gente analisando de fora,
 228. a gente percebe que não tão pouca coisa funcionou assim.
 229. Ah, que essa barulheira... esse, acho que faz parte do contexto da
 adolescência mesmo.
 [...]
 254. *Acho que* dá pra se vis/ visualizar um pouquinho mais no ofício.
 [...]
 442. Madiba: Acho que, a:::
 443. tem uns momentos assim que,
 444. embora eu não pareça estressado
 445. dá essa sensação de que foi momentos de estresse. (Madiba bate com a caneta
 na carteira mostrando como ele agia durante a aula para chamar atenção dos alunos)
 446. P: Aham
 447. Madiba: É: pra chamar atenção mesmo dos alunos, assim
 448. talvez seja necessário em algum momento, mas
 449. acho que se dá pra ir evitando e tal.

Em primeiro lugar, o colaborador revela que não se visualizava professor, ou seja, a sua identidade profissional ainda não está claramente constituída, e o motivo: as condições de trabalho docente que, entre muitos fatores, é afetado pelo descaso dos alunos com as aulas que, para Madiba, exemplifica-se com barulho. Abre-se um parêntese para ressaltar a visão de identidade aqui adotada, a qual coaduna com o sentimento exposto por Madiba. Isto é, no processo de construção identitária a tensão entre o ser e o não ser é constitutiva, visto que, nesse processo, o sujeito está em constante (des)construção. E, além disso, nesse processo, diversos fatores marcam a construção identitária do professor iniciante, alguns fatores marcam positivamente, outros negativamente. Da Linha 442 a 449, o colaborador relata um momento em que, segundo ele, estava estressado devido ao barulho dos alunos. Em segundo lugar, é importante ressaltar que esse sentimento não é único de Madiba. Ou seja, outras pessoas também se sentem desmotivadas pelo problema do descaso dos alunos em relação às aulas.

Parece, portanto, ser um elemento compartilhado no âmbito do gênero profissional docente. O colaborador por meio da modalização apreciativa “acho que” (L- 223) avalia que é algo comum entre os alunos de licenciaturas, talvez pode-se atribuir a este problema uma parcela da evasão nos cursos destinados ao ofício docente. Porém, ao assistir sua aula, Madiba percebe que muito do que ele planejou para sua aula foi concretizado. Esse vislumbre é importante, pois o leva a se enxergar professor e a avaliar o barulho como um aspecto inerente à idade dos alunos. Diante disso, o colaborador, ao contemplar o trabalho real, ou seja, aquele realizado no âmbito das prescrições anteriores ao agir, percebe que foi bem sucedido, apesar do conflito causado pelo barulho.

Dando prosseguimento aos conflitos e impedimentos no contexto da docência, observa-se o lugar que a língua inglesa deve ocupar nas aulas como um elemento de embate no exercício do professor de Inglês. Na fala de Madiba, percebe-se que o colaborador não teve intenção de focar na língua inglesa, embora ele estivesse ministrando uma aula da língua referida. Contudo, o lugar do idioma, assim como as competências que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de um idioma, não foram apontados apenas por Madiba. Antonieta, de igual modo, teceu comentários sobre esta temática. Nesse sentido, o quê e como ensinar são elementos que, da mesma forma que os fatores socioeconômico e subjetivo dos alunos, podem causar certos impedimentos e/ou conflitos na docência. Os colaboradores abordam o tema a partir de perspectivas diferentes e essas abordagens são determinantes para se estabelecer uma leitura do agir docente deles e, conseqüentemente, da forma como eles lidam com os elementos constitutivos do ensino, especificamente do ensino de língua inglesa. Portanto, neste momento, faz-se necessário uma análise individual de cada colaborador.

Diante disto, inicia-se com a análise da fala de Madiba. O excerto 04 antecede o excerto 01 – já analisado no presente trabalho – no que tange à ordem cronológica da entrevista e, semelhantemente, versa sobre a escolha do colaborador por não focar demasiado no ensino da língua.

Excerto 04 – Colaborador Madiba

- 146. E mesmo que...nas minhas aulas não tenha sido trabalhando tanto
- 147. A questão da/da língua em si
- 148. A:: tem o trabalho que os re/os referenciais preconizam mais
- 149. Que é a questão, a::
- 150. Do/do/do trabalho social que...
- 151. P: Uhum
- 152. Madiba: toda matéria deve fazer
- 153. Independente da/independente da língua

Para justificar sua ação, o colaborador traz para sua fala a voz social dos documentos oficiais para o ensino (L- 148) que preconizam pelo ensino por meio de temas transversais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os temas transversais exprimem conceitos e valores elementares à cidadania, tendo como questões relevantes as demandas da sociedade contemporânea, tais como: a ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, além da orientação sexual e da pluralidade cultural. É interessante refletir em que medida são focados outros aspectos que não a língua. Percebe-se que os trabalhos com os temas transversais caminham na direção do incentivo à tomada de consciência dos alunos. Proporcionando, assim, o ambiente crítico-reflexivo, com textos que produzam um efeito crítico no tocante ao tema desenvolvido nas aulas. Madiba, também, lança mão de alguns mecanismos enunciativos para construir sua argumentação sobre sua escolha em não usar tanto a língua inglesa na aula, inclusive com modalizações, como se percebe no excerto abaixo.

Excerto 05 – Colaborador Madiba

- 417. não/não foi usado tanto a questão da verbalização nessa aula, a:h.
- 418. Mas os alunos tiveram que ler em inglês,
- 419. tiveram que buscar compreender aquele contexto da língua escrita.
- 420. A:h/a:h e trabalhar oralidade numa turma desse tamanho,
- 421. provavelmente é:, *tem que* ser um trabalho de uma construção muito grande.
- 422. Então, a:h
- 423. eu priorizei um trabalho assim
- 424. porque essa era uma intervenção em aula,
- 425. não era uma sequência.
- 426. É, eu acho que fica...
- 427. *É interessante fazer* sim a aula toda na língua,
- 428. acho isso interessante,
- 429. mas com uma aula que o aluno precise refletir um pouco mais
- 430. sobre as questões e tudo mais,
- 431. acho que não fica muito fácil fazer
- 432. numa turma tão grande como essa.
- 433. Ah, *acho que* a proposta
- 434. deu pra cumprir direitinho,
- 435. que o que eu queria ver nessa aula,

Ao justificar a falta de atividade que trabalhasse a produção oral e ratificar sua escolha por trabalhar a compreensão escrita, o colaborador utiliza-se de duas modalizações deônticas (L- 420 e 421). Como se pode conferir a seguir: “A:h/ah:h e trabalhar oralidade numa turma desse tamanho, provavelmente é:, *tem que* ser um trabalho de uma construção muito grande”.

Ancorando-se em Bronckart (1999[2012]), pode-se afirmar que o indivíduo, ao fazer uso de modalizações deônticas, avalia aspectos do conteúdo temático com base em elementos do mundo social. Portanto, Madiba conclui – tendo como critério sua crença de que o número de alunos da turma influencia consideravelmente – que para se trabalhar a oralidade em inglês em uma turma como a que ele assiste teria que ser uma construção ao longo de várias aulas. Isso não quer dizer que ele, enquanto professor de inglês, negligencie a língua, pois “*É interessante fazer sim a aula toda na língua*” (L- 427), segundo o colaborador. Neste exemplo, o colaborador usa, novamente, a modalização deôntica e, assim, aprova o uso majoritário da língua inglesa nas aulas, referindo-se ao caráter facultativo, porém, fundamental da abordagem em língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem. Curiosamente, Madiba, ao ressaltar sua escolha diante do seu desejo de fazer os alunos refletirem sobre o tema abordado em sua aula, lança mão de modalização apreciativa “*acho que não fica muito fácil fazer*” (L- 432, grifo nosso); talvez por pautar seu comentário em sua experiência pessoal.

Diante disto, pode-se perceber como as escolhas linguísticas enunciativas de Madiba revelam seu momento de construção identitária inacabada. Ao trazer aspectos do mundo social, o colaborador tanto justifica sua escolha por não trabalhar a oralidade na aula, como avalia positivamente a necessidade de se trabalhar este elemento nas aulas de língua inglesa. Talvez, o uso da língua inglesa em seu aspecto oral durante a ministração da aula desempenhe um papel fulcral na constituição identitária de um professor de língua. Até que ponto o domínio do idioma é importante para o sentimento de pertencimento à classe de trabalhadores que utilizem tal idioma? Seria leviano tentar responder a essa pergunta a partir dos dados discutidos. Todavia, pode-se perceber que Madiba faz uma escolha de não utilizar a oralidade e, isso foi uma escolha pedagógica, pois neste momento de sua construção identitária profissional, o professor Madiba considera complicado (L- 432) trabalhar a produção oral em uma turma numerosa. Tal consideração revela que o colaborador está baseando-se em um pré-construído que possivelmente é compartilhado pelo gênero profissional docente. Nesse sentido, estes elementos constitutivos do gênero profissional desempenham um papel relevante no processo de construção identitária do professor em formação.

Diferentemente de Madiba, Antonieta buscou focar na língua inglesa em sua aula e, além disso, defende que a língua e, principalmente, a oralidade, ocupem um espaço relevante na sala de aula da língua referida. No excerto abaixo, pode-se conferir sua fala.

Excerto 06 – Colaboradora Antonieta

291. Uma das coisas que eu acho... errado
292. pelo menos na sala de aula de língua inglesa
293. é:/é não ter essa prioridade na fala.
294. Eu acho isso uma crucificação porque, por exemplo...
295. pra um aluno desenvolver as quatro habilidades na língua
296. ele precisa da fala
297. e: como os referenciais, né.
298. E:: também a LDB ela não dá prioridade a fala
299. e eu não sei se/se isso vem também do domínio do professor também
300. MAS... como essa escola assim
301. por exemplo
302. você tem uma metodologia livre
303. e se você seguisse os referenciais todos, é::
304. tudo que ele diz passo a passo
305. você estaria de certa forma cometendo alguns erros que seria crucial lá na frente.
306. Porque, por exemplo...
307. se você começa a/a ensinar esses alunos apenas a escrita
308. APENAS a/a compreensão do texto,
309. lá na frente se algum deles for fazer Letras Inglês
310. vai ser penalizado na universidade porque em nenhum momento se escutou falar inglês.
311. Em nenhum momento se trabalhou a/o *listening* deles

Da mesma forma que o colaborador Madiba, Antonieta traz a voz social dos documentos oficiais, contudo, de forma diferente, a colaboradora parece dar um tom de reprovação quanto ao fato de esses documentos desconsiderarem a produção oral (L- 303, 304 e 305). A reprovação é tão evidente que Antonieta usa a metáfora da crucificação. Isto é, a negligência da fala em aulas de língua inglesa, para a colaboradora, é sinônimo de sofrimento e penalização. O aluno da rede pública de ensino é penalizado por não ter acesso à oralidade desde o início de sua formação. Nesse sentido, Antonieta constrói sua identidade profissional se opondo às prescrições estabelecidas pelos documentos oficiais. Tornando-se uma agente ativa no processo de constituição identitária profissional.

Ademais, na linha 299, a colaboradora menciona a possibilidade de o professor não ter domínio da língua e, conseqüentemente, não priorizar a língua em suas aulas. Isto direciona diretamente a discussão para o âmbito da formação docente. É sabido que o curso de Licenciatura em Letras – Inglês sofre com o alto número de ingressos que não possuem conhecimento e domínio da língua para acompanhar as aulas. Este fato, muitas vezes, acarreta em evasão e, em outros casos, em uma formação deficiente. Nesse aspecto, a formação inicial é bastante afetada, visto que a relação aluno ideal x aluno real deixa os professores formadores em dilema quanto às atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula. Antonieta, ao considerar esse fato, pondera sobre a importância de se trabalhar o ensino de inglês, mesmo nos

anos iniciais do ensino regular, pautado no desenvolvimento das outras habilidades além da compreensão escrita. Em sua justificativa, a colaboradora olha para o futuro, ou seja, se alguns dos alunos do ensino público desejarem fazer o curso superior de Letras – Inglês poderiam ter a vivência com a língua em todas as formas de expressão a partir dos níveis iniciais da educação pública.

No excerto 07, Antonieta continua desenvolvendo sua defesa em relação à abordagem das habilidades de produção oral e compreensão oral nas aulas; para tanto, a colaboradora compartilha sua experiência pessoal enquanto aluna de licenciatura em Letras – Inglês.

Excerto 07 – Colaboradora Antonieta

- 322. e pretendo quando começar a ensinar profissionalmente não cometer esses erros
- 323. que eu acho que:: uma das coisas quando eu cheguei aqui na universidade
- 324. e:: que não tive a: oportunidade de estar na sala de aula escutando o inglês e falando o inglês
- 325. isso me acarretou... por exemplo, uma reprovação porque eu tinha medo de falar
- 326. eu tinha medo de falar errado e::
- 327. se começar a construir com os meus alunos esse passo a passo
- 328. deles falarem, deles escutarem e/e/e trabalhar essa habilidade,
- 329. quando ele chegar lá na frente se... caso não forem fazer curso de Letras Inglês
- 330. ou por exemplo, se forem fazer outras coisas na vida
- 331. se encontrar um estrangeiro na rua vai poder falar
- 332. se comunicar o mínimo possível
- 333. mas também vai haver essa comunicação.
- 334. Então... assim...
- 335. se o ensino é pra vida,
- 336. se você ensina a criança e esse ensino é pra que tenha alguma utilidade na vida,
- 337. então eu acho importantíssimo a fala.

Antonieta inicia sua fala usando uma modalização pragmática (L- 322), deixando claro que ela pretende fazer diferente, na verdade, a colaboradora acredita que promover apenas o desenvolvimento da escrita e da leitura é errado. Conforme Bronckart (1999[2012]), as modalizações pragmáticas possibilitam compreender aspectos da reponsabilidade de ação dos sujeitos em relação ao conteúdo temático, confere-se ao uso dessa modalidade as razões, as motivações, as intenções etc., do agente. Nesse sentido, a colaboradora assume um compromisso de não cometer o que ela entende por erro quando estiver ensinando profissionalmente. É importante salientar que a colaboradora, embora se enxergue como professora, reconhece, também, que ainda não o é profissionalmente. Antonieta justifica seu

posicionamento através de um relato interativo. Isto é, quando a colaboradora entrou na universidade sentiu dificuldades com o uso da língua, visto que, por ser egressa do ensino público e, segundo a própria Antonieta, não ter tido a oportunidade de escutar e de falar o inglês na sala de aula, ocasionou um medo e uma reprovação. Mais uma vez, percebe-se que os pré-construídos da colaboradora parecem ser fundamentais para enxergar uma necessidade no ensino público e, além disso, para querer fazer diferente. Antonieta se preocupa com os alunos, ou seja, ela não deseja que eles passem o que ela passou. E, nesse sentido, visa desenvolver um ensino que seja útil para seus alunos, visto que, segundo Antonieta, “[...] o ensino é pra vida” (L- 335).

Todavia, não só de conflitos é composta a docência; de forma semelhante, existem surpresas positivas que revelam a eficácia das ações desenvolvidas e, nesse sentido, o sucesso do trabalho planejado, bem como a surpresa do não planejado, mas que foi realizado. Nesse sentido, a subseção a seguir, apresenta-se uma análise sobre essas surpresas no contexto da docência, desvelando o trabalho real.

4.2.2 Surpresas no contexto da docência: “Ninguém dormiu” e “Learning opportunity”.

Como diz Freire (1996, p. 80), “[h]á uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Por um lado, os conflitos vivenciados na docência, quase sempre, causam uma baixa do poder de agir, no sentido espinosano do termo. Por outro lado, as surpresas, percebidas por meio da atividade realizada, ampliam a potência de agir. Segundo Silva, Barros e Louzada (2011, p. 192), “[a] subjetividade é produzida na atividade, mas não pode ser vista como mera projeção mecânica desta”. Desta forma, essa subjetividade é resultado dos afetos vivenciados na atividade. Para Amigues (2004, p. 39), “[a]tividade corresponde ao que o sujeito fez mentalmente para realizar essa tarefa”. Esta, de acordo com o autor, pode ser inferida a partir da ação realizada pelo indivíduo. Nesse sentido, os excertos analisados abaixo apresentam momentos em que os colaboradores revelam um aumento na potência de agir, ao perceberem o trabalho real.

Excerto 08 – Colaborador Madiba

239. Então, assim, eu percebi que não tava acontecendo tanto isso.
 240. É, eu pedi pra alguém ler,
 241. alguém do grupo lia, mas não lia só pro grupo, lia pra todo mundo.
 [...]
 245. E os mais...os mais ouriçados assim, tentavam falar,
 246. mas acho que eles tavam um pouquinho intimidados também pela gravação da aula.
 247. Ah, mas eu acho que ficou bem... acho que essa parte não tava planejada,
 248. isso aí não/não fazia parte da aula.
 249. Eu pensei assim porque eu vi esse grupo que tá bem aqui de costas pra cá
 250. nessa/nessa pausa e ã:h, eles não queria fazer mesmo a atividade
 251. e de última hora eles fiz/ conseguiram fazer aí...
 252. acho que dois ou três, acho que isso foi eles tentando falar.
 253. Pelo menos eles fizeram alguma coisa, tentaram participar, ninguém dormiu.
 254. Acho que não tava tão desinteressante assim não

Como mencionado na metodologia, o colaborador demonstrou mais resistência durante a entrevista de autoconfrontação, parecia que ele não estava totalmente satisfeito com o que ele assistia. Para exemplificar, quando Madiba comentava sobre o comando dado aos alunos para se dividirem em grupos no início de sua aula, o que resultou em um momento de muito barulho e princípio de dispersão, pode-se perceber sua surpresa diante de suas reações para acalmar os alunos. Comentando este fato, Madiba diz: “É, eu acho mais interessante esse confronto. É que a gente vê coisas que a gente faz. Eu não falei isso. Eu não falei, mas enfim... Tá registrado, né?” (L- 127 à 132, Cf. Apêndice E). No excerto 08, Madiba descreve o momento da aula em que os alunos leem o texto em inglês. É importante ressaltar que essa atividade realizada pelo colaborador na aula foi providencial. Não tinha sido autoprescrita por ele durante a elaboração do seu plano de aula. Sua decisão foi resultado da percepção de que alguns alunos não estavam participando do momento, pois estavam dispersos. Contudo, o que chama atenção é o fato de, ao ver o resultado positivo, Madiba avaliar – através de uma modalização apreciativa – sua aula como *não tão desinteressante* (L- 254). Portanto, o momento do trabalho realizado, que embora estivesse distante do trabalho prescrito, proporcionou uma surpresa que ampliou sua potência de agir.

Não é diferente com Antonieta: no excerto a seguir percebe-se sua surpresa em relação à atividade realizada com sucesso, embora ela não houvesse prescrito tal atividade.

Excerto 09 – Colaboradora Antonieta

84. Antonieta: Essa aula aí me surpreendeu bastante, porque... é:
 85. nunca vi eles, por exemplo, fazendo *brainstorming* em inglês.
 86. Eu perguntei em português, e assim... a minha intenção era receber a resposta em português.

87. E:: eles me surpreenderam
 88. porque começaram a falar o que comiam no café da manhã,
 89. e aí eles sabiam mais do que o que eu imaginava que eles soubessem.
 90. Eles... como eu fiz a pergunta em português,
 91. mas eles sabem que eu sou professora de inglês,
 92. e aí eles já começaram a responder “*bread*”, “*cheese*”
 93. e isso me surpreendeu.
 94. Essa parte da aula eu gostei bastante.
 [...]
 100. O que eu tinha planejado na minha mente era fazer as coisas em português,
 escrever em português.
 101. A minha intenção de iniciar essa aula não foi...
 102. ela não iniciaria em inglês.
 103. Aí como eles, eu, fiz aí um *learning opportunity*,
 104. porque eles iniciaram,
 105. e aí eu já fui pegando as palavras que eles já sabiam e já colocando,
 106. já organizando no quadro,
 107. de maneira que... facilitasse o:/o outro procedimento que eu ia seguir.

A surpresa de Antonieta está no fato de que ela, enquanto bolsista do subprojeto PIBID Letras – Inglês, nunca tinha visto os alunos do grupo que ela assiste realizarem um *brainstorming*²⁷ e, principalmente, realizá-lo em inglês. Conforme citado no excerto acima, a colaboradora inicia a aula perguntando em português, mas os alunos a surpreendem, respondendo-lhe na língua alvo. Esta surpresa levou Antonieta a uma tomada de ação, a qual pautou-se na construção de sentido a partir do vocabulário apresentado pelos alunos, o que ela chama de *learning opportunity*. É interessante observar que a surpresa gera na colaboradora um aumento da potência de agir, como se pode comprovar na linha 94, em que esta afirma ter gostado bastante daquela parte da aula.

Entretanto, as surpresas não estão apenas no âmbito do trabalho prescrito e do trabalho real. As entrevistas de AC revelam características da forma de realizar as atividades de cada indivíduo que podem afetar positiva e negativamente no processo de construção identitária profissional. No excerto 10, Antonieta destaca uma característica positiva de sua postura em sala de aula.

Excerto 10 – Colaboradora Antonieta

108. E:: assim, e:: uma das coisas que eu também achei bem legal foi porque eu sou muito: atenciosa...
 109. quando falavam uma palavra lá atrás
 110. aí eu, eu virava do quadro
 111. ia lá até onde a pessoa falou

²⁷ Literalmente quer dizer “tempestade de ideias”; é uma estratégia/dinâmica de construção de conhecimento realizada em equipe, na qual os alunos expõem seus conhecimentos prévios acerca do assunto elencado pelo professor.

- 112. pra ver se era aquela palavra que eu realmente tinha ouvido e:/e: assim
- 113. isso é bom porque você vê que a turma ela: vê que o professor ele tá engajado
- 114. e que ele está realmente interessado em/em dar uma boa aula.
- 119. porque eu acho que o papel do professor também é DAR essa atenção
- 120. porque os nossos alunos... eles são carente de atenção.
- 121. Poucos professores chegam PERto e querem realmente fazer uma aula legal.
- 122. E: eu acho muito importante você sempre ouvir o seu aluno.

O exemplo destacado acima apresenta detalhes importantes para o debate aqui proposto. Inicialmente, percebe-se que a colaboradora se enxerga como atenciosa. E justifica tal atribuição pelo fato de ir até os alunos durante a aula e escutar o que eles têm a dizer. Diante disso, Antonieta passa a usar modalizações deônticas para ressaltar sua concepção de professor: (i) deve estar engajado nas aulas (L- 113); (ii) deve dar atenção ao aluno (L- 119) e (iii) deve sempre ouvir o seu aluno (L- 122). É interessante observar que suas avaliações acerca da função do professor revelam a concepção de docência que ela possui. Essa concepção é fruto do que Amigues (2004) diz ser regras do ofício. De acordo com o autor referido regras do ofício dizem respeito a uma ligação memorial entre os profissionais que possibilita uma contínua (trans)formação. Nesse sentido, há, entre os professores, concepções compartilhadas sobre o ofício da docência e, estas, sempre que difundidas e/ou seguidas, contribuem para a construção da identidade profissional.

Retomando o excerto 10, pode-se perceber que, em primeiro lugar, para Antonieta, uma postura atenciosa do professor mostra que este está engajado na aula e está interessado em ministrar uma boa aula. Em segundo lugar, a colaboradora entende que o papel do professor, além de outras coisas, é dar atenção aos alunos, visto que estes são carentes de atenção. Observa-se novamente a sensibilidade da colaboradora em enxergar a carência de atenção que os alunos possuem. E, em terceiro lugar, Antonieta considera importante ouvir o aluno. Em consonância, Moita Lopes (2006, p. 23), chama atenção para a necessidade de “[...] ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias”. Isto é, deve-se promover um ambiente democrático na sala de aula, no qual o aluno possa falar e, principalmente, que sua voz tenha valor de conhecimento. Pois, como afirma Freire (1996, p. 33):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –

mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nesse sentido, faz-se necessário que os licenciandos cotistas ou não, pibidianos ou não, sejam formados a partir de práticas docentes que promovam posturas democráticas, pois assim, serão profissionais capazes de promover um ensino para a vida, conforme destaca Freire (1996). Isto posto, na subseção a seguir analisa-se alguns excertos que tratam do processo de apropriação do gênero profissional da docência nas falas dos colaboradores.

4.2.3 Apropriação do gênero profissional: o ser professor.

De acordo com Silveira (2015, p. 58, grifo do autor), o PIBID, juntamente às licenciaturas, “[...] visa levar o estudante que pretende ser professor a se apropriar de diferentes elementos da cultura profissional: instrumentos e saberes que possam, *a posteriori*, contribuir para a atuação dos futuros docentes”. Nesse sentido, pode-se perceber que os colaboradores revelam, através de suas falas, esse caminho de apropriação da cultura profissional docente, proporcionada, principalmente, pelas atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID. A seguir, os excertos analisados apontam para esse processo de constituição identitária profissional dos colaboradores desta pesquisa. Os primeiros excertos analisados mostram que os colaboradores mudaram suas concepções de ensino que, antes do PIBID, centralizavam o professor, enquanto que, com os aprendizados obtidos pelo projeto, ambos, Madiba e Antonieta, passaram a considerar os saberes de mundo dos alunos e, a partir disso, passaram a desenvolver sua didática.

Excerto 11 – Colaborador Madiba

42. Essa aula, ela foi... é:
43. Programada no estilo do PIBID, assim é::
44. Eu confesso que essa parte foi be:m
45. O que eu aprendi mesmo no projeto
46. Que é de fazer de primeira mão,
47. Esse levantamento do conhecimento prévio do aluno
48. P: Uhum
49. Madiba: ãh:
50. Antes, embora eu já tenha ensinado,

- 51. Dado aula numa escola particular
- 52. Essa não era a minha visã:o do ensino.
- 53. Eu não trazia esse resgate que::
- 54. Faz o aluno partir do que ele já tem.
- 55. Daquela bagagem que ele já carrega consigo,
- 56. de pontos que ele carrega na vida

Excerto 12 – Colaboradora Antonieta

- 340. Antonieta: É...
- 341. letramento crítico é uma das abordagens assim...
- 342. que eu faço... que aprendi.
[...]
- 348. Eu gosto do letramento/do letramento crítico
- 349. porque você vai construindo,
- 350. você CONSTRÓI com o aluno.
- 351. O QUÊ que o aluno já sabe sobre determinado assunto?
- 352. Ele traz e o professor vai inserindo aos poucos.

No excerto 11, o colaborador Madiba revela uma mudança de concepção de ensino a partir de sua vivência no projeto. Embora o colaborador já houvesse ensinado, sua concepção de ensino não considerava a construção de conhecimento a partir do conhecimento de mundo do aluno. Retomando Silveira (2015), pode-se perceber que as concepções de ensino construídas ao longo da trajetória formativa dos professores, ao serem contrastadas com outras concepções, causam um abalo. E, nesse sentido, o professor em formação, sujeito em (des)construção vivencia uma possibilidade de constituir-se identitariamente. De igual modo, Antonieta, no excerto 12, chama atenção para a construção de conhecimento em colaboração com os alunos. Isto fica marcado pela ênfase dada pela colaboradora ao verbo “construir” conjugado na segunda pessoa. É interessante observar que a colaboradora atribui esse aparato teórico à abordagem proporcionada pelo Letramento Crítico que foi apreendida no sub-projeto PIBID Letras – Inglês. Como se pode constatar em: “[...] letramento crítico é uma das abordagens assim... que eu faço... *que aprendi*” (L- 341 e 342, grifo nosso). Faz- necessário destacar o papel do PIBID no processo de constituição do ser professor, visto que os participantes mudaram suas concepções a partir da vivência dentro do projeto.

A fala da colaboradora Antonieta chama atenção, visto que carrega, em si, informações relevantes para a compreensão da temática abordada. Segue, portanto, o excerto em que a colaboradora desenvolve sua argumentação em relação à abordagem usada por ela em suas aulas.

Excerto 13 – Colaboradora Antonieta

- 359. Antonieta: Aquilo que ele já tem você vai construindo aos poucos...

360. vai acrescentando.
 361. É/é e é uma abordagem assim que, por exemplo...
 362. o professor tem liberdade pra ir construindo os ANDAIMES devagarzinho,
 363. e/e isso facilita o/o aprendizado.
 364. No começo quando eu comecei a/a/a dar minhas aulas com o letramento crítico eu achei bastante difícil.
 365. Principalmente essa parte quando você faz a contextualização,
 366. essa conversa que você tem com o aluno pra tirar o que ele já tem,
 367. o conhecimento de mundo que ele não tem,
 368. eu tinha muita dificuldade no início do ano pra fazer isso aí.
 369. Porque assim...
 370. não é coisa simples você CONVERSAR e eu nunca tive,
 371. por exemplo, uma aula...
 372. vim de um sistema totalmente tradicional,
 373. aquele sistema que o professor falava e o aluno ficava calado [...]
 376. A minha vida toda estudei em escola pública, e::
 377. assim eu nunca vi um professor que desse atenção ao aluno,
 378. que escutasse o quê que o aluno tinha
 379. que construísse o conhecimento junto com o aluno.
 380. Eu nunca tive essa/essa oportunidade
 381. e eu acho isso riquíssimo porque eles tão tendo uma professora que está ali construindo ele.
 382. O letramento crítico proporciona isso também
 383. É/é essa sociointeração do letramento é uma das partes que eu acho mais fantástica.

Para Antonieta, a abordagem pautada nos princípios teórico-metodológicos do Letramento Crítico proporciona maior liberdade para o docente construir os andaimes da aula progressivamente. É importante ressaltar que o processo de apropriação de elementos de uma cultura profissional não é algo simples e, muito menos, imediato. Por isso o PIBID se faz uma ferramenta eficaz no que tange a esse processo. Observa-se, através do excerto acima, que Antonieta enfrentou dificuldades para desenvolver ações docentes que fossem contextualizadas com o conhecimento prévio do aluno. Nesse sentido, promover ações contínuas em que aqueles que buscam se inserir na docência possam praticar e exercer a profissão se faz necessário no processo de formação inicial.

A partir da linha 372, Antonieta traz novamente aspectos da sua vivência na escola pública como exemplo a não ser seguido. Segundo a colaboradora, sua formação é fruto do sistema tradicional, especificamente, da escola pública, a qual o professor falava e o aluno se calava, o que remete ao sistema educacional bancário criticado pelo pensamento freiriano. Ainda seguindo a fala de Antonieta, observa-se que esse modelo de fazer educação não permite que a voz do aluno seja ouvida, ou ainda, que o estudante não receba a devida atenção. Isso fica enfatizado quando a colaboradora afirma: “Eu nunca tive essa/ essa oportunidade” (L- 380). Novamente, sua experiência enquanto aluno é essencial em seu processo de construção

identitária profissional. Vale salientar que essa oportunidade é de o aluno construir o conhecimento conjuntamente com os professores. Diante disso, pode-se concluir que sua vivência na escola pública enquanto estudante a levou a comparar com as atividades vivenciadas no contexto do PIBID e, assim, pautar sua prática docente. Sua admiração pela forma de exercer a docência a partir dos conhecimentos obtidos pelo projeto é enfatizada pelo emprego dos dois adjetivos *riquíssimo* e *fantástico*, nas linhas 381 e 383, respectivamente, ambos a partir do uso de uma modalização apreciativa. Faz-se importante destacar que a partir do uso desse recurso enunciativo, a colaboradora deixa clara sua satisfação quanto ao seu agir. É importante destacar que a constituição identitária é resgatada na sua experiência enquanto aluno.

Semelhantemente, Madiba fala sobre a importância das atividades desenvolvidas no projeto para o exercício da docência. No excerto abaixo, pode-se constatar alguns dos objetivos do PIBID que foram efetivos para o colaborador.

Excerto 14 – Colaborador Madiba

268. O PIBID me ajudou no sentido de me jogar dentro da sala de aula,
269. de calçar um pouquinho melhor os pés pra tá ali.
270. Porque primeiro a gente assiste aula de um professor,
271. e ela é referência pra gente, seja boa, seja não tão boa assim,
272. mas *eu acho que* de qualquer forma ou ele vai tá representando alguém que
273. você quer fazer algo parecido
274. ou alguém que você tem que fazer algo bem diferente, isso também ajuda.
275. Ah, mas *eu acho que* o ponto principal do PIBID nesse momento
276. é que a gente sabe que tem uma justificativa,
277. a gente tem alguém assistindo a nossa aula que quer ver a::, o nosso,
278. a nossa evolução na aula.
279. Então chega lá o professor, diferente do que os colegas fazem,
280. o professor, o coordenador ele aponta,
281. Ele diz: “Olha, isso aqui não tá legal”,
282. “Isso aqui você pode fazer”,
283. “Isso aqui é melhor você dar uma ajeitada porque não ficou bom”.
284. E isso faz/isso faz é:: com que você tenha tanto mais cuidado,
285. no que você vai, como você vai apresentar a sua aula,
286. Ah, como a sensação de que você não tá fazendo aquilo por fazer.
287. Você tá fazendo algo muito importante.
288. VOCÊ tá fazendo educação, e isso independe de que/de que matéria você
289. esteja ensinando

Nas palavras do colaborador, “O PIBID me ajudou no sentido de me jogar dentro da sala de aula, de calçar um pouquinho melhor os pés pra tá ali” (L- 268 e 269), como se pode conferir abaixo. Retomando as discussões realizadas no primeiro capítulo do presente estudo,

pode-se constatar que, para Madiba, o programa forneceu não apenas conhecimento teórico, como também prático quanto à docência. Isto é, Madiba consegue se perceber professor hoje porque teve uma formação que promoveu a relação teoria-prática para desenvolver atividades profissionais. Isto é, o PIBID proporcionou a apropriação do gênero profissional ao colaborador.

Baseando-se em Amigues (2004), pode-se conceber o PIBID como um coletivo de trabalho, não simplesmente pelos participantes compartilharem a mesma profissão, mas também, pelo fato de se (auto)prescreverem tarefas para realizarem no âmbito do projeto. Nesse sentido, observa-se que Madiba traz a voz da professora-coordenadora, além de fazer referência à figura da professora-supervisora. Segundo o colaborador, ele acompanha as aulas ministradas pela professora-supervisora e essa professora é exemplo para o bolsista do programa. Seja exemplo a ser seguido, ou a não ser seguido, existe, de acordo com Madiba, aprendizado a ser feito da figura da professora-supervisora. Isso fica claro quando o colaborador lança mão da modalização apreciativa “eu acho” (L- 272), a qual revela sua concepção pessoal em relação ao trabalho realizado em conjunto com a professora da escola.

Além disso, percebe-se nas linhas 276 e 277 que o acompanhamento que o professor iniciante recebe no PIBID é fundamental para sua formação. Nesse sentido, infere-se que, o acompanhamento que os bolsistas do programa recebem, atestado pela fala de Madiba, diferenciase consideravelmente do acompanhamento recebido nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Porém, quando o colaborador traz a voz da personagem da professora-coordenadora, através de outra modalização apreciativa (L-274), avalia que o ponto principal do PIBID o fato de que os bolsistas têm uma justificativa para desenvolver atividades eficazes, visto que os professores-coordenadores, ou seja, os professores formadores da universidade assistem e avaliam suas aulas nas escolas onde atuam. O colaborador menciona também outro grupo que compõe o coletivo de trabalho pibidiano: os outros bolsistas; grupo, o qual ele faz parte. Quanto aos colegas bolsistas, Madiba diz que eles, diferentemente dos professores e dos coordenadores, parecem não dar um *feedback*. Portanto, segundo o colaborador, essa cobrança por parte dos professores (supervisores e coordenadores) promove um maior cuidado nas ações educacionais desenvolvidas, além disso, promove um sentimento de valor, pois a educação é algo importante (L- 286 e 287). Aqui, percebe-se que outro objetivo do PIBID é cumprido: o de valorização da docência. Isto é, os pibidianos enxergam a profissão com muito mais beleza e importância.

No excerto a seguir, Madiba revela sua intenção inicial quando decidiu se inscrever para fazer parte do programa e, além disso, o colaborador pondera acerca da diferença essencial entre o PIBID e a licenciatura.

Excerto 15 – Colaborador Madiba

288. Ah, o meu principal foco no PIBID, quando eu entrei no PIBID, na verdade
 289. era pensando é:: no/no crescimento, no aprendizado
 290. eu achava que seria sobre a língua.
 291. Na verdade isso acontece um pouco, ah::,
 292. mas a maioria das coisas que nós fazemos no PIBID é na língua portuguesa.
 [...]
 296. Mas o crescimento que/que
 297. a licenciatura em si não/não
 298. ela não comporta, não tem.
 299. Que é essa vivência de sala de aula,
 300. que é você tá diante dos alunos.

Conforme Silveira (2015, p. 62), “[s]obrecarregar os currículos de formação de professores apenas com os conteúdos das áreas de referências do conhecimento, sem, contudo, articulá-los com o conhecimento escolar e com a demanda da sociedade e da escola não formam bons profissionais”. Noutras palavras, é urgente a necessidade de uma formação docente bem alinhada com relação teoria-prática, não priorizando uma em detrimento da outra. Diante disso, pode-se concluir que Madiba, ao mencionar que a licenciatura não comporta a vivência de sala de aula (L- 296, 297, 298 e 300), contrasta com o PIBID que, diferentemente, proporciona uma apropriação do gênero profissional docente. É importante salientar que o colaborador não buscou essa formação inicialmente; pelo contrário, ele tentou melhorar seus conhecimentos na língua inglesa, o que se remete a outro problema que, embora não é o foco do presente estudo, está ligado à formação de professores de língua inglesa, isto é, as disciplinas de língua inglesa (teoria) parecem não estarem sendo suficientes para a aprendizagem efetiva da língua e, por conseguinte, para o exercício do ensino da língua referida (prática). Não há como afirmar que o colaborador se sinta inseguro com o seu domínio da língua inglesa, porém, viu-se na subseção 4.2.1 que o mesmo em várias ocasiões justificou o fato de não focar tanto na língua inglesa em sua aula. Contudo, pode-se concluir que se o professor não domina o conteúdo, no caso do professor de língua, o próprio idioma, este professor encontrará maior dificuldade de se visualizar no exercício da docência.

Portanto, o colaborador ressalta uma formação que relacione a teoria e a prática de forma que os professores em processo de formação consigam se apropriar dos elementos constitutivos

do ser professor, além da formação teórica, do conhecimento linguístico etc., que os formandos sejam levados a enxergarem a sala de aula e o contexto educacional em sua essência. E, principalmente, devem-se promover atividades que gerem vivência de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com esta pesquisa, investigar o agir linguageiro sobre o trabalho docente de licenciandos cotistas do curso de Licenciatura em Letras/Inglês, inseridos no subprojeto PIBID e como o agir revela o trabalho real e a constituição identitária docente. Este agir linguageiro foi investigado a partir de textos/discursos produzido pelos próprios participantes em entrevistas de autoconfrontação. Para tanto, objetivou-se identificar quais conteúdos temáticos, vozes e modalizações surgiram durante este processo e como estes elementos linguísticos-discursivos revelam o processo de construção identitária profissional dos colaboradores.

A fim de analisar os dados gerados a partir dos comentários dos colaboradores, ancorou-se em trabalhos no tocante à formação inicial em que se discute política educacional. Os dados emergiram temas como: conflitos no contexto da docência, surpresas no contexto e apropriação do gênero profissional. Nesse sentido, discutiu-se política públicas e educacionais, formação docente e constituição identitária do sujeito na modernidade recente. Utilizou-se, do mesmo modo, aparatos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) em consonância aos pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade quanto ao trabalho, principalmente, ao trabalho docente. Para a análise das entrevistas de autoconfrontação com os colaboradores, lançou-se mão das categorias de análise linguísticas presentes no ISD, a saber: conteúdos temáticos, vozes e modalizações.

Diante disso, acredita-se ter se aproximado do objetivo proposto no estudo. Portanto, faz-se necessário retomar as questões que nortearam a presente pesquisa e repondê-las sistematicamente.

- (i) Quais os principais temas sobre a docência que emergem nas entrevistas de autoconfrontação e o que revelam no tocante à constituição identitária do professor iniciante?
- (ii) Quais os mecanismos enunciativos presentes na fala do licenciando cotista/pibidiano e de que modo revelam o agir e construção identitária acadêmico-profissional?
- (iii) Até que ponto as representações do licenciando cotista quanto ao seu próprio agir no contexto *pibidiano* manifestam a distância entre o trabalho realizado e o não-realizado?

E quais as implicações deste distanciamento no processo de constituição identitária acadêmico-profissional?

Os principais conteúdos temáticos foram organizados em três: (i) Conflitos no contexto da docência, (ii) Surpresas no contexto da docência e (iii) Apropriação do gênero profissional: o ser professor. Justifica-se tal organização pelo motivo de cada um desses temas terem desdobramentos. Estes, por sua vez, revelaram o caminho de construção identitária que os professores em processo de formação inicial passam. Quanto aos mecanismos enunciativos, identificou-se as vozes dos autores empíricos, ou seja, Madiba e Antonieta, além de vozes de personagens, tais como os alunos e, em alguns casos, a professora-supervisora e, também, de vozes sociais, as quais estão ligadas aos documentos oficiais que prescrevem aspectos do trabalho do professor e ao coletivo de trabalho. Destacou-se, também, os índices de pessoas que revezaram entre singular e plural. Em relação às modalizações, constatou-se a recorrência de modalizações deônticas, apreciativas e pragmáticas, como veremos adiante. Faz-se importante ressaltar que, durante a interpretação do agir, os colaboradores mencionaram aspectos relativos ao trabalho realizado e o não-realizado.

Considerando o conteúdo temático *conflitos no contexto da docência*, percebeu-se que as vozes que ficaram mais evidenciadas foram as vozes do autor empírico, as vozes dos personagens dos alunos e a voz social dos documentos oficiais e do coletivo de trabalho, ou seja, os colegas que compartilham o contexto pibidiano. As vozes de Madiba e de Antonieta emergiram, principalmente, quando eles refletiram sobre o contexto social e subjetivo dos alunos assistidos pelo programa. Percebeu-se uma identificação com os estudantes que possibilita a inferência de que as escolhas pedagógicas realizadas pelos colaboradores foram baseadas nesse contexto vivenciado, além de demonstrar concepções sobre a docência que foram construídas ao longo da formação humana de cada um dos colaboradores, como, por exemplo, o interesse em conscientizar os alunos a terem um viver saudável.

Este contexto social, perpassado por problemas e conflitos, é identificado quando os colaboradores chamam para sua produção discursiva a voz de personagem dos alunos. As falas destacadas pelos colaboradores, principalmente por Antonieta, demonstraram um contexto social afetado pelas dificuldades e limitações de ordem econômica. Tal escolha enunciativa é reveladora quanto à construção identitária desses professores, visto que eles entendem que a educação deve estar associada à mudança social e, por conseguinte, é uma educação para vida.

Além disso, no primeiro conteúdo temático, identificou-se a voz social dos documentos oficiais na fala dos colaboradores. É interessante ressaltar que a emergência desta voz é diferente para os dois colaboradores. Isto é, Madiba, ao trazer os documentos oficiais para sua fala, aderiu aos postulados de que se deve trabalhar os temas transversais e com uma abordagem mais construtivista, não tão pautada na língua inglesa e, nesse sentido, justificou suas ações em sala de aula e sua visão de docência. Antonieta, por sua vez, opôs-se às prescrições dos documentos oficiais em não dar demasiado valor a oralidade em sala de aula de língua inglesa no Ensino Fundamental. E, com isso, a colaboradora assumiu uma postura diferente em seu agir docente, demonstrando, assim, sua constituição identitária profissional.

Assim como as vozes, os índices de pessoa, a exemplo do revezamento entre a locução pronominal *a gente* e os pronomes *eu/minha*, manifestaram o percurso de construção identitária que, sendo um professor iniciante um sujeito social, sofre em seu processo de construção do ser docente. Nesse sentido, os colaboradores, ao interpretar seu próprio agir docente, ora se aproximam do coletivo profissional de professores, ora se diferenciam deste coletivo.

Neste primeiro conteúdo temático, identificou-se, também, a ocorrência de modalizações, as quais demonstram avaliações e comentários valorosos quanto ao processo de percepção do ser professor, a saber: as ações realizadas em sala de aula; os impedimentos detectados durante as aulas ministradas, a exemplo do Madiba, que comentou sobre o barulho durante a aula como um fator significante para a permanência ou não no exercício da docência; os conflitos sobre focalizar mais ou menos na oralidade da língua inglesa; e por fim, concepções sobre a docência construídas ao longo da formação dos colaboradores.

No tocante ao conteúdo temático *surpresas no contexto da docência*, percebeu-se que questões sobre o trabalho realizado e o não-realizado emergiram na fala dos professores. No caso do colaborador Madiba, constatou-se que, durante a atividade, ele realizou uma mudança de direção em uma atividade pedagógica que, para sua surpresa, foi positiva. Ou seja, no seu plano de aula, Madiba não havia prescrito tal atividade, que foi a leitura de um texto realizada em voz alta por alguns alunos da turma, e essa mudança de direção, ajudou-o a controlar o barulho que estava sendo um impedimento para a ministração da aula. Semelhantemente, Antonieta, surpreendeu-se ao ter prescrito uma atividade a ser realizada em língua portuguesa, mas os seus alunos responderam-na em língua inglesa. As implicações percebidas nas falas dos colaboradores no tocante ao distanciamento entre o trabalho realizado e o não realizado foram associadas às surpresas, seguidas do sentimento de satisfação em perceber-se professor.

Esta implicação de caráter identitário ficou evidente ao percebermos a recorrência de modalizações apreciativas e deônticas nas falas dos colaboradores. As modalizações

apreciativas, neste segundo conteúdo temático, materializaram-se com as avaliações e comentários quanto ao agir docente realizado pelos colaboradores. Já as modalizações deônticas surgiram na fala de Antonieta ao traçar, com base em suas ações na aula assistida e comentada, o papel do professor. Estes aspectos têm implicações fundamentais no processo de construção identitária do professor iniciante, visto que ao perceber aquilo que foi positivo em sua aula, ele se percebe professor e, por conseguinte, apropria-se do gênero profissional docente.

Apropriação do gênero profissional: o ser professor é o terceiro conteúdo temático. Percebeu-se que, nos excertos analisados sobre essa temática, os colaboradores chamaram atenção para a mudança de concepção em relação à docência que ocorreu a partir da vivência no interior do PIBID. O coletivo de trabalho formado no contexto pibidiano se mostrou um fator preponderante no processo de construção identitária profissional, uma vez que a atividade possui um caráter coletivo pautado no reconhecimento de si por meio do outro. Diante disso, Madiba destacou a importância do acompanhamento recebido no interior do programa pelas professoras-coordenadoras e as professoras-supervisoras. Este acompanhamento, através do programa, ajudou-o a estar mais preparador para o ensino. Em outras palavras, as atividades – coletivas – desenvolvidas no PIBID ajudaram os colaboradores a se apropriarem do gênero profissional docente. Com, por exemplo, Antonieta, ao falar do Letramento Crítico, reafirma a importância do programa no seu agir docente.

Portanto, a constituição da identidade profissional de um sujeito não é diferente da identidade social, isto é, perpassam-se questões de aspecto político, ético, econômico etc., que contribuem para a constante transformação do ser por meio da interação com o meio social. O professor iniciante está no meio desse turbilhão de afetos e busca construir sua identidade profissional. Por isso, a formação inicial, em busca de formar professores para a vida, deve contemplar ações e políticas que proporcionem aos licenciandos a oportunidade de desfrutar da boniteza da docência. Nesse sentido, programas como o PIBID desempenham um papel significativo nesse processo de formação, visto que estabelece uma relação teoria-prática, valoriza o magistério e diminui a distância entre o ensino básico e o superior.

O professor, em sua formação identitária, (trans)forma(-se) e refaz(-se) (em) sua prática docente por meio da vivência com o outro, que vai além dos alunos, mas engloba os profissionais da escola, outros professores, pais de alunos, ou seja, o meio como um todo. Esse ambiente é fundamental para a apropriação do gênero profissional docente, visto que o professor iniciante não compartilhará das concepções de ensino comum a todos e adquirida ao

longo da sua formação, mas também, aprenderá novos caminhos e transformará sua forma de se ver professor.

Pode-se perceber que esta pesquisa sinaliza para possíveis investigações futuras, como, por exemplo, a relação entre Estágio Curricular Supervisionado e PIBID na formação de professores. Como se pode constatar, o PIBID consegue ter um efeito que o ECS não consegue. Alguns motivos foram elencados no presente texto, todavia, uma investigação que considerasse os atores que compartilham esse mesmo espaço – que se cruza na formação inicial – parece importante para desvelar pressuposições como o fator bolsa como sendo essencial na efetividade do PIBID. Outro exemplo, pode-se mencionar quanto à política de cotas. Embora esta política tenha sido amplamente debatida, com seu ápice em 2012, percebe-se a necessidade de dados atualizados, além de promover pesquisas empíricas que considerem a voz do cotista em seu valor epistemológico.

Acredita-se que esta pesquisa poderá somar-se aos debates realizados no âmbito das licenciaturas no tocante à formação inicial e construção identitária do professor. Além de dispor para esse debate a voz de colaboradores que não apenas vivenciaram passivamente o processo de formação, mas formar atores ativos nesse processo. Além disso, pode-se contribuir para a reflexão sobre atividades desenvolvidas no interior do PIBID e para o debate em torno das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas.

Enquanto professor-pesquisador, aprendi a importância de fazer pesquisa com compromisso ético e político; aprendi a reconhecer as vozes daqueles que, até mesmo pela academia, foram marginalizados, mas que têm muito a dizer e, portanto, devem ser ouvidos; aprendi que o professor está em constante transformação, graças a todos que o afetam e que são afetados por ele e por sua prática; aprendi que devo ser crítico sobre minha prática, pois a formação ocorre em comunhão com o meio.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Eustaquio; CUNHA, Neiva Vieira da. Ações afirmativas, educação e cidadania: as cotas incluem ou excluem? O caso dos cotistas egressos da UERJ. In: LEROUX, Liliane. CUNHA, Neiva Vieira da; SOBREIRA, Henrique Garcia. (Orgs.) *Novos temas em educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 59-88.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel. *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduep, 2004. pp. 37 – 53.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015 [1979] Tradução Paulo Bezerra.

BAKHTIN (VOLOCHINOV), Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014 [1997].

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

BRASIL. *Lei Nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 30 de agosto de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm > Acesso em 15 de setembro de 2016.

_____. *Decreto presidencial Nº 7.824*, de 11 de outubro de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 15 de outubro de 2012 e retificado em 16 de outubro de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm > Acesso em 15 de setembro de 2016.

_____. *Ministério da Educação e Cultura*. Portaria Nº 18 de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Publicada no Diário Oficial da União em 15 de outubro de 2012. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf > Acesso em 15 de setembro de 2016.

_____. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Portaria Nº 96 de 18 de julho de 2013. Constatam as atribuições e os regulamentos para o PIBID, bem como revoga a Portaria Nº 206 de 30 de dezembro de 2010. Publicada no Diário Oficial da União em 23 de julho de 2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13798-link-port-96-pibid&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 15 de setembro de 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999[2012].

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CANAGARAJAH, S.; STANLEY, P. Ethical considerations in Language Policy research. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). *Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide*. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 33-44.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. *Prolíngua*, João Pessoa, Pb, v. 10, n. 3, p.105-117, 2015. Nov/dez 2015 de. Entrevista realizada com o professor Jean-Paul Bronckart em 10 de abril de 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28708/15293>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2ªed. Trad.: Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 1999[2007]

_____. *Trabalho e o poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. (Trabalho e Sociedade). Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna.

_____. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In.: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. (Orgs.) *Clínica do trabalho*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. As políticas educacionais e a formação de professores. In.: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luís Enrique. (Org.) *Balanço da política educacional brasileira (1999-2009)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 85 – 103.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE). *Resolução Nº 55/2012*. Acrescenta dispositivos à Resolução Nº 27/2009, que rege o Processo Seletivo Seriado para ingresso nos cursos de graduação da UFPB, a fim de adequar o ingresso mediante reserva de vagas à legislação vigente, revoga a Resolução Nº 46/2010 – CONSEPE e dá outras providências. UFPB: João Pessoa, 2012.

COSTA, Nayara Tatianna Santos. *Do debate à implementação: A versão não oficial da adoção das cotas raciais na UFPB*. 2012. 122 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012.

DANTAS, Rosycléa. Ensinar alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimentos. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1. p. 15-42. Tradução de Sandra Regina Netz.

DIAS, Sandra Maria Araújo. *A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Proling, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Cap. 5.

_____. O trabalho do professor de língua inglesa representado em diários reflexivos. In.: REICHAMANN, Carla Lynn. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 65 – 86.

DOSSIÊ Ações Afirmativas na UFPB: *a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)*. João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 1677/2008.

FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: MULTICULTURALISMO OU JUSTIÇA SOCIAL?. *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, p. 257-293, Dec. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452016000300257&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>.

FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte; REICHMANN, Carla Lynn; ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). *Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 141 p.

FERREIRA, Telma Sueli Farias. *Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 178.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996. 7 ed.

FREITAS, Ana Cláudia de Melo; MEDRADO, Betânia Passos. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In.: REICHAMANN, Carla Lynn. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 87 – 112.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? *Direito, Estado e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 41, p.130-156, 10 abr. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=245&sid=23>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. 128 p. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada.

GARCÍA, Ofelia. Ethnic identity and language policy. In.: SPOLSKY, B. (Org.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GENTILINI, João Augusto. Marcos institucionais e gestão da educação básica no Brasil (1999-2009). In.: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luís Enrique. (Org.) *Balanço da política educacional brasileira (1999-2009)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 13 – 36.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1. p. 367-387. Tradução de Sandra Regina Netz.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciri Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992[2011].

KLEIMAN, Angela B.. Agenda da pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 1. p. 39-58.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL; São Paulo: FAPESP, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel e COUTINHO, Antônia. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. et. al. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de Gêneros Textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. 184 p. (Série Ideias sobre a Linguagem).

_____. et. al. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. 174 p. (Série Ideias sobre a Linguagem).

MEDRADO, Betânia Passos. *Espelho, Espelho Meu: Um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (Orgs) *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

MILLER, I. K. D. Formação de Professores de Línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-1217.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 13-44.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b, p. 85-107.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 227-247

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 227-247.

MOURA, Éliton Meireles de; SOUZA JUNIOR, Arlindo Jose de. Saberes docentes sobre o trabalho educativo no projeto PIBID. In.: BARBOSA, Marinalva Vieira; GONÇALVES, Amanda Regina; GAYDECSKA, Beatriz et all. *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2015, p. 289-310.

NARDI, Elton Luiz. Bandeiras de descentralização no Brasil: a ação do estado e a política educacional. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FERNANDES, Sônia Regina Souza. (Org.) *Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil*. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras, 2011, p. 25 – 52.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado. *E-curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p.357-374, 2016. Bimestral. Jan./mar.2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1567>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÚCLEO DE MÉTODOS QUANTITATIVOS EM ADMINISTRAÇÃO - MEQAD; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PRG/UFPB. *Relatório da análise de formação, retenção e evasão de alunos de graduação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*. João Pessoa, 2015.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; LOURENÇO, Eliana Bernardes. Cultura universitária e a universidade brasileira. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FERNANDES, Sônia Regina Souza. (Org.) *Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil*. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras, 2011, p. 205 – 225.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.) *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.) *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015. 298p.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e modalizações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2009. (Publicada em 2014 pela Editora Mercado de Letras.)

RAMOS, Fabiana. *Letramento e constituição identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores*. 2015. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Proling, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Cap. 4.

REICHAMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.) *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 101-124.

_____. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da

legislação e dos editais. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 7984-7996 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141660>>.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; LIMA, Silvia Peixoto. Reformas educacionais: resignificação de conceitos igualdade e equidade? In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FERNANDES, Sônia Regina Souza. (Org.) *Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil*. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras, 2011, p. 75 – 104.

SANTOS, M. F. d. *A disputa de sentidos da linguagem politicamente correta: uma análise discursiva na cartilha do politicamente correto & diretos humanos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Adilson Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. A política de ação afirmativa na Universidade Federal de Ouro Preto: um estudo da trajetória de estudantes que ingressaram em 2009. In: LEROUX, Liliane. CUNHA, Neiva Vieira da; SOBREIRA, Henrique Garcia. (Orgs.) *Novos temas em educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 89-114.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. O Bando Mundial e as Políticas Educacionais. *Ciclo Revista*, [S.l.], set. 2016. ISSN 2526-8082. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/225/138>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In.: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 245 – 266.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. O pibid no Brasil: e agora? Para onde ir? In.: BARBOSA, Marinalva Vieira; GONÇALVES, Amanda Regina; GAYDECSKA, Beatriz et al. *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2015, p. 57-70.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte et al (Org.). ***Construções identitárias de professores de línguas***. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2016. Cap. 8. p. 15-32.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In.: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 165 – 180.

_____. Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. In.: REICHAMANN, Carla Lynn. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 39 – 64.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. Políticas Educacionais de ação afirmativa no Brasil. Por quais caminhos? In.: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luís Enrique. (Org.) *Balanço da política educacional brasileira (1999-2009)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 137 – 158.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007 [1984].

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008 [1987].

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel and CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2016, vol.97, n.245, pp.31-45. ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3368314027>.

ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 2ª Reunião realizada no dia 17/03/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“O AGIR REFLEXIVO DE LICENCIANDOS COTISTAS NO PIBID-INGLÊS: UMA ANÁLISE DE AUTOCONFRONTAÇÕES À LUZ DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO”**, do pesquisador Daniel Sousa Moraes. Prot. nº 022/16. CAAE: 53271516.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr. Rildo M. de Sousa
Coordenador CEPICCS/UFPA
Matr. SIAPE: 0332618

APÊNDICE A – CATEGORIAS DE COTAS DO SISTEMA DE CONTROLE ACADÊMICO DA UFPB

Identificador	Descrição
0	Sem Definição
1	Ampla Concorrência
2	candidato autodeclarado preto ou pardo egresso do ensino público que cursou pelo menos três anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas.
3	Candidato egresso do ensino público que cursou pelo menos três anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas.
4	candidato egresso do ensino público
5	candidato portador de deficiência, egresso do ensino público
6	candidato indígena, egresso do ensino público
7	candidato preto ou pardo, egresso do ensino público
8	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e renda familiar bruta per capita inferior a 1,5 salário mínimo.
9	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.
10	Renda familiar bruta per capita inferior a 1,5 salário mínimo.
11	Cursou Ensino Médio integralmente em escola pública.
12	Candidato com deficiência
13	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
14	Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
15	Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
16	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa tem como tema as práticas de letramento e constituição identitária dos licenciandos cotista do curso de Letras/Inglês e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Daniel Sousa Morais, aluno do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª. Carla Lynn Reichmann.

Os objetivos do estudo são: a) Investigar como os licenciandos ingressos no curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFPB via cotas se percebem identitariamente professores do PIBID-Inglês por meio da interpretação do agir; b) Analisar os percursos de formação desses licenciandos cotistas; c) Identificar as práticas letradas vivenciadas pelos licenciandos cotistas no curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UFPB; d) Investigar o agir docente dos licenciandos cotistas durante práticas letradas no PIBID; e) Refletir sobre como os colaboradores da pesquisa se constituem identitariamente futuros professores de Inglês; f) Desenvolver o debate sobre os desafios, as contribuições e os conflitos perceptíveis nesse contexto de formação inicial de professores de inglês egressos do ensino público, de renda baixa e/ou negro, pardo ou índio.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a formação profissional dos licenciandos cotistas do curso de Letras/Inglês da UFPB que estão inseridos no PIBID, contribuir para o fortalecimento das políticas de reservas de vagas, ou seja, cotas, além de contribuir para ações afirmativas, para o debate sobre educação superior inclusiva no âmbito socioeconômico e étnico-racial e, para a reflexões no tocante ao PIBID como um espaço de formação acadêmico-profissional e identitária. Dessa forma, esse projeto visa a acrescentar aos estudos em Linguística Aplicada nessa área, em benefício do desenvolvimento do campo de formação de professores, e assim também das comunidades atendidas por esses profissionais e de seus coletivos de trabalho.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário, para a filmagem de uma ou mais aulas e posterior sessão de autoconfrontação - assistir ao vídeo da sua aula e comentá-lo, sendo essa sessão filmada e, ainda, para a produção de um relato reflexivo; como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e Educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, bem como as gravações não serão disponibilizadas publicamente. Informamos que essa pesquisa, apesar de poder vir a gerar algum

desconforto/constrangimento em função das filmagens e, a *posteriori*, em função das transcrições das entrevistas de autoconfrontação, não oferece riscos previsíveis para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Daniel Sousa Moraes

Endereço: Rua Eduardo Hugo Lins Guerra, 375, Esplanada I, João Pessoa-PB

Telefone: (83) 98670-8051 ou (83) 99935-7023

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Daniel Sousa Morais²⁸



Caro/a colega,

Com este questionário, compartilharemos um pouco da realidade em que você vive e das práticas de leitura e escrita que você desenvolve em diferentes âmbitos de sua vida. Descobrir o que lê e o que escreve, como, porquê e para quê nos dará o suporte necessário para a discussão sobre práticas de letramento acadêmico.

IDENTIFICAÇÃO			
Nome			
Endereço			
Cidade		CEP	
Telefone		Celular	
E-mail			
Data de Nascimento	____/____/____.		
Você se autodeclara:	Preto () Pardo () Indígena () Branco ()		

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;
- Leia todas as alternativas e escolha a resposta mais adequada assinalando a alternativa desejada; nas alternativas objetivas o local de marcar é **sempre** após a opção;
- Nas respostas subjetivas, procure abranger ao máximo a questão abordada;
- Procure responder a todas as perguntas.

²⁸ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com foco na linha de pesquisa: Linguística Aplicada. Com interesse em pesquisar: Formação inicial; Práticas de Letramento; Constituição identitária e Licenciandos cotistas. Sob orientação da Prof. Dra. Carla Lynn Reichmann.

- Responda todas as questões à caneta.

A. CATEGORIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA	
1. Qual sua idade?	
2. Onde você nasceu?	
3. Onde você mora? (Bairro e Cidade)	
4. Quantas pessoas moram com você?	
5. Em sua residência, quantas pessoas exercem trabalho remunerado? Marque com (X) o setor de atividade dos seus pais e/ou responsáveis.	Pesca () Agricultura () Indústria () Serviço () Órgão Municipal () Órgão Estadual () Órgão Federal () Artesão () Profissional Liberal () Outros: _____
6. Sua família está cadastrada em programas oficiais de auxílio (bolsa-família, seguro desemprego etc)?	Sim () Não () Quais? _____ _____
7. Qual a situação de trabalho dos seus pais e/ou responsáveis?	Empregados () Desempregados () Observações: _____ _____ _____
8. Qual a sua situação de trabalho fora do PIBID?	Empregado () Desempregado () Observações: _____ _____
9. Qual o período que você ingressou na universidade?	
10. Qual o grau de escolaridade de seu pai?	
11. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?	
12. A renda bruta per capita da sua família é...	Inferior a 1,5 salário-mínimo? () Igual a 1,5 salário-mínimo? () Superior a 1,5 salário-mínimo? ()
13. Onde você realizou seus estudos no Ensino Fundamental?	Ensino Público () Ensino Particular () Ensino Público e Particular ()
14. Onde você realizou seus estudos no Ensino Médio?	Ensino Público () Ensino Particular () Ensino Público e Particular ()

B. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E ACERVOS NO ÂMBITO DOMÉSTICO

1. Marque com um x os materiais que você tem em sua casa:		
Álbuns de fotografia () Bíblia ou livros religiosos () Livros escolares () Livros de literatura () Enciclopédias () Dicionários () Folhetos ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou de grupos religiosos () Folhinha, calendários () Guias de ruas e serviços () Catálogos e listas telefônicas () Jornais e revistas () Por exemplo: _____ Livros de receitas () Livros infantis () Livros técnicos ou especializados () Manuais de instrução () Outros. Quais? _____		
2. Que tipo de leitura você normalmente faz em casa?		
3. Você costuma ler para alguém em sua casa?		Sim () Não ()
Caso for sim...	O que?	
	Para quem?	
	Com que finalidade?	
	Com que frequência	
4. Quando era criança, alguém lia para você em seu ambiente familiar?		Sim () Não ()
Caso for sim...	Quem lia para você?	
5. Você costuma ler com alguém em seu ambiente familiar?		Sim () Não ()
Se sim...	Com quem você ler?	
	O que vocês leem?	
	Para quê?	
6. Em casa, o que você normalmente escrever?		
7. Você costuma escrever por alguém em sua casa?		Sim () Não ()
Se sim...	O que você escreve?	
	Para quê?	
	Com que frequência?	

C. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E ACERVOS EM DIVERSOS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO E CONVIVÊNCIA		
1. De modo geral, você diria que gosta de ler? Em caso afirmativo, o que você gosta de ler?		
2. De modo geral, você diria que gosta de escrever? Em caso afirmativo, o que você gosta de escrever?		
3. Você acha que alguém da sua família influenciou seu gosto pela leitura e pela escrita? Em caso afirmativo, quem?		
4. Quem mais pode ter influenciado seu gosto pela leitura e pela escrita?		
5. Se você não gosta de ler e de escrever, quais os motivos?		
6. Você costuma ir a bibliotecas públicas, ou a algum lugar que empresta livros?		
Caso for sim...	Com que frequência?	
7. Em seu convívio social, há práticas de leitura? Quais?		
8. Em seu convívio social, há práticas de escrita? Quais?		

D. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E ACERVOS NO ÂMBITO DE FORMAÇÃO	
1. Marque as alternativas que você costuma tomar quando lê para estudar?	
Escreve comentários nas margens do texto () Sublinha partes do texto () Anota as ideias mais importantes () Copia partes do texto () Faz resumos do que leu () Faz esquemas com as ideias principais do texto () Outras. Especifique: _____ Nenhuma das opções acima ()	
2. Marque os tipos de textos que você costuma ler ou consultar quando lê para estudar?	
Livros didáticos () Ensaaios, artigos ou livros teóricos () Livros de literatura () Jornais () Revistas () Dicionários () Enciclopédias () Apostilas () Textos ou exercícios em folhas avulsas () Notas, esquemas, textos ou exercícios no caderno () Outras. Especifique: _____	
3. Você costuma tomar notas das aulas?	Sim () Não ()
4. Marque os tipos de atividades que você costuma realizar dentro e/ou fora da sala de aula?	
Trabalhos em grupos () Exercícios escritos () Leitura de textos () Produção de textos ou redação () Debates e discussão em grupos () Seminários () Jogos ou dramatizações com finalidade de estudo () Provas () Leitura em voz alta () Leitura silenciosa e interpretação de textos () Reescrita de textos próprios () Outras. Especifique: _____	
E. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PIBID	
1. Quando, onde e com quem foi seu primeiro contato com a escrita e a leitura no PIBID? Como se sentiu? Como se sente hoje?	
2. Com relação às práticas de leitura no PIBID o que você normalmente lê?	

3. Com relação às práticas de escrita no PIBID o que você normalmente lê?
4. Descreva, de modo geral, seu cotidiano no PIBID.
5. Com relação à leitura e à escrita, de que maneira eles contribuíram para a sua formação?
6. Na sua concepção, o que são práticas de letramento?
7. Quais os desafios vivenciados por você no PIBID?

MUITÍSSIMO OBRIGADO!

APÊNDICE D – NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS²⁹

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES ³⁰
Indicação do falantes	P: pesquisador	“P: Eu vou gravar o áudio”
Pausas	...	“Antonieta: É sério...”
Ênfases	MAIÚSCULAS	
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	“Antonieta: É:: assim, e::”
Silabação	-	-
Interrogação	?	“Antonieta: Acho que agora tá melhor, né?”
Segmentos incompreensíveis	(...)	“Antonieta: bem fraquinho. Acontece (...)”
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	“P: Então a gente grava você na::na/na:: realizando um trabalho”
Comentário da transcritora	(())	“((pausa para assistir ao vídeo))”
Discurso reportado	“ “	“Antonieta: e aí eles já começaram a responder “bread”, “cheese”. ”
Superposição de vozes	[	“P:[compreendem]”
Simultaneidade de vozes	[[	-
Ortografia		-
Trecho suprimido	/.../	“Antonieta: “Quer que eu afaste as cadeiras, /.../?””

Observações:

- Número por extenso ([...]);
- Palavras em línguas estrangeiras em itálico ([...]).

²⁹ Notação adaptada de Dionísio (2002, p. 76) e Medrado (2008, p. 283)

³⁰ Todos os exemplos foram extraídos do nosso Corpus.

APÊNDICE E – ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM O MADIBA

1. P: Então, é...
2. P: Você já conhece a autoconfrontação?
3. Madiba: Não
4. P: Não? Então..
5. Você /.../ Você gravou a sua aula
6. e autoconfrontação é o seguinte
7. você vai assistir sua aula novamente
8. e selecionar partes da aula pra você comentar.
9. Eu não tô interessado em analisar sua aula,
10. mas eu vou analisar o seu discurso em relação à sua aula.
11. Madiba: *Okay*
12. Então assim
13. você pode passar, pode voltar, pode parar.
14. Quando você quiser comentar alguma coisa você dá pausa
15. ou então você pede pra dar pausa
16. a gente...
17. você vai, comenta
18. fala o que você sentiu, o que você...
19. enfim,
20. é a sua análise de você mesmo.
21. A ideia é você assistir sua aula e analisar ela mesmo
22. Tá certo?
23. Então meu interesse é no seu discurso
24. e não sua aula.
25. Tá bom? (risos)
26. P: ((pausa para assistir o vídeo))
27. P: Essa primeira parte tava a...
28. estavam chegando
29. P: ((pausa para assistir o vídeo))
30. P: Ah, deixa eu dizer
31. Eu não assisti sua aula também, tá?
32. É minha primeira vez que tô assistindo.
33. Eu só fiz testar o som e:

34. Então a gente vai...
35. Quando você quiser conversar, tá? Comentar...
36. Fique à vontade
37. P: ((pausa para assistir o vídeo))
38. P: Fica à vontade
39. Sempre que quiser parar, pode parar
40. Madiba: Ah::
41. Até aí, é:
42. Essa aula ela foi... é:
43. Programada no estilo do PIBID, assim é::
44. Eu confesso que essa parte foi be:m
45. O que eu aprendi mesmo no projeto
46. Que é de fazer de primeira mão,
47. Esse levantamento do conhecimento prévio do aluno
48. P: Uhum
49. Madiba: ãh:
50. Antes, embora eu já tenha ensinado,
51. Dado aula numa escola particular
52. Essa não era a minha visã:o do ensino.
53. Eu trazia esse resgate que::
54. Faz o aluno partir do que ele já tem.
55. Daquela bagagem que ele já carrega consigo,
56. de pontos que ele carrega na vida
57. e que::
58. naquela aula ele vai poder expressar
59. e isso vai trazer alguma coisa que marque mais
60. o: quesito a ser tratado
61. E:: essa parte eu gostei porque
62. eu fiz com tranquilidade
63. a::
64. essa coisa de dividir o grupo
65. ah::
66. já não tem tanto a ver com o projeto,
67. mas eu percebo que se encaixou bem porque
68. isso foi numa aula de uma professora de linguística
69. aqui da universidade
70. que: ela fez no primeiro momento

71. disse: “Vamos dividir a sala em grupo”
72. aí começou aquele tumulto e ela não conseguiu explicar a atividade.
73. Aí daí ela: “Para, para, para, para tudo”
74. “Vamos fazer tudo diferente”.
75. E por sinal essa professora também é coordenadora do projeto, a::
76. uma das coordenadoras;
77. e ela falou:
78. “Deixa eu explicar primeiro a atividade, porque é impossível falar pra vocês, primeiro divide o grupo e depois dizer a atividade”.
79. E:: assim
80. Se tor/ se tornou uma bagunça, né?
81. No momento que eu disse
82. Divide a sala
83. P: [risos]
84. Madiba: [[Mas acho que funcionou direitinho
85. P: [[É porque é
86. é o normal, né
87. Madiba: (...)
88. P: Acho que é o normal,
89. Porque quando eles levantam, eles ficam “bem”... (risos)
90. Madiba: É, não... isso é bem
91. Eles ficam bem...
92. P: Mas foi
93. Acho que deu pra entender sua explicação,
94. O que você queria passar
95. Madiba: Uhum
96. Eu acho que
97. Até aí/até aí foi...foram pontos da aula que eu achei que:: tava dentro do programado
98. P: Uhum
99. Madiba: Até aí ocorreu tudo certinho
100. Do jeito que eu programei se...
101. P: Certo!
102. Sempre que quiser parar pode falar, viu?
103. ((pausa para assistir o vídeo))
104. P: Fala um pouquinho pra mim como é essa...
105. Trabalhar com::
106. Mais uma companheira de PIBID,

107. Juntamente com a professora regente...
108. A experiência...
109. Madiba: Nesse:: nesse processo que acho que:
110. É mais tranquilo pra mim
111. Que antes
112. A::
113. Porque ter outra pessoa dentro da sala de aula tem dois pontos interessantes:
114. Um é que ela te ajuda,
115. ela pode te ajudar e tudo mais...
116. E outro é que ela tá assistindo a tua aula
117. ((risos))
118. Ah::
119. Eu achei:, eu acho interessante participar com outra pessoa
120. Porque eu até tinha combinado com,
121. Em outro período com... pessoas do grupo também
122. Que a gente desse feedback,
123. P: [Uhum
124. Madiba: Fizesse essa troca de/de
125. “Que é que tá bom na tua aula, o que é que tá faltando e tal”.
126. E meio que existe um bloqueio pra fazer isso, né?
127. É, eu acho mais interessante esse confronto
128. É que a gente vê coisas que a gente faz,
129. Eu não falei isso
130. ((risos))
131. Eu não falei, mas enfim
132. Tá registrado, né?
133. ((risos))
134. Mas, ah::
135. Nesse momento da aula, ah
136. Eu também durante esse período
137. Eu tava fazendo o EFOP que é o espaço para formação de professores
138. Que é com uma professora é::
139. Que veio pra gente através da embaixada e tá aqui na universidade
140. E que foi excelente pra esse processo da inteiração
141. Mesmo que eu também conviva com isso no projeto e tal.
142. Só que essa questão da cen/ da descentralização da aula
143. Do professor pra turma

144. Pra o aluno.
145. A::
146. E mesmo que...nas minhas aulas não tenha sido trabalhando tanto
147. A questão da/da língua em si
148. A:: tem o trabalho que os re/os referenciais preconizam mais
149. Que é a questão, a::
150. Do/do/do trabalho social que...
151. P: Uhum
152. Madiba: toda matéria deve fazer
153. Independente da/independente da língua
154. P: Dos sistemas mais transversais da fala, né?
155. Madiba: Exatamente
156. P: Quando se aborda o tema “estar saudável”
157. Madiba: Exatamente
158. P: Uhum
159. Madiba: Então, assim
160. Eu apelei pra conscientização mesmo
161. De/de que seria uma vida saudável e tal
162. Mas eu fiquei muito preocupado com a atmosfera da sala
163. P: Hmm
164. Madiba: Porque... às vezes a gente vai ensinar inglês
165. e acha que cada coisa tem a sua/a sua função, a sua competência.
166. Mas enfim,
167. Ah
168. Não era a minha intenção fazer que essa aula ficasse focada exatamente na língua inglesa.
169. Porque essa é uma escola que tem sofrido
170. É
171. Muitos casos de/de a:: *bullying*
172. Muitos casos de a: preconceitos, digamos assim.
173. E:: quando a gente vai tratar de qualquer tema
174. parece ser meio tenso.
175. Parece que há um clima meio/meio pesado e tal.
176. E eu quis deixar uma atmosfera mais agradável pra os alunos
177. aprenderem um pouco da língua,
178. aprenderem a: um pouco a trabalhar em conjunto.
179. E essa: é::/ essa sala, essa equipe , essa turma...

180. pra mim funcionou muito bem porque
 181. mesmo todos tendo dúvidas assim,
 182. como começou essa disputa acirrada assim por terminar
 183. E surgiu aquela pergunta:
 184. “E aí, vou ganhar o quê?”
 185. ((risos))
 186. Madiba: Eu não respondi isso, né? (...)
 187. Eu digo: “Você vai ganhar conhecimento”
 188. Não é o bastante ganhar conhecimento?
 189. Mas enfim, eu acho que a:: trabalhar em conjunto numa turma tão grande é bom sim.
 190. É bom porque ã:h tem horas aqui que eu levanto a mão e que eu tô pedindo SOCORRO,
 né?
 191. E vem a professora da sala
 192. Aí ela: “Ah, ele é bolsista, mas eu vou ajudar ele”
 193. ((risos))
 194. É mais, é/é bacana, eu gostei.
 195. ((pausa para assistir o vídeo))
 196. Madiba: Teve uma falha numa imagem aí e:: assim
 197. Isso foi uma coisa meio socorrista
 198. Porque nessa hora que eu coloco a mão assim na cintura
 199. eu tô tentando passar pra eles o que aquela figura quer dizer
 200. que era um *emoticon* que tava exatamente com a mão assim nas costas
 201. mas na hora que ele fazia a:
 202. Na hora que eu fiz a/a cópia, eu não observei,
 203. eu levei pra escola a cópia achando que tava tudo perfeito a:
 204. e: essa parte daqui não aparecia do *emoticon*. ((faz gesto mostrando a região dos ombros
 e cabeça))
 205. E as pessoas só conseguiam ver parte do braço
 206. P: Ah, entendi
 207. Madiba: Parte das costas, mas não dava pra perceber.
 208. Se fosse numa pessoa, talvez por conta da roupa a pessoa saberia,
 209. mas no caso do *emoticon* ficou bem difícil.
 210. Ah::, mas acho que esse método socorrista da vida (...)
 211. P: (risos) [[É, ajudou...
 212. Madiba: E assim, acho que deu pra suprir direitinho essa parte da, dessa falha assim.
 213. E, no mais acho que eu gostei dessa vibração aí
 214. P: Gostou?

215. Madiba: Dessa (...)
216. P: A disputa aí
217. ((risos))
218. Madiba: Eu vou ajudar eles e “Êêê”
219. ((pausa para assistir o vídeo))
220. Madiba: Acho que... você se,
221. eu não me visualizo tanto no ofício de professor.
222. Ah, mesmo que eu estude uma licenciatura
223. e acho que isso é muito comum entre alunos, assim...
224. porque quando a gente entra numa sala de aula
225. que a gente vê tanto barulho, tanta coisa...
226. parece que pouca coisa funcionou naquela aula, assim...
227. Mas a gente analisando de fora,
228. a gente percebe que não tão pouca coisa funcionou assim.
229. Ah, que essa barulheira... esse, acho que faz parte do contexto da adolescência mesmo.
230. A:: mas eu/eu/eu percebo assim que tem algumas coisas que eu vou tentando tomar na hora, assim.
231. Eu tava tentando trabalhar um pouquinho de...
232. A questão da participação em maior número,
233. porque a gente sabe que dentro de um grupo tem um ou dois que faz,
234. e os outros eles vão lá
235. P: Uhum
236. Madiba: sem prestar muita atenção.
237. E o grupo deve funcionar com essa questão de um par tentar trazer o outro pra o conhecimento.
238. Então, assim, eu percebi que não tava acontecendo tanto isso.
239. É, eu pedi pra alguém ler,
240. alguém do grupo lia, mas não lia só pro grupo, lia pra todo mundo.
241. Que é como se desse um pouquinho mais de ênfase naquela, ah::.
242. Não é só ter feito, a gente tem algo a mais
243. aqui a gente vai poder falar e tal.
244. E os mais...os mais ouriçados assim, tentavam falar,
245. mas acho que eles tavam um pouquinho intimidados também pela gravação da aula.
246. Ah, mas eu acho que ficou bem... acho que essa parte não tava planejada,
247. isso aí não/não fazia parte da aula.
248. Eu pensei assim porque eu vi esse grupo que tá bem aqui de costas pra cá
249. nessa/nessa pausa e ãnh, eles não queria fazer mesmo a atividade

250. e de última hora eles fiz/ conseguiram fazer aí...
251. acho que dois ou três, acho que isso foi eles tentando falar.
252. Pelo menos eles fizeram alguma coisa, tentaram participar, ninguém dormiu.
253. Acho que não tava tão desinteressante assim não.
254. Acho que dá pra se vis/ visualizar um pouquinho mais no ofício.
255. P: (risos)
256. P: Mas fala um pouquinho, assim. Você disse que não se visualiza muito no ofício de professor.
257. E o PIBID, tem ajudado?
258. Madibar: Tem sim, ah::
259. Nessa/nessa:: etapa do projeto a gente assiste muita aula de um professor.
260. E quando a gente vê as coisas que a gente estuda aqui,
261. não necessariamente aplicadas na sala de aula, a gente diz:
262. “Será que tudo é fictício? Que nada vai/vai ser aplicável assim?”
263. E quando você tá na SUA regência você percebe que você precisa tomar algumas,
264. algumas atitudes que fogem do currículo, dos parâmetros, sei lá de quê.
265. ãh, e que você tem que ter ações que desenvolva o interesse do aluno naquele momento
266. pelo que você, pelo/pelo conteúdo que você tá abordando.
267. O PIBID me ajudou no sentido de me jogar dentro da sala de aula,
268. de calçar um pouquinho melhor os pés pra tá ali.
269. Porque primeiro a gente assiste aula de um professor,
270. e ela é referência pra gente, seja boa, seja não tão boa assim,
271. mas eu acho que de qualquer forma ou ele vai tá representando alguém que você quer fazer algo parecido
272. ou alguém que você tem que fazer algo bem diferente, isso também ajuda.
273. Ah, mas eu acho que o ponto principal do PIBID nesse momento
274. é que a gente sabe que tem uma justificativa,
275. a gente tem alguém assistindo a nossa aula que quer ver a::, o nosso,
276. a nossa evolução na aula.
277. Então chega lá o professor, diferente do que os colegas fazem,
278. o professor, o coordenador ele aponta,
279. Ele diz: “Olha, isso aqui não tá legal”,
280. “Isso aqui você pode fazer”,
281. “Isso aqui é melhor você dar uma ajeitada porque não ficou bom”.
282. E isso faz/isso faz é:: com que você tenha tanto mais cuidado,
283. no que você vai, como você vai apresentar a sua aula,
284. ãhn, como a sensação de que você não tá fazendo aquilo por fazer.

285. Você tá fazendo algo muito importante.
286. Você tá fazendo educação, e isso independe de que/de que matéria você seja ensinando
287. Ah, o meu principal foco no PIBID, quando eu entrei no PIBID, na verdade
288. era pensando é:: no/no crescimento, no aprendizado
289. eu achava que seria sobre a língua.
290. Na verdade isso acontece um pouco, ah::,
291. mas a maioria das coisas que nós fazemos no PIBID é na língua portuguesa.
292. Ah::, acho que isso aí acontece porque a gente tem outras aulas aqui que vem nos ajudar,
293. Tem os americanos que ficam fazendo o que a gente faz na escola,
294. tentando ensinar.
295. Mas o crescimento que/que
296. a licenciatura em si não/não
297. ela não comporta, não tem.
298. Que é essa vivência de sala de aula,
299. que é você tá diante dos alunos.
300. E você vê que ah, daquele jeito que você aprendeu
301. na teoria não deu certo,
302. e você em que criar outra estratégia.
303. Que a aula que você programou, ah, não é exatamente
304. não tá dentro do *script*,
305. e que não correu tudo direitinho
306. e você mudou um pouco a estratégia, mas você... deu certo.
307. Acho que isso são links que você só pode ir construindo,
308. que você só pode ir fazendo dentro da vivência da sala de aula,
309. e o PIBID entra muito forte nisso.
310. P: O PIBID tá te ajudando a você se enxergar no ofício de professor.
311. Madiba: Exatamente
312. P: Olha aí que legal (risos)
313. ((pausa para assistir o vídeo))
314. Madiba: Essa aí foi a/a parte que eu, acho que deu um *tilt* assim.
315. Que eu lembrei do *teacher-centered* e eu já ia lendo
316. ((risos))
317. O texto todo foi os alunos, a:h
318. E nesse momento a gente tava fazendo...falando do texto..
319. já tinha tido uma aula,
320. já tinha feito um monte de coisa.
321. Aí eu digo, bom, vamos trabalhar um pouquinho o linguístico-discursiva,

322. vamos ver se os alunos reconhecem alguma figura de linguagem,
323. alguma coisa que digam “Entendi um pouquinho essa aula”.
324. Ah, e daí quando eu me percebi lendo o texto eu digo:
325. “Tô fazendo o trabalho dos meninos”
326. ((risos))
327. Tô fazendo o trabalho deles, tô facilitando demais a vida deles
328. eu voltei a fita, eu digo: “Vai, alguém aí”
329. Aí apareceu alguém
330. P: Olha aí, tá vendo (risos)
331. ((pausa para assistir o vídeo))
332. Madiba: Os alunos são terríveis
333. ((risos))
334. Ah, essa aluna, ela não fez isso de propósito.
335. Ela tem muita dificuldade mesmo em compreensão
336. e já tinha falado do *drink*, ela mesma falou,
337. e daqui a pouca ela disse:
338. “Tudo bem, eu só não tô entendendo o *drink*”
339. Acho, ah, que::
340. Não, e eu achei engraçado na hora e ri. Não foi de propósito.
341. Eu ri porque eu achei muito engraçado
342. P: Foi espontâneo
343. Madiba: É, mas, assim... acho que num é/num é legal mesmo, assim.
344. O bom é a gente puxar a fita de novo, retomar novamente.
345. Porque...
346. Dentro da sala de aula existem alunos, principalmente nessa escola,
347. tem aluno com inúmeras a:: limitações.
348. Ah, tem alunos, de outras salas, tem alunos com deficiência intelectual mesmo.
349. E essa aluna, pelo contexto que ela tá inserida
350. você já percebe que não é uma aluna comum.
351. Ela tem dezoito anos e ela tá numa sétima série.
352. Ah, então assim,
353. eu fiz o máximo de trabalho que eu pude
354. e nessa hora aí, quando ela falou:
355. “Ah, eu só não entendi o *drink*”
356. eu achei engraçado e eu digo,
357. “TÁ, acabei de falar”.
358. Mas aí, enfim...

359. Acho que esse trabalho de retomar novamente
360. acho que é,
361. num sei, se...
362. Talvez com a vivência a gente vai ganhando mais um pouquinho disso.
363. P: Claro, com certeza
364. Madiba: Mas, enfim
365. Acho que esse trabalho também, a:h
366. é um trabalho muito difícil que
367. pros alunos,
368. e também pro professor,
369. que é você olhar pra dentro do texto
370. você fazer aquela ressignificação.
371. Você puxar dos alunos um,
372. algo que eles ainda não tem.
373. Eles precisam de um esforço cognitivo muito grande pra: compreender as sentenças.
374. Ah::
375. Não é só pro professor que dificulta o trabalho
376. o de você não dar gramática por gramática não.
377. Isso dificulta muito a vida do aluno.
378. Você fazer o aluno entender a gramática dentro do texto,
379. é ele que vai ter que buscar ali as respostas.
380. Então,
381. Quando você pergunta:
382. “O que é que essa pessoa tá fazendo aqui”
383. Ah, você já entendeu o que é que ele tá fazendo...
384. que é no caso o que eu tava explicando aí.
385. Você já entendeu o que ele tá fazendo...
386. “Ah, eu entendi. Eu só não entendi o *drink*”
387. Ah, então, aquela palavra é nova,
388. é estanha.
389. E aquela palavra é chave pra o contexto.
390. P: Uhum
391. Madiba: Ele começou a beber o chá de/de gengibre
392. e as juntas começou a funcionar como a de um menino de dez anos.
393. Aí, enfim, ah:
394. Você fazer o aluno compreender essa questão, é:
395. a gente tem que ter a sensibilidade de reconhecer

396. que é um esforço cognitivo muito grande
397. pra quem já teve um/um
398. aquele período da aula.
399. Embora tenha tido esse andaime
400. P: Uhum
401. Madiba: Mas tem sim a dificuldade de entender.
402. Embora tivesse entendendo isso, mas eu ri porque (risos)
403. P: Foi na hora, né?
404. Madiba: (risos)
405. P: Prossigo?
406. Madiba: Pode
407. ((pausa para assistir o vídeo))
408. Madiba: Ah, acho que, a:h
409. os alunos se empolgaram, assim.
410. A aula foi bem diferente.
411. A:h, eu, depois que coloquei eles em grupo
412. achei mais interessante que eles permanecessem em grupo
413. pra ver se eles tinham alguma relação de grupo,
414. passasse pra os outros.
415. Talvez,
416. talvez não, com certeza, a:h
417. não/não foi usado tanto a questão da verbalização nessa aula, a:h.
418. Mas os alunos tiveram que ler em inglês,
419. tiveram que buscar compreender aquele contexto da língua escrita.
420. A:h/a:h e trabalhar oralidade numa turma desse tamanho,
421. provavelmente é, tem que se um trabalho de uma construção muito grande.
422. Então, a:h
423. eu priorizei um trabalho assim
424. porque essa era uma intervenção em aula,
425. não era uma sequência.
426. É, eu acho que fica...
427. É interessante fazer sim a aula toda na língua,
428. acho isso interessante,
429. mas com uma aula que o aluno precise refletir um pouco mais
430. sobre as questões e tudo mais,
431. acho que não fica muito fácil fazer
432. numa turma tão grande como essa.

433. Ah, acho que a proposta
434. deu pra cumprir direitinho,
435. que o que eu queria ver nessa aula,
436. acho que agora eu visualizei isso melhor do que na hora.
437. Na hora eu sai meu “AH... QUE AULA LOUCA”
438. Ah, dá pra ver coisas que você não vai querer ver
439. (risos)
440. Mas enfim
441. P: [Como o quê, assim? Como o quê?
442. Madiba: Acho que, a:h
443. tem uns momentos assim que,
444. embora eu não pareça estressado
445. dá essa sensação de que foi momentos de estresse. (Madiba bate com a caneta na carteira mostrando como ele agia durante a aula pra chamar atenção dos alunos)
446. P: Aham
447. Madiba: É: pra chamar atenção mesmo dos alunos, assim
448. talvez seja necessário em algum momento, mas
449. acho que se dá pra ir evitando e tal.
450. O que eu gostei é que no...
451. isso não desmanchou a atmosfera saudável
452. que o ambiente tava.
453. P: Com certeza
454. Madiba: Ah, em nenhum momento, ah:
455. Que é algo que eu procuro fazer dentro de sala de aula...
456. eu me impus como O PROFESSOR, como...
457. ah, eu acho que tem que existir um devido respeito
458. entre professor e aluno.
459. E o aluno tem sim que visualizar o professor como alguém
460. que tenha conhecimento um pouco a mais do que o dele,
461. mas ele tem que ver possibilidades de ele alcançar um passo maior.
462. De ele, ah, “Eu posso aprender mais isso”.
463. e não de ele ter o professor na sala como:
464. “Ele é o gênio, ele é o sabe tudo, eu jamais vou saber desse tanto”.
465. Então, eu quis fazer uma coisa de troca mesmo,
466. uma coisa participativa.
467. Os alunos trazer uma coisa de português
468. pra tentar botar pra inglês.

469. Ah, mas eu acho que o ponto positivo mesmo dessa aula
470. ah, foi tanto o trabalhar com a troca em equipe,
471. quanto a questão da/da resignificação,
472. do linguístico-discursivo, é::
473. De girar em torno de um tema ah:
474. até que os alunos tivessem uma certa compreensão daquilo.
475. É, muito provavelmente
476. se fosse uma sequência de aulas
477. esses alunos poderiam tá ouvindo mais em inglês,
478. tá falando um pouco mais em inglês,
479. mas acho que não teria o mesmo sentido se fosse uma aula toda em inglês.
480. P: Uhum
481. Madiba: Acho que cumpre a proposta do ensino de línguas numa escola pública.
482. P: E aí qual foi a tua experiência pessoal em assistir a sua aula assim?
483. Que, como é que/como é que você poderia descrever essa experiência de assistir a sua
aula?
484. Ademar: Eu pensei que ia ser pior, né? (risos)
485. Quando eu olhava assim,
486. Era o que eu achava pior.
487. Eu vou ver coisas que
488. eu não gostaria de ter feito e fiz.
489. Ah, mas eu acho que foi mais, a:
490. Mais tranquilo do que eu pensei, do que eu esperava.
491. Ah, no/no nas aulas que eu tenho tido
492. mesmo aquelas na universidade, ah/ah
493. a gente vê que tem professores sim
494. que trazem muita dinâmica,
495. traz muita coisa boa.
496. Mesmo aqui na universidade,
497. a gente procura às vezes,
498. até que meio,
499. pega uma inspiraçãozinha daqui, ah sei lá.
500. E essas coisas boas são as que eu tento levar pra sala de aula
501. e eu vejo assim no vídeo
502. que algumas acontecem, sabe?
503. Essa coisa de você pegar o fio da/da meada
504. e você: “Ah, eu tô fazendo errado” e volta ,

505. claro que meio sem os alunos perceberem e tal
506. você percebe.
507. Então, eu pego um texto e vou ler enquanto eu tô numa aula
508. que o professor diz: “Não faça isso, faça os alunos lerem.”
509. Ah, se você vai fazer o trabalho do aluno,
510. o aluno não fez nenhum esforço cognitivo
511. e não aprendeu nada, só te ouviu.
512. Então assim, é:
513. Acho que isso eu cumpri,
514. não vou nem dizer assim, cumPRI direitinho,
515. acho que isso é muito forte.
516. Mas assim, eu tentei fazer, dei o meu melhor nesse momento
517. através do vídeo, isso fica mais é: enfatizado pra mim
518. na minha mente, assim
519. ah, vejo possibilidades de melhoras também
520. acho que muitas e muitas aulas deveriam ser gravas, porque...
521. dai quando você tem esse choque entre o que você vez e o que você gostaria de ter feito
522. como você passou a aula e como você gostaria de ter passado essa aula
523. ah, faz/ isso faz diferença, faz muita diferença
524. ah, é:: tinha muita coisa fora do programado na/ nessa aula aí
525. ah lógico que a gente sabe da limitação da língua mesmo para alunos que estão aqui dentro da universidade,
526. no curso de letras de língua inglesa
527. a gente sabe da limitação da língua
528. mas, assim, você não imagina que vai ser tão difícil
529. depois de todos os aparatos que você levou
530. de fazer os alunos entenderem o texto nuvem de cinco linhas
531. com palavras transparente, com coisas tão mais simplificadas.
532. E é bastante difícil
533. ah é: ver/ visualizar essa aula também passa essa sensação de que...
534. ah você deve lembrar que os alunos, eles são iniciantes na língua,
535. que dentro da sala de aula da escola pública,
536. ah, é muito resumido o que ele têm da língua,
537. muitos ainda ensinam num sistema onde se apresenta a gramática a pela ´gramática
538. ah... e:: vê que eles acharam interessante/ que acharam interessante a/a aula com a brincadeira..
539. com o texto, com/ com alguma coisa...

540. também favorece o/o acho que o entendimento da gente
541. e fortalece um pouquinho porque deu trabalho fazer essa aula
542. Deu trabalho TÁ dentro de sala de aula
543. P: (...)
544. Madiba: É constrangedor tá sendo filmado fazendo uma aula
545. Porque tá sendo filmado assistindo uma aula: tranquilo.
546. Mas quando é você que tá fazendo essa aula
547. ah existe os/ os perigos, né?!
548. É: o cérebro fecha algumas janelas por medo
549. E.. medo, não sei, medo do erro, medo de não fazer certo
550. Medos que nem... assim, são programados
551. Não é uma coisa que... NOSSA
552. Isso é uma coisa que, ah, o mundo vai ver, não.
553. Mas, alguns medos que são naturais da personalidade de cada um
554. Eu tenho algumas limitações
555. É:: com relação a ser filmado em aula
556. Mas, também achei que foi tranquilo
557. E deu pra fazer tranquilo
558. Eu gostei
559. P: Que bom. Eu/eu agradeço sua participação demais.
560. Não sei nem como agradecer, na verdade.
561. As palavras me faltam, mas é como eu disse a/ a /.../, essas aulas... assim, não vão ser disponibilizadas pra ninguém.
562. Agora, eu vou gravar essas aulas e eu vou devolver essas aulas pra vocês.

APÊNDICE F – ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM A ANTONIETA

1. P: Eu vou gravar o áudio.
2. Na verdade, eu vou gravar o vídeo
3. mas, o mais interessante é o áudio nessa parte, não é nem o vídeo.
4. Porque eu vou transcrever os seus comentários
5. e vou analisar os seus comentários.
6. Mas, aí eu vou gravar o vídeo, né, porque você pode fazer alguma expressão, e aí
7. Antonieta: [VISH, então deixa eu...
8. per aí deixa eu botar pelo menos um batom
9. P: Não é...
10. Não, mas é só pra ver se eu capto a expressão...
11. esses vídeos não vão ser divulgados e vocês vão receber de volta
12. Antonieta: Deixa eu.. deixa eu botar pelo menos um batom
13. P: Tá bom
14. Antonieta: Hoje eu tô feinha, *teacher*
15. P: Conversa ((risos))
16. Antonieta: É sério...
17. Me arrumei não... Porque eu pensava que hoje não ia gravar
18. P: É, não... a ideia
19. o vídeo não
20. eu tô gravando só porque caso você faça alguma expressão
21. então, NÉ?
22. Assim, de...você queira fazer alguma expressão e tudo
23. conseguir captar... mas não é esse o interesse da pesquisa, é mais o áudio.
24. Se der aqui, o áudio.
25. P: Posso?
26. Antonieta: Peraí visse?!
27. P: Tá certo!
28. Deixa eu ir então, ajeitando aqui...
29. ((risos))
30. (...)
31. P: Mulheres, mulheres...
32. ((risos))
33. eu sei bem como é...

34. fui criado com três.
35. Você já se/ você já se/se filmou antes?
36. No PIBID, já teve?
37. Antonieta: Tive. Não...
38. P: [Não, né? Foi a primeira vez...
39. Antonieta: Quer dizer... /.../ já filmou, mas só trecho de um minuto, dois minutos
40. P: AH...
41. Antonieta: Mas um áudio completo nunca não
42. Deixa eu desligar aqui,
43. que eu não sei quem resolveu ligar...
44. Vou botar no silencioso
45. P: Okay?
46. Antonieta: Acho que agora tá melhor, né?
47. ((risos))
48. Tá pronto?
49. P: Okay, pronto.
50. Deixa eu te explicar..
51. A autoconfrontação ela é um instrumento que/que vem da psicologia.
52. Então a gente grava você na:: na/na:: realizando um trabalho
53. e depois você assiste o seu vídeo.
54. Eu não vou falar nada, onde você quiser você para e comenta.
55. Você pode parar,
56. você pode voltar,
57. você pode adiantar, certo?
58. Então é só você fazer o seu comentário.
59. Fique livre, o que lhe chamar atenção...
60. porque é uma experiência nova, você assistir à sua aula.
61. Antonieta: É verdade
62. P: NÃO É?
63. Então assim...
64. o que você quiser comentar, fique à vontade.
65. eu não vou fazer nenhuma pergunta, nada. É você comentando o seu trabalho.
66. Cida: Humrum
67. P: CERTO?
68. P: Porque meu interesse não é analisar a sua aula,
69. Mas, analisar o seu comentário, seu trabalho com o discurso.
70. Tá certo?

71. POSSO TOCAR?
72. Fique à vontade, pode dar pausa...
73. Antonieta: Pausa aqui?
74. P: ISSO, aqui.
75. Se quiser passar, adiantar, vem aqui e adianta.
76. Eu te ajudo também com isso, TÁ BOM?
77. Então fique bem à vontade, TÁ BOM?
78. Posso tocar?
79. Antonieta: Pronto
80. ((pausa para assistir ao vídeo))
81. Antonieta: NOSSA! Eu me surpreendi aí.
82. P: Quer comentar algo?
83. (...)
84. Antonieta: Essa aula aí me surpreendeu bastante, porque... é:
85. nunca vi eles, por exemplo, fazendo *brainstorm* em inglês.
86. Eu perguntei em português, e assim... a minha intenção era receber a resposta em português.
87. E:: eles me surpreenderam
88. porque começaram a falar o que comiam no café da manhã,
89. e aí eles sabiam mais do que o que eu imaginava que eles soubessem.
90. Eles... como eu fiz a pergunta em português,
91. mas eles sabem que eu sou professora de inglês,
92. e aí eles já começaram a responder “*bread*”, “*cheese*”
93. e isso me surpreendeu.
94. Essa parte da aula eu gostei bastante.
95. ((pausa para assistir o vídeo))
96. Antonieta: Ó, essa foi lindo DEMAIS
97. ((pausa para assistir o vídeo))
98. É, e:: o que foi legal.
99. Assim... no início dessa aula, foi porque assim...
100. O que eu tinha planejado na minha mente era fazer as coisas em português, escrever em português.
101. A minha intenção de iniciar essa aula não foi...
102. ela não iniciaria em inglês.
103. Aí como eles, eu, fiz aí um *learning opportunity*,
104. porque eles iniciaram,
105. e aí eu já fui pegando as palavras que eles já sabiam e já colocando,
106. já organizando no quadro,

107. de maneira que... facilitasse o:/o outro procedimento que eu ia seguir.
108. E:: assim, e:: uma das coisas que eu também achei bem legal foi porque eu sou muito: atenciosa...
109. quando falavam uma palavra lá atrás
110. aí eu, eu virava do quadro
111. ia lá até onde a pessoa falou
112. pra ver se era aquela palavra que eu realmente tinha ouvido e:/e: assim
113. isso é bom porque você vê que a turma ela: vê que o professor ele tá engajado
114. e que ele está realmente interessado em/em dar uma boa aula.
115. E:: assim... eu não queria perder nenhum momento...
116. é tanto que toda hora eu me viro, e olho, e escuto uma palavra, outra.
117. Aí eu repito pra ver se é realmente a palavra que eles falaram
118. vou lá no quadro, anoto...
119. porque eu acho que o papel do professor também é DAR essa atenção
120. porque os nossos alunos... eles são carente de atenção.
121. Poucos professores chegam PERto e querem realmente fazer uma aula legal.
122. E: eu acho muito importante você sempre ouvir o seu aluno.
123. ((pausa para assistir o vídeo))
124. Antonieta: eu achei engraçado essa parte “bota o arroz” no café da manhã
125. ((risos))
126. ((pausa para assistir o vídeo))
127. Antonieta: Você viu que eu?...
128. ((risos))
129. Eu me surpreendi tanto que eles falavam...
130. essa parte foi engraçada assim
131. eu me surpreendi tanto que eu fiz “CALMA”...
132. porque eles...
133. quando eu comecei “O que que vocês comem no almoço?”
134. eu achava que
135. por exemplo...
136. eu dei essa aula no início do ano
137. e aí como a gente foi fazer agora ela já no final
138. eu achava que eles já tinham esquecido uma boa parte do vocabulário.
139. E aí, eles me surpreenderam novamente
140. porque quando eu comecei a anotar no quadro eles já falaram em inglês
141. “rice”, “beans”, “beef” no/no almoço...
142. e aquilo ali eu disse: “NOSSA.. já estão adiantando minha aula”

143. ((risos))
144. e foi bem interessante.
145. ((pausa para assistir o vídeo))
146. (...)
147. Antonieta: Você vê...
148. Eles falavam: “Tia, tia, eu disse uma palavra lá, a senhora anotou?”
149. ((risos))
150. E eles são bem atentos, essa turma, eu ADOREI essa turma.
151. ((pausa para assistir o vídeo))
152. Antonieta: É:: essa parte assim...
153. eu achei bastante importante porque...
154. o que eu costumo ver na/nas aulas de inglês,
155. pelo menos no/no /.../
156. é que: se fala muito pouco nas aulas, e:::
157. não sei se você prestou atenção
158. mas o tempo todo eu dava o comando em inglês,
159. procurava sempre falar em inglês.
160. Porque eu acredito que...
161. quanto mais o aluno ele escuta mais ele vai desenvolver a habilidade da fala.
162. E aí eu também... prezei
163. como é a turma de sexto ano, eles não tem um vocabulário é:
164. que dá pra entender...
165. mas por exemplo,
166. eu vou auxiliando a partir do momento que eu faço gestos,
167. que eu mostro, SINALIZO
168. e/e isso faz com que, é, eles consigam compreender
169. mesmo que, por exemplo...
170. eles não consigam entender todas as palavras que eu falei em inglês
171. mas por exemplo quando eu falo: “What do you want to eat?”
172. [aí eles
173. P:[compreendem]
174. Antonieta: [escutam e conseguem entender que eu estou falando alguma coisa que é de
comida
175. e aí eles começam a responder.
176. Interessante pra mim.
177. ((pausa para assistir o vídeo))
178. Antonieta: E eles são inteligentes demais

179. ((pausa para assistir o vídeo))
180. Antonieta: Uma das coisas que eu percebi que:
181. quando eu comecei a dar/dar essa aula
182. quando eu comecei a falar sobre as refeições
183. que a gente precisava de fazer seis refeições diárias.
184. E aí que a gente tinha três lanches,
185. eu percebi que: eles não tem todas as refeições
186. P: [não contempla essas refeições]
187. Cida: E você percebe
188. P: [não, mas pode continuar, fique à vontade]
189. Antonieta: você percebe pelas respostas que eles dão
190. “OXENTE, são três lanches... três lanches, professora?”
191. “Como é que são esses lanches?”
192. Aí eu passei a explicar a eles:
193. “um depois do café da manhã, um depois do almoço, um depois do jantar”.
194. E a gente percebe a carência na questão da alimentação
195. P: Verdade.
196. Até pela origem deles, né?
197. Antonieta: É, é isso.
198. A gente percebe que eles não têm todos os/todos os/as refeições diárias
199. P: Uhum
200. ((pausa para assistir o vídeo))
201. Antonieta: É porque falava todo o mundo junto
202. e eu queria anotar as coisas no quadro, né?
203. E aí um falava, outro falava...
204. pegava uma palavra, não pegava outra,
205. não dava pra pegar tudo, aí eu
206. “WAIT, PLEASE! WAIT”
207. P: E isso mostra como eles tavam envolvidos na aula, né? A participação tava BEM...
208. Antonieta: Verdade! E assim...eles queriam realmente CONStruir a aula junto comigo.
209. Eles tavam bastante envolvidos.
210. P: Uhum
211. ((pausa para assistir o vídeo))
212. P: Nessa parte aí, você gostaria de comentar alguma coisa,
213. por exemplo... como é estar com /.../ dentro sala da aula assim?
214. A exemplo do PIBID.
215. Antonieta: É...

216. P: Vocês sempre tão juntas as duas, né?
217. Antonieta: Eu já assim... Eu assim...
218. eu tenho conforto de dar aula com /.../
219. porque ela assim, ela dá muita...
220. P: Não só/Não só /.../
221. desculpa a pergunta, mas assim...
222. Por tá com professor... como estar com uma professora,
223. você tá auxiliando uma professora... a experiência
224. como é assim, pra você?
225. Antonieta: Eu acho, assim,
226. bastante importante.
227. Porque... é:::
228. ela deixa a gente confortável na sala
229. e... por exemplo
230. se ela tem um certo momento que ela tá dando aula
231. e eu lembro de alguma coisa que eu acho que seja importante naquela aula
232. eu digo
233. “/.../, posso ensinar isso aqui?”
234. aí ela abre espaço, para, deixa eu ir lá explicar pra/prá os alunos.
235. E assim... é:::
236. /.../ ela dá liberdade pra, pro exemplo,
237. se ela tiver dando presente simples
238. e aí você tem alguma coisa que queira acrescentar
239. que queria, por exemplo, chamar atenção...
240. por exemplo de assuntos que você tá dando
241. de *everyday, today, tomorrow*.
242. Pra enfatizar sobre presente simples ela sempre abriu esse espaço
243. P: [que bom
244. Antonieta: [em sala de aula...
245. Por exemplo, é:::
246. se ela ver que a gente cometeu algum erro
247. ela não chama atenção da gente na frente dos alunos
248. mas depois que terminar a aula ela diz:
249. “Olha, Antonieta, você errou essa pronúncia dessa palavra.
250. Isso aqui, olha, não é assim, é assim.
251. Isso aqui você, se você explicasse assim, talvez os alunos entenderiam melhor...”,
252. porque ela tem uma bagagem já grande

253. já tem uma experiência diferente da nossa.
254. E a gente como tá começando a carreira agora
255. tem coisas que a gente imagina que vai dar certo
256. que tipo
257. ela já sabe que aquilo ali vai dar errado.
258. P: Uhum
259. Antonieta: E aí, ela vai orientando e ali a gente vai...
260. P: Ela é a primeira/a única professora que você já trabalhou com o PIBID
261. ou você já trabalhou com outras professoras?
262. Antonieta: Não.
263. Ela é a única professora que eu trabalhei.
264. P: Hmm, Ok.
265. ((pausa para assistir o vídeo))
266. Antonieta: E o lápis falhando...
267. ((risos))
268. Bem fraquinho. Acontece essas coisas na sala de aula, né?
269. P: É
270. ((risos))
271. Antonieta: A *teacher* não sabe desenhar
272. ((risos))
273. P: Foi ela que disse?
274. ((risos))
275. Antonieta: “Professora, o que é isso?”
276. Vá perdendo aí que a *teacher* não sabe desenhar muito
277. ((risos))
278. Era pirâmide.
279. ((pausa para assistir o vídeo))
280. Antonieta: E: uma das coisas assim que eu acho bem interessante é:
281. por exemplo... o professor mesmo em séries iniciais de/de sexto ano
282. que a criança tá começando,
283. pelo menos as de escola pública,
284. a aprender o inglês...
285. se você não priorizar
286. por exemplo,
287. podia dizer ali: “Não, professora, mas eu prefiro falar *TEAcher*”
288. porque eu acho que...
289. vou acostumando eles a escutar sempre: as palavras em inglês

290. e aí eles vão se habituando a também falar.
291. Uma das coisas que eu acho... errado
292. pelo menos na sala de aula de língua inglesa
293. é:/é não ter essa prioridade na fala.
294. Eu acho isso uma crucificação porque, por exemplo...
295. pra um aluno desenvolver as quatro habilidades na língua
296. ele precisa da fala
297. e: como os referenciais, né.
298. E:: também a LDB ela não dá prioridade a fala
299. e eu não sei se/se isso vem também do domínio do professor também
300. MAS... como essa escola assim
301. por exemplo
302. você tem uma metodologia livre
303. e se você seguisse os referenciais todos, é::
304. tudo que ele diz passo à passo
305. você estaria de certa forma cometendo alguns erros que seria crucial lá na frente.
306. Porque, por exemplo...
307. se você começa a/a ensinar esses alunos apenas a escrita
308. APENAS a/a compreensão do texto,
309. lá na frente se algum deles for fazer Letras Inglês
310. vai ser penalizado na universidade porque em nenhum momento se escutou falar inglês.
311. Em nenhum momento se trabalhou a/o *listening* deles
312. P: [Uhum]
313. Cida: e isso, eu acho assim...
314. um pecado o professor que não trabalha isso na sala de aula.
315. Porque... é:: assim...
316. eu não vejo a língua inglesa como trabalhar SOMENTE a escrita,
317. SOMENTE a compreensão e a oralidade
318. e o *listening* deixar de lado.
319. Eu vejo que isso acontece por muitas e muitas aulas.
320. Não sei assim os MOTIVOS pelos quais os professores agem dessa forma,
321. mas eu não... assim, não sou de acordo
322. e pretendo quando começar a ensinar profissionalmente não cometer esses erros
323. que eu acho que:: uma das coisas quando eu cheguei aqui na universidade
324. e:: que não tive a: oportunidade de estar na sala de aula escutando o inglês e falando o inglês
325. isso me acarretou... por exemplo, uma reprovação porque eu tinha medo de falar

326. eu tinha medo de falar errado e::
327. se começar a construir com os meus alunos esses passo à passo
328. deles falarem, deles escutarem e/e/e trabalhar essa habilidade,
329. quando ele chegar lá na frente se... caso não forem fazer curso de Letras Inglês
330. ou por exemplo, se forem fazer outras coisas na vida
331. se encontrar um estrangeiro na rua vai poder falar
332. se comunicar o mínimo possível
333. mas também vai haver essa comunicação.
334. Então... assim...
335. se o ensino é pra vida,
336. se você ensina a criança e esse ensino é pra que tenha alguma utilidade na vida,
337. então eu acho importantíssimo a fala.
338. P: E aí fazendo essa reflexão, como você acha que seria um modo de trabalhar mais a
fala em sala de aula?
339. Talvez você ache que essa é uma abordagem que você tá utilizando aí já proporciona
bastante a fala.
340. Antonieta: É...
341. letramento crítico é uma das abordagens assim...
342. que eu faço... que aprendi.
343. Eu gosto também da abordagem comunicativa,
344. mas a abordagem comunicativa ela deixa algumas falhas, é,
345. algumas PERCAS, por exemplo...
346. eu falo, o aluno repete.
347. Essa/essa repetição da/da/da abordagem comunicativa eu não gosto.
348. Eu gosto do letramento/do letramento crítico
349. porque você vai construindo,
350. você CONSTRÓI com o aluno.
351. O QUÊ que o aluno já sabe sobre determinado assunto?
352. Ele traz e o professor vai inserindo aos poucos.
353. P: [Parte do conhecimento de mundo dele
354. Antonieta: [Parte do conhecimento do mundo dele,
355. da REALIDADE dele.
356. O/o letramento crítico...
357. ele não deixa, é:: a criança fora da realidade e vai puxando conhecimento que ele já tem
de mundo
358. P: [uhum]
359. Antonieta: Aquilo que ele já tem você vai construindo aos poucos...

360. vai acrescentando.
361. É/é e é uma abordagem assim que, por exemplo...
362. o professor tem liberdade pra ir construindo os ANDAIME devagarzinho,
363. e/e isso facilita o/o aprendizado.
364. No começo quando eu comecei a/a/a dar minhas aulas com o letramento crítico eu achei bastante difícil.
365. Principalmente essa parte quando você faz a contextualização,
366. essa conversa que você tem com o aluno pra tirar o que ele já tem,
367. o conhecimento de mundo que ele não tem,
368. eu tinha muita dificuldade no início do ano pra fazer isso aí.
369. Porque assim...
370. não é coisa simples você CONVERSAR e eu nunca tive,
371. por exemplo, uma aula...
372. vim de um sistema totalmente tradicional,
373. aquele sistema que o professor falava e o aluno ficava calado
374. P: Você estudou em escola pública, ou?
375. Antonieta: SEMPRE.
376. A minha vida toda estudei em escola pública, e::
377. assim eu nunca vi um professor que desse atenção ao aluno,
378. que escutasse o quê que o aluno tinha
379. que construísse o conhecimento junto com o aluno.
380. Eu nunca tive essa/essa oportunidade
381. e eu acho isso riquíssimo porque eles tão tendo uma professora que está ali construindo ele.
382. O letramento crítico proporciona isso também
383. É/é essa sociointeração do letramento é uma das partes que eu acho mais fantástica.
384. E/e o final, por exemplo, o finalzinho da aula você vê assim que...
385. eu procuro, por exemplo, o que eles tinham de conhecimento de mundo,
386. o que eu acrescentei, e aí vem a parte crítica deles.
387. P: [Uhum]
388. Antonieta: E essa parte também eu acho bastante importante porque é
389. o/o letramento crítico ele tem...
390. prioriza quatro partes, né?
391. O *reading*, *post-reading*...
392. Esse *post-reading* que é no final da aula que eu acho bastante importante é...
393. depois de toda esse construção de conhecimento que a gente trabalha com o aluno...
394. QUAL é a opinião DELE sobre isso?

395. P: [Uhum]
396. Antonieta: Qual a crítica dele?
397. O quê que ele acrescenta mais?
398. O quê que seria importante?
399. Essa parte do/do letramento crítico me encanta.
400. P: Você leva a reflexão do aluno?
401. Antonieta: Leva à reflexão do aluno,
402. essa *post-reading* leva o aluno a refletir...
403. nos seus próprios atos,
404. e isso é bastante importante.
405. ((pausa para assistir o vídeo))
406. Antonieta: Essa parte aqui eu achei assim é:: um pouquinho lenta
407. porque eu tinha que desenhar,
408. tinha que fazer a pirâmide tudo
409. mas eles tavam TÃO interessados na aula
410. que eles não faziam barulho.
411. Eles prestavam atenção o quê que eu estava escrevendo ali,
412. o quê que eu estava fazendo,
413. e eles ficam o tempo,
414. você percebe que eles ficam o tempo todo caladinho,
415. prestando atenção,
416. e vendo o quê/quê que eu tenho pra mostrar pra eles de diferente, assim...
417. P: Bem envolvidos né? Na aula...
418. Antonieta: Bem envolvidos.
419. ((pausa para assistir o vídeo))
420. Antonieta: Interessante aqui que...
421. você observa que eu pergunto a eles inglês
422. “*What is it?*”
423. e:: eles respondem.
424. E é/é é isso que eu acho interessante o professor priorizar na sala de aula.
425. Mesmo que eles não entendam,
426. mas procure dar os comandos em inglês
427. pergunte em inglês
428. responda em inglês... que eles vão se habituando.
429. P: Uhum
430. Antonieta: Ó “*How can I do this?*”
431. E/e/e assim... eu pergunto...

432. MESMO falando inglês eles conseguem entender o que eu falo e diz:
433. “NÃO, PROFESSORA, Coloca lá, coloca aí *vegetables*, coloca aí em *beans*”
434. e assim...
435. ((pausa para assistir o vídeo))
436. Antonieta: Eles são AVOROÇADOS
437. ((pausa para assistir o vídeo))
438. Antonieta: ISSO é importante o professor fazer,
439. por exemplo...
440. eles conheciam refrigerante por *coke*
441. E achava que todo tipo de refrigerante era *coke*,
442. só que aí eu passei,
443. aproveitei a oportunidade que eu trouxe a Coca pra eles e aí eu disse
444. “Olha, outro tipo de refrigerante a gente chama não é *coke*, é *soda*”.
445. *Lerning oportunity* é muito importante quando o professor faz isso.
446. ((pausa para assistir o vídeo))
447. Antonieta: Oh, “*Pay attention*”, “*Silence, please.*” e “*Listening me*”
448. Tudo inglês e eles conseguem entender.
449. P: Tavam/tavam muito empolgados
450. Antonieta: TAVAM. “*Pay attention*”, “*Silence, please.*”, “*Listening me*”.
451. ((risos))
452. ((pausa para assistir o vídeo))
453. Antonieta: Meu Deus, acho que /.../ vai adorar essa aula.
454. ((risos))
455. ((pausa para assistir o vídeo))
456. Antonieta: Essa parte da aula eles tinham dúvida se:: por exemplo...
457. a tomate era vegetal ou era fruta.
458. E eu também tinha uma certa dúvida.
459. Algumas pessoas.
460. A maioria das pessoas... dizem que é fruta, né::?
461. Mas, geralmente, utiliza mais a tomate como vegetal,
462. então (risos) eu realmente tinha dúvida nessa parte aí,
463. aí eu preferi classificar como vegetal
464. P: [uhum]
465. Antonieta: mas errei, né? É fruta
466. ((risos))
467. Antonieta: São coisas assim que,
468. só surgem na aula

469. e que às vezes pega você de surpresa.
470. P: São os inesperados.
471. Antonieta: É
472. ((pausa para assistir o vídeo))
473. Antonieta: Essa parte aí também foi um/um/um *learning opportunity*,
474. porque tinha uns *crisps*,
475. as batatinhas redondas aí eu já puxei pra explicar pra eles que
476. tem *french fries* que é diferente,
477. em inglês às vezes a gente... tem essa diferença de uma pra outra
478. em português chama tudo batatinha,
479. mas em inglês tem diferença.
480. Isso foi legal se dar essas paradas e explicar, sabe?!
481. Algumas peculiaridades da língua...
482. P: /.../
483. Antonieta: ((risos))
484. Interessante que aí nessa aula,
485. eu expliquei
486. eles não sabem o que é *free variation*. (risos)
487. “Professora é *apple* (/’æpl/) ou *apple* (/’ʌpl/)?”
488. É “*free variation*” e eles não entenderam, foi no automático.
489. ((risos))
490. *FREE VARIATION*.
491. Acho que nessa parte eu deveria explicar pra eles o que era *free variation*.
492. Porque saiu automático assim, é *free variation*.
493. Era pra ter falado, só que não fazia parte da aula
494. ((risos))
495. Achei que não deveria ter explicado, sabe? Mas foi uma falha minha...
496. ((pausa para assistir o vídeo))
497. Antonieta: Essa parte na escrita eu:: não sei se nervoso...
498. eu acabei esquecendo o “y”, *healthy*.
499. P: [uhum
500. Antonieta: e aí /.../ tava lá atrás eu disse
501. “Antonieta, o Y de *healthy*”
502. e eu não conseguia entender o que ela tava dizendo
503. e aí depois eu vi o
504. “Eita, tá faltando o Y aqui”.
505. P: Eu vi que teve uma hora que ela lhe chamou, não foi?

506. Antonieta: Foi, ela me chamou. Eu disse “EITA”
507. ((risos))
508. P: Mas acontece.
509. ((pausa para assistir o vídeo))
510. Antonieta: Pense numa aula cansativa
511. ((passa pra assistir o vídeo))
512. Antonieta: Foi nessa parte aí que eu/eu passei a compreender
513. que eles não tinham todas as refeições.
514. Porque eles começavam a dizer: “Três, quatro, cinco”...
515. e foi onde eu percebi que eles tinham falha na alimentação.
516. ((pausa para assistir o vídeo))
517. Antonieta: O lápis acabou... (Referindo-se ao marcador de quadro branco)
518. ((pausa para assistir o vídeo))
519. Antonieta: “Rápido *guys!*”
520. (...)
521. P: É sempre uma demora, né?
522. Antonieta: É, uma demora.
523. ((pausa para assistir o vídeo))
524. Antonieta: Esqueci o Y, depois que eu me toquei na palavra. Esqueci o Y.
525. ((risos))
526. ((pausa para assistir o vídeo))
527. Antonieta: Mas a gente percebe assim que...
528. devido não ter quase nunca a/a aula com esse tipo de dinamismo
529. e aí eles não tem ação
530. P: [É
531. Antonieta: [pra fazer grupo,
532. pra se organizarem.
533. E aí você tem que ter certa paciência.
534. Porque geralmente as aulas deles que eu observo são muito mais paradas,
535. não tem esse dinamismo,
536. essas brincadeiras, essas coisa...
537. E foi uma das coisas no começo do ano que eles pediu pra gente fazer,
538. brincadeiras com eles,
539. aulas mais MOVIMENTADAS.
540. ((pausa para assistir o vídeo))
541. Antonieta: Finalmente formaram o grupo.
542. ((pausa para assistir o vídeo))

543. Antonieta: “*STAND UP* pra mim” ((risos)). “*Stand up*”
544. Antonieta: Você vê ó...
545. /.../ tá sempre querendo nos ajudar
546. P: [Ajudar...
547. Antonieta: “Quer que eu ajude aqui?”
548. ”Quer que eu afaste as cadeiras, Antonieta?”
549. P: Isso é importante
550. Antonieta: Ela é bem prestativa.
551. ((pausa para assistir o vídeo))
552. Antonieta: Como eles demoraram fazer esse grupo ((risos))
553. Parece que agora eles acordaram ((risos))
554. ((pausa para assistir o vídeo))
555. Antonieta: Eu percebi que assim,
556. nessa parte teve alguma falha.
557. Ou eu não tava dando os comandos
558. e eles não tavam conseguindo entender,
559. porque eu dizia: “Ó, pega os *cards*.”
560. “Cada pessoa do grupo pega cinco *cards*...
561. e vão:: separando os grupos pra gente começar a fazer a dinâmica”,
562. Mas eles não conseguiam entender o quê que realmente eu queria.
563. Eu acho que foi uma falha no/na explicação da dinâmica.
564. P: Mas qual era o objetivo final?
565. Antonieta: É. Porque eu era, assim...
566. eu imaginei assim, deles pegarem...
567. eles pegavam cinco *cards* e aí formavam os grupos, três grupos: cinco, cinco e quatro.
568. E aí esses grupos
569. o objetivo era
570. colocava no quadro a palavra,
571. por exemplo *breakfast, lunch and dinner*, aí eles iam formar um cardápio
572. P: O deles, cada um fazia...
573. Antonieta: Isso, cada grupo formava um cardápio.
574. O grupo que tivesse formado o cardápio mais saudável,
575. por exemplo
576. se tivesse mais vegetal, fruta, seria o grupo campeão.
577. Só que eu não poderia parar e dizer a eles isso
578. porque isso era parte do segredo da dinâmica,
579. e aí eu queria que eles pegassem esses *cards* lá

580. e aí depois eu expliquei pra ele: “um grupo vai fazer essa dinâmica”,
581. aí você vai ver eu dizendo...
582. ((pausa para assistir o vídeo))
583. Antonieta: Ficou bem legal essa parte
584. ((pausa para assistir o vídeo))
585. Antonieta: Quando eu disse assim: “Se o grupo de vocês”...
586. por exemplo,
587. como eu mandei pegar cinco *cards* aleatório
588. P: Uhum
589. Antonieta: E aí, por exemplo,
590. se eles vão formar o café da manhã
591. e se eles estão com algum alimento que formaria no caso, o almoço
592. pra eles trocarem os *cards*,
593. e isso/e isso, assim foi bem pensado
594. porque... essa interação de/de deles entenderem que eles precisam um do outro
595. P: Uhum
596. Antonieta: E/e o outro é IMPORTANTE,
597. isso fica justamente nessa construção de/de
598. realmente eles PRECISAREM do outro pra fazer essa/essa construção da dinâmica.
599. Foi algo bem pensado.
600. Antonieta: Assim, porque hoje é::
601. a gente vive num mundo tão egoísta
602. que a gente se importa muito mais com a gente mesmo e outro é: assim...
603. a casa do outro,
604. a vida do outro não importa ali.
605. Mas quando se trata de/de sala de aula
606. e quando se trata da vida
607. a gente tem que ensinar nossos alunos sempre que::
608. o OUTRO ser humano é importante pra ele.
609. Ele sempre vai precisar do outro pra fazer a sua construção social
610. e isso eu sempre priorizo nas minhas aulas.
611. ((pausa para assistir o vídeo))
612. Antonieta: Eu achei um pouquinho cansativo
613. porque eles não correspondiam o que eu queria.
614. Eu queria que eles formassem um grupo aqui,
615. eles levaram tanto tempo pra formar esses grupo
616. e não colaboraram pra fazer esses grupo.

617. Pra/pra que a dinâmica... ela fluísse, NÉ?
618. BEM melhor
619. e eu não achei que levaria tanto tempo pra assim,
620. por causa da dispersão deles
621. eles ficaram DISpersos e aí essa parte... eles não me ajudaram muito.
622. Não sei SE assim,
623. também tem uma coisa aqui inserida que é a questão assim,
624. por exemplo
625. não sei se/se os *cards* chamaram atenção a ele
626. e eles ficavam com os *cards* nas mãos
627. e aí eles ficavam,
628. eu falando o quê que eles tinham que fazer
629. e eles ficavam observando as figuras,
630. e isso atrapalhou um pouco.
631. ((pausa para assistir o vídeo))
632. Antonieta: Você observe que eu tô sozinha “SEGUNDO GRUPO”, “PRIMEIRO GRUPO”...
633. E eles nem aí.
634. P: [Estão dispersos
635. Antonieta: [Se dispersaram
636. ((Risos))
637. Antonieta: FINALMENTE...
638. MEU: DEUS
639. O interessante que/que no decorrer da aula...
640. eu não vi que eu levei tanto tempo pra fazer esse/essa dinâmica.
641. Eu achei que assim,
642. foi o tempo ideal.
643. Eu não sei se eu acostumei tanto com as ações deles que::
644. acabou que eu achei que fluiu tudo bem.
645. Mas aí quando eu vi as imagens agora eu/eu vi
646. que a dinâmica teve uma coisa que ficou meia parada,
647. MEIA morta,
648. que não era o objetivo.
649. O objetivo era justamente ao contrário, era dinamizar.
650. E aí acabou que ficando mais parada que o início da aula.
651. ((pausa para assistir o vídeo))
652. Antonieta: Meu:: Deus. COMO era complicado.

653. ((pausa para assistir o vídeo))
654. Antonieta: Essa parte aqui você já/já vê
655. que eles começam a/a prestar atenção,
656. porque aqui eles conseguiram entender o quê que eu queria passar pra eles,
657. aí eu comecei a explicar pra eles,
658. como eles iam formar o café da manhã, o almoço, o jantar, o lanche,
659. essa... ficou bem legal.
660. ((pausa para assistir o vídeo))
661. Antonieta: (risos) Aí foi a comemoração
662. Cê viu que o objetivo era,
663. por exemplo,
664. eles formarem um cardápio mais diversificado possível.
665. Como eu não poderia dizer isso
666. porque era o objetivo de quem ia vencer o/o/a/a brincadeira,
667. aí eles conseguiram,
668. por exemplo,
669. primeiro grupo fez só uma categoria,
670. o segundo duas categoria,
671. o terceiro grupo colocou quatro categoria foi o que venceu.
672. P: Não era o mais saudável né? Era o/o mais completo que o outro...
673. Antonieta: Era. Não era,
674. por exemplo,
675. colocar o saudável e o não saudável.
676. O objetivo era que eles formasse,
677. por exemplo, colocasse
678. P: [Diversificado
679. Antonieta: [diversificado, vegetais, frutas pra eles variarem as alimentações
680. e esse era o objetivo...
681. Aí eles conseguiram, é:: ganhar...
682. quando formaram o maior número de/de/de categorias,
683. vegetais, frutas, milk e/e/e (...)
684. esse era o objetivo da dinâmica.
685. ((pausa para assistir o vídeo))
686. Antonieta: Terminou
687. P: Okay.
688. Cida, fala um pouquinho como é que foi a experiência de você assistir sua aula, assim...
689. só pra gente encerrar!?

690. E se você quiser falar mais alguma coisa também.
691. Antonieta: É:: eu nunca tive a oportunidade de me ver dando aula.
692. Eu sempre escutava os comentários
693. por exemplo, da/de /.../,
694. da minha coordenadora,
695. e::, por exemplo, “Você tem que falar mais alto em sala de aula”,
696. “você não tem que dar muito as costas pro aluno”,
697. “você tem que, é, dinamizar mais suas aulas”
698. aí, a gente escuta os elogios também, mas escuta as crítica,
699. mas aí você não tem a visibilidade do que realmente aconteceu. E
700. aqui quando eu passei a ver o que aconteceu na aula,
701. pra mim essa parte da dinâmica tinha funcionado na minha cabeça:: incrivelmente bem
702. e quando eu vi o resultado ela não funcionou tão bem quanto eu imaginava,
703. ela teve suas falhas.
704. E eu percebi porque eu não conseguia dar o comando.
705. Por exemplo:
706. “O grupo fica aqui”,
707. “O grupo tem que fazer isso”,
708. “Segundo grupo deve fazer isso”,
709. “Terceiro grupo”...
710. eu não expliquei direito a eles.
711. Então eles ficaram dispersos,
712. eles levaram muito tempo pra/pa:: organizar esses grupos,
713. e assim... ela...
714. essa dinâmica funcionou,
715. mas ela levou muito tempo,
716. mais do que eu::/que eu esperava.
717. E eu esperava bem menos tempo porque,
718. POR EXEMPLO,
719. se tivesse dado mais tempo,
720. SE eles não tivessem perdido tanto tempo pra se organizarem,
721. eu teria aproveitado o tempo pra explicar mais a eles que::,
722. sobre as refeições,
723. sobre os alimentos que deveriam ser variados,
724. que ESSE era o objetivo.
725. E aí ficou faltando a parte da criticidade deles porque não deu tempo.
726. Eu ia perguntar a eles é/é/é,

727. por exemplo:
728. “Que ALIMENTOS vocês costumam comer?”
729. “Será que esses alimentos que vocês comem são saudáveis, não são saudáveis?”
730. “A partir de hoje.. é:: quantas refeições deveremos fazer?”
731. Faltou essa parte de colher a criticidade deles
732. pra ver se eles realmente tinham feito a ressignificação da aula.
733. E aí não teve/não teve tempo
734. porque eu não consegui organizar os grupos
735. pra que essa dinâmica saísse mais rápido pra pegar essa parte da criticidade.
736. LAMENTAVELMENTE... não deu tempo,
737. mas foi fanTÁStico,
738. assim,
739. me ver dando aula.
740. Eu percebi, assim,
741. por exemplo,
742. eu/eu achava que eu falava bem menos inglês na sala de aula,
743. mas eu DE VERDADE priorizo muito a língua
744. apesar de ser séries iniciais,
745. aí é sexto ano, sexto ano C.
746. E eu dou comando a eles “*Silence*”, “*please*”, “*listening*”.
747. Isso É BOM, SABE?
748. Porque antes eu não/não tinha isso.
749. Eu não priorizava, por exemplo:
750. “*What is IT?*”
751. perguntar em inglês
752. e/e: uma das coisas que eu achei maravilhoso nessa aula
753. que acho que vou guardar pra o resto da minha vida
754. foi a questão de fazer esse *brainstorm*
755. e eles me responderem em inglês.
756. Isso me surpreendeu
757. porque eu fiz a pergunta em português.
758. “Porque eles foram TÃO inteligente de me surpreender...
759. de responder em inglês se eu não tinha dado nem o comando?”
760. Então existe uma coisa, assim...
761. eu não sei porque que isso aconteceu,
762. também nunca vi isso acontecer em nenhuma das aulas que eu dei,
763. eu achei maravilhoso.

764. Teve essa falha no final da aula,
765. mas eu acho que,
766. é:: assim...
767. foi bastante participativa
768. tanto da minha parte
769. de eu estar bem preparada pra/prá dar essa aula.
770. Eu preparei com carinho,
771. com dedicação e tudo que eu imaginei que ia acontecer,
772. foi BEM... assim,
773. o nível foi BEM além do que eu imaginei.
774. Eu pensei que é:: assim...
775. o nível de inglês deles não fosse tão bom.
776. E... eu queria fazer essa construção
777. e quando eu vi eles já TINHAM algumas coisas
778. e aí eu já fiz um resgate
779. e fiz uma ressignificação
780. e pude trabalhar pronúncia com eles,
781. pude assim trabalhar de maneira que me surpreendeu.
782. Eles me ajudaram,
783. foram participativos.
784. Agora o final da aula realmente teve essa falha na dinâmica
785. que toda aula tem, LAMENTAVELMENTE, né?
786. Mas eu adorei me ver.
787. P: Eu agradeço demais, é:: sua participação
788. E:: assim... a gente ficou muito feliz
789. A gente vai ficar trocando mensagens
790. Então... eu agradeço sua participação.