



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

GIUSEPPE ANDREW FERREIRA DANTAS

**DIMENSÕES DO AGIR DOCENTE EM RELATOS REFLEXIVOS DE
BOLSISTAS PIBID**

JOÃO PESSOA – PB
2019

GIUSEPPE ANDREW FERREIRA DANTAS

**DIMENSÕES DO AGIR DOCENTE EM RELATOS REFLEXIVOS DE
BOLSISTAS PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), como requisito para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA – PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D192d Dantas, Giuseppe Andrew Ferreira.

Dimensões do agir docente em relatos reflexivos de bolsistas PIBID / Giuseppe Andrew Ferreira Dantas. - João Pessoa, 2019.
192 f.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística Aplicada. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Formação de Professores. 4. PIBID. 5. Dimensões do Agir. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

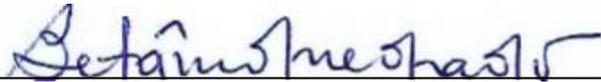
GIUSEPPE ANDREW FERREIRA DANTAS

**DIMENSÕES DO AGIR DOCENTE EM RELATOS REFLEXIVOS DE
BOLSISTAS PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 26/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB)
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Cabral Ferreira (DLEM/UFPB)
Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING/UFPB)
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha tia Elizabete (*in memoriam*) que sempre me apoiou e me ajudou das mais diversas formas que ninguém pode imaginar. Jamais vou encontrar alguém como você. Saudades.

À minha querida orientadora Betânia Medrado, ser humano afetuoso e paciente que me compreendeu e orientou com maestria e profissionalismo durante essa longa jornada. Queria deixar eternizado neste trabalho a sua excelência, que será levada adiante com minhas palavras durante toda a minha vida profissional e pessoal.

Obrigado à Regina Celi e à Bárbara Cabral, que prontamente aceitaram fazer parte da banca examinadora de forma séria e precisa. Sem suas contribuições, este trabalho não teria se concretizado com tamanha destreza e organização.

Aos meus inúmeros colegas do GELIT e do Team Beta. Não consigo imaginar momentos tão grandiosos e intelectuais desenvolvidos nestes dois anos. Vocês são demais! Ao Proling, e à UFPB, com sua gama de profissionais que deixaram marcas no meu desenvolvimento.

Ao coletivo do PIBID, que me recebeu de braços abertos. Aos colaboradores desta pesquisa, professores que sempre estavam prontos para esclarecer qualquer dúvida minha, independente onde estivessem.

À minha mãe que, mesmo distante, sempre me incentivou e me ajudou em momentos nos quais eu nem mesmo precisava; sempre preocupada e atenta ao meu bem-estar e ao meu futuro.

Às minhas irmãs, que nunca deixaram de me perguntar como eu estava. Obrigado pelo o apoio; vocês representam os meus maiores exemplos.

A José Xavier que, neste último ano, me escutou e me deu forças para que este trabalho ganhasse materialidade. Obrigado por me amparar e me elogiar em momentos nos quais eu não acreditava nas minhas próprias capacidades.

Aos meus amigos, principalmente Luinne, Júlia, Juliana, Lídia e Francisco, que nunca me abandonaram e sempre comemoraram comigo cada etapa do meu mestrado; sempre me parabenizando e acreditando no meu sucesso.

A todos que, direta e indiretamente, me ajudaram a vencer mais uma batalha. Até mesmo aqueles que não se importaram ou ficaram pelo caminho... Vocês me deram forças de alguma forma.

Obrigado!

RESUMO

A formação docente é um vasto campo de investigação que tem seriamente discutido as características do trabalho do professor em conformidade com as práticas de linguagem, o contexto de ensino-aprendizagem e as idiossincrasias dos profissionais dos cursos de formação. Estudos demonstram que o pertencimento ao coletivo de trabalho é um fator decisivo na identidade profissional do professor (BORGES, et. al., 2015; LIMA, SILVA, 2017; MATEUS et. al., 2013), uma vez que espaços formativos oferecem uma articulação mais significativa entre teoria e prática, valorizando, portanto, as subjetividades humanas e as práticas vividas e apreendidas na parceria dialógica entre escola e universidade. Assim, apoiados na Linguística Aplicada contemporânea e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2008; CELANI, 2005; 2016; RAJAGOPALAN, 2006, dentre outros), essa dissertação investiga as dimensões do agir de bolsistas em exercício no PIBID/Letras-Inglês da UFPB (Campus I), atentando para o agir docente de acordo com motivos, intenções e capacidades desses profissionais. A fim de compreender o contexto de formação do subprojeto, analisamos um conjunto de 20 relatos reflexivos de dois bolsistas PIBID durante o ano de 2017. Partimos do conceito de que os pibidianos são os reais teorizadores da sua prática, e suas narrativas têm muito a dizer sobre a representação do seu trabalho (BORTONI-RICARDO, 2008, MEDRADO, 2012). Além disso, compreendemos a escrita reflexiva (BURTON, 2009; REICHMANN, 2013) como uma matriz de desenvolvimento por meio da linguagem que, por sua vez, legitima a voz dos bolsistas nos relatos como gêneros catalisadores de um processo contínuo de integração e negociação de sentidos (SIGNORINI, 2006). Estes textos foram estudados e analisados a partir do aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1998; 1999; 2006; 2008), com foco nos tipos de discursos, nas modalizações enunciativas e, sobretudo, na Semiologia do Agir (BRONCKART, MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO, BRONCKART, 2009), mais precisamente no que diz respeito à mobilização das dimensões motivacionais, intencionais e dos recursos para o agir, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. Com o intuito de compreender o ensino como trabalho (MACHADO, 2007), esta pesquisa adota os conceitos epistemológicos das Ciências do Trabalho e da Clínica da Atividade, de linha francesa, que explicam o trabalho como atividade humana de ordem social e psicológica que constitui o gênero profissional e o estilo do trabalhador (AMIGUES, 2007; CLOT, 2007; 2010; FAÏTA, 2004, dentre outros). Destarte, de natureza qualitativo-interpretativista, e a partir da análise descendente dos relatos reflexivos, identificamos que a dimensão predominante foi a dos recursos para o agir, no plano individual, sendo as emoções um ponto de partida de percepções de realidades e capacidades para o fazer docente. Na dimensão motivacional, observamos os personagens do PIBID como fonte de motivação e aprendizagem que redefinem modelos para o agir, o que consolida um meio favorável para o desenvolvimento profissional de acordo com o observar o outro. No plano intencional, percebemos as vontades e os desejos dos bolsistas em sempre querer fazer o melhor com o intuito de adquirir experiência formativa ao passo em que compartilham vivências pessoais da profissão no contexto do subprojeto Letras/Inglês.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Interacionismo Sociodiscursivo; Formação de Professores; PIBID; Dimensões do Agir.

ABSTRACT

Teaching education is a considerable field of research that has been seriously discussed in matters of the teacher's work, language practices and teaching-learning contexts, in which idiosyncrasies are approached at education courses. Belonging to a collective work group is a crucial factor in the teacher's professional identity (BORGES, et al., 2015; LIMA, SILVA, 2017; MATEUS et. al., 2013), that is because formative spaces offer a more significant articulation between theory and practice, thus valuing both human subjectivities and practices lived and learned in the dialogical partnership between school and university. Hence, situated in the contemporary and transdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; 2008; CELANI, 2005; 2016; RAJAGOPALAN, 2006, among others), this master degree thesis investigates the dimensions of acting according to the perspective of undergraduate students at PIBID/Letras-Inglês subproject of UFPB/Campus I, taking into account the teaching act of these professional in accordance with motives, intentions and resources of acting. In order to understand the formation context of the subproject, it was analyzed a set of 20 reflective reports of two PIBID scholars at practicing in 2017. This current study is supported by the concept that these teachers are the real theorists of their practice, and their narratives reveal pretty much about the representation of their work (BORTONIRICARDO, 2008, MEDRADO, 2012). Besides, it is understood that reflective writing (BURTON, 2009; REICHMANN, 2013) is a source of development in terms of language, since it legitimizes the voice of the scholars in the reflective journal as catalyst genre that allows a continuous process of integration and negotiation of senses (SIGNORINI, 2006). These reports were studied and analyzed from the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1998; 1999; 2006; 2008), focusing on the types of discourses, enunciative modalizations and, above mostly, on the Semiology of Acting (BRONCKART, MACHADO). , 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO, BRONCKART, 2009), more precisely regarding to the mobilization of the motivational, intentional and resources for acting dimensions, in both individual and collective plans of analysis. For the purpose of understanding teaching as work (MACHADO, 2007), this research adopts the epistemological concepts of Work Sciences and Clinic of Activity, which explain work as a human activity of social and psychological order that constitutes the professional gender and the style of the worker (AMIGUES, 2007; CLOT, 2007; 2010; FAÏTA, 2004, among others). Therefore, in conformity with a descending analysis, the reflective reports were investigated in the light of a qualitative-interpretative paradigm which enabled us to identify the resources for acting as the predominant dimension, specifically on the individual level, demonstrating the emotions as a starting point for perceptions of realities and capacities for teaching. In the motivational dimension, it was observed the protagonists at PIBID were a significant source of motivation and learning that redefine models for acting, which consolidates a favorable means for professional development when observing others teaching. Intentionally, it was perceived the willingness and desires of the scholars in a sense of always wanting to do their best to gain formative experience as they share personal experiences in the context of the subproject Letras/Inglês.

Key-words: Applied Linguistics; Sociodiscursive Interactionism; Teaching Education; PIBID; Dimensions of Acting.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ALTER - Grupo de estudos de Análise de Linguagem e Trabalho Educacional e suas Relações.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CLG – Curso de Linguística Geral.

CT – Conteúdo Temático.

CX – Sigla do nome da escola de pesquisa.

EB – Educação Básica

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ENID - Encontro de Iniciação  Docência.

GELIT - Grupo de pesquisa Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho.

IDEB - ndice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IES – Instituição de Ensino Superior

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo.

LA – Linguística Aplicada.

LAEL - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

NEE – Necessidades Educacionais Especiais.

ONG – Organização Não Governamental.

PIBID – Programa Institucional de Iniciação  Docência.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROLING - Programa de Pós-Graduação em Linguística

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS E QUADROS)

FIGURAS

Figura 1 - Os mundos representados de Habermas	34
Figura 2 - Os níveis de análise dos textos propostos pelo grupo ALTER.....	37
Figura 3 - Os tipos de discursos e os mundos discursivos.....	40
Figura 4 - Esquemática do agir humano	42
Figura 5 - O real da atividade do professor	53
Figura 6 - Triângulo do trabalho do professor.....	55

QUADROS

Quadro 1 - As dimensões do agir	44
Quadro 2 - O perfil dos colaboradores de pesquisa	76
Quadro 3 - A representação do mundo físico e sócio-subjetivo dos relatos reflexivos .	78
Quadro 4 - Os procedimentos metodológicos de análise.....	79
Quadro 5 - Os conteúdos temáticos (temas e subtemas)	83
Quadro 6 - A planificação textual.....	85
Quadro 7 – Os tipos de discursos dos relatos reflexivos	88
Quadro 8 - As modalizações enunciativas.....	89
Quadro 9 - As dimensões do agir do CT1	101
Quadro 10 - As dimensões do agir do CT2	113
Quadro 11 - As dimensões do agir do CT3	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A LINGUÍSTICA APLICADA E A CIÊNCIA DO HUMANO	22
2.1	As práticas de linguagem e o homem em sociedade	23
2.2	O Interacionismo Sociodiscursivo: uma corrente do humano.....	28
2.3	As Ciências do Trabalho: o ensino como trabalho	46
2.4	Algumas contribuições do PIBID para a Educação Básica.....	59
2.4.1	<i>A Licenciatura, a Educação Básica e a Formação de Professores: O PIBID/UFPB</i>	62
3	TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1	A natureza da pesquisa	68
3.2	PIBID/Letras-Inglês: o contexto de pesquisa	71
3.2.1	<i>Perfil dos colaboradores de pesquisa</i>	73
3.3	O relato reflexivo e as dimensões do agir docente no PIBID.....	76
3.4	Procedimentos e categorias de análise.....	79
4	AS DIMENSÕES DO AGIR NOS RELATOS REFLEXIVOS	83
4.1	Conteúdos Temáticos e a infraestrutura dos relatos reflexivos	83
4.2	Considerações sobre os tipos de discurso e as modalizações enunciativas	87
4.3	As dimensões do agir nos conteúdos temáticos.....	90
4.3.1	<i>Interação com os actantes do contexto escolar (CT1)</i>	90
4.3.2	<i>Uso de ferramentas pedagógicas: planejamento e intervenções (CT2)</i>	102
4.3.3	<i>Reflexões sobre a formação e as imposições do meio de atuação (CT3)</i>	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras. É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras (VYGOTSKY, 2001).

O presente estudo tem como *lócus* de investigação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cuja proposta principal é a de valorização da profissão docente por meio da inserção do aluno da licenciatura no contexto escolar. Ao oferecer para os graduandos a oportunidade de atuar na escola pública, o PIBID estabelece uma relação dialógica entre escola e universidade ao mesmo tempo em que vincula uma discussão mais eficaz entre teoria e prática através da reflexão crítica sobre o fazer docente. Esta oportunidade potencializa o desenvolvimento profissional por meio da participação de um coletivo de trabalho que faz do PIBID uma zona de negociações de representações (CELANI, 2005) nas quais o trabalhador passa a atribuir maior significado à sua profissão.

Os estudos ancorados na Linguística Aplicada (doravante LA) trazem o PIBID e a formação docente como o centro das investigações, abordando temas que discutem as políticas de formação, a articulação entre teoria e prática, a aproximação entre universidade e escola, as práticas inovadoras e o papel do professor na prática docente reflexiva (BORGES et. al., 2015; EL KADRI; PASSONI, 2013; GATTI, 2010, 2013; LIMA e SILVA, 2017; MAIA, DOURADO, 2017, dentre outros). Neste sentido, a formação docente é um campo de pesquisa que desencadeia diversas reflexões sobre a complexidade e o desenvolvimento humano frente à *práxis*.

A fim de investigar o ensino como trabalho, o perfil de Linguística Aplicada traçado nesta pesquisa estabelece vínculos científicos com diversas áreas das Ciências Humanas/Sociais, a saber: a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, dentre outras. Compreendemos que a linguagem, e a materialização dela nos textos, funciona como ferramenta semiótica que (re)constrói significados nas diversas esferas discursivas da

sociedade (BAKHTIN, 2000). Tal compreensão nos remete à reflexão de que o ser humano não utiliza a linguagem involuntariamente, mas sim de forma consciente, havendo uma transformação entre homem e linguagem de forma dialética.

Segundo Moita Lopes (2008; 2009), a LA é uma área do conhecimento que atravessa fronteiras disciplinares do conhecimento humano, o que permite analisar a linguagem como prática social mediadora das representações discursivas que desvelam modos de agir. A LA, portanto, descreve, explica e problematiza a linguagem a partir das dinâmicas de um contexto social específico, legitimando os indivíduos como protagonistas das práticas comunicativas que reconfiguram o cenário no qual interagem.

Para os pesquisadores da LA, atravessar fronteiras não é um caminho simples. No Brasil, inicialmente o século XX, os estudos desenvolvidos no âmbito da LA se distanciaram de correntes linguísticas e conquistaram a condição de independência, isto é, a legitimidade de se constituir como uma corrente científica *interdisciplinar* (MOITA LOPES, 2009) de pensar e produzir conhecimento que rompe com a corrente positivista da época (RAJAGOPALAN, 2006). Neste espaço científico e investigativo, o lugar da LA não é fixo, ou seja, ela transpõe suas próprias fronteiras (e das áreas afins) com o objetivo de se consolidar como uma área de investigação *transdisciplinar*. Segundo Rajagopalan (2006), no sentido de analisar e operacionalizar novas formas de compreender a linguagem, a LA *transdisciplinar* deve

atravessar (e, no caso de pressionar, *transgredir*) limites disciplinares convencionais para desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, embora recorrendo livremente à uma ampla variedade de disciplinas, tentaria persistentemente não permanecer subalterna à nenhuma. Além disso, a mudança da interdisciplinaridade para a transdisciplinaridade demonstra uma crescente conscientização entre os praticantes de LA de que não é suficiente buscar inspiração em várias disciplinas vizinhas (RAJAGOPALAN, 2006, p. 410, tradução nossa)¹.

Atualmente, a LA tem desenvolvido suas pesquisas de acordo com questões sociais que envolvem a hiperssemiotização da linguagem, identidade, subjetividade, discurso, ideologia, poder e vida social; sendo a LA compreendida, portanto, como uma

¹ Traversing (and, if it comes to the push, transgressing) conventional disciplinary boundaries in order to develop a brand new research agenda which, while freely drawing on a wide variety of disciplines, would obstinately seek to remain subaltern to none. The move from interdisciplinary to transdisciplinarity highlights, in addition, a growing awareness on the part of AL practitioners that it was not enough to look for inspiration in a number of neighboring disciplines.

Ciência Social (MOITA LOPES, 2008; 2009), que permite investigações sobre a vida humana em sociedade tendo em vista o homem e a linguagem como centro das discussões. Para o analista da linguagem, a sociedade é organizada de acordo com práticas de linguagem, isto é, maneiras observáveis da ação humana que possibilita a compreensão das relações e posições assumidas socialmente pelos agentes envolvidos nas situações reais de uso da língua.

Compreendemos por ação humana uma forma organizada de atividades no seio social, isto é, maneiras específicas e significativas de intervenção humana no mundo que se constituem em teias de representações sociais, como as atividades de trabalho. Desta forma, nosso olhar se volta para o ensino como trabalho, mais especificamente, para o trabalho do professor que se encontra em processo de formação inicial em meio às práticas de linguagem.

A fim de problematizarmos o ensino como trabalho, devemos refletir sobre a formação docente, uma vez que, por muito tempo, tem-se buscado explicar e descrever o ensino a partir de discussões pautadas na relação dicotômica entre teoria e prática, além de aspectos linguísticos estruturantes que os professores devem dominar (MEDRADO, 2012). Investigar a formação inicial é importante para entender de que forma os professores são motivados a refletir e questionar suas ações dentro e fora da sala de aula. O desafio é, portanto, formar profissionais que superem dicotomias e saberes técnico-prescritivos que impedem a reflexão sobre a prática profissional, a sua concepção de língua e o tipo de sociedade em que vivem.

Assim, no âmbito das licenciaturas, os esforços deveriam se concentrar na formação do professor como agente ativo que intervém no seu trabalho de acordo com as representações individuais e/ou coletivas que são (re/des)construídos ao longo do tempo. É nessa linha que Celani (2005) questiona a formação de professores e traz à tona a necessidade de promoção de zonas de negociações de representações nas quais os profissionais da educação se sintam confortáveis e livres para refletir e reestruturar o seu papel como professores de maneira ideológica e política.

Há, portanto, a necessidade de formar professores que sejam pesquisadores da sua própria prática por meio de estratégias reflexivas que efetivem a postura crítica do profissional diante da práxis docente, abandonando assim, métodos tecnicistas e

prescritivos comumente ainda observados (MILLER, 2013). Assim, nos estudos sobre a formação de professores, Medrado (2007; 2012), Magalhães e Liberali (2004), e outros, defendem uma abordagem profissional discursiva por meio da narrativa de professores. Semelhantemente, Signorini (2006), Reichmann (2012) e Liberali (1999) investigam a formação e a reconstrução das identidades a partir de gêneros reflexivos escritos como forma de investigação das experiências profissionais de professores. Atrelado a isso, defendemos a prática reflexiva nos centros de formação com o intuito de observar quais são as dificuldades, os anseios e os sucessos dos professores com o seu exercício.

O PIBID, portanto, se configura como uma zona de negociação de representações que trazem os personagens em formação como protagonistas do seu fazer. É de acordo com a prática e com o coletivo de trabalho, que o professor passa a representar melhor o seu trabalho ao passo em que fala sobre ele. Este falar sobre o trabalho se configura das mais diversas formas, dentre elas, por meio de textos escritos que revelam não só as idiossincrasias do indivíduo, mas também toda uma realidade social sobre o trabalho docente.

Assim, a fim de explicar e compreender o desenvolvimento humano por meio de narrativas escritas, esta pesquisa assume os postulados teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 1998; 1999; 2006; 2008), corrente epistemológica que nega a fragmentação das Ciências Humanas/Sociais e compreende a construção do conhecimento e o desenvolvimento do homem a partir da interação do coletivo social com o eu individual/subjetivo. O ISD advoga que é com o outro que nós aprendemos e nos conhecemos; mudamos nossas atitudes e transformamos nossa realidade, cristalizando, ou não, formas de agir no mundo, sobretudo pela e na linguagem.

Nossa pesquisa filia-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), na área de concentração de Linguística e Práticas Sociais da Universidade Federal da Paraíba (Campus I), tendo as raízes da pesquisa consolidadas no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq), que adota os postulados epistemológicos do ISD em suas pesquisas, a fim de compreender o desenvolvimento humano, a linguagem como ferramenta simbólica e a atividade docente (ARAÚJO, 2010; ARAÚJO, 2014; COSTA 2018; DANTAS, R., 2014; DIAS, 2009; SOUSA 2014; SOUZA, 2015; VELLOSO-LEITÃO 2015, entre outros). Dentre estes trabalhos, alguns

dialogam com os estudos científicos da Ergonomia do Trabalho de linha francesa, e da Clínica da Atividade, tendo em seus trabalhos pesquisadores como Yves Clot e Daniel Faïta. A partir das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2007; CLOT, 2007; 2010; FAÏTA, 2004; NOUROUDINE, 2002; SCHWARTZ, 2002, entre outros), buscamos explicar o ensino como trabalho ao passo em que levantamos discussões sobre o gênero profissional, o coletivo de trabalho e o real desta atividade frente às normas e prescrições. Ademais, ainda no âmbito do GELIT, Land (2017) e Morais (2017)² trazem em seus textos uma investigação sobre o agir docente de profissionais no âmbito do PIBID da UFPB.

Além destes, outros trabalhos focalizam o PIBID e sua dinâmica. Vale et. al. (2015) e Zeulli (2015) retratam o PIBID trazendo a importância dos professores supervisores, coordenadores e bolsistas no processo de co-formação reflexiva sobre a prática; Borges et. al. (2015) problematizam a dicotomia teoria e prática enaltecendo o diálogo entre subprojetos; França et. al. (2015) defendem o PIBID como um elo consistente entre escola e universidade, abandonando a disparidade entre esses dois polos no processo formativo do professor e da Educação Básica.

A justificativa e a motivação desta pesquisa se pautam na formação do autor desta pesquisa como estudante de Letras/Inglês da UFPB, integrante por dois anos e meio do PIBID, subprojeto Letras/Inglês intitulado “*A Licenciatura, a Educação Básica e a Formação de professores*” (Edital CAPES nº 61/2013³). Esses dois contextos (graduação e projeto), mesmo englobando diferentes realidades, desencadearam reflexões pessoais sobre o que é “ser/tornar-se” professor. O PIBID ampliou a visão e transformou a identidade do autor desta pesquisa nos dois últimos anos da graduação, uma vez que representou um gatilho de percepção, autoconhecimento e re/des/construção da prática docente. Foi neste projeto que foi possível se sentir professor; não somente em sala de aula, mas também em congressos, palestras e outras *zonas de negociações de representações* onde conheceu outros profissionais da área e compreendeu realidades e experiências que demonstraram a complexidade do trabalho docente. Destarte, ao conhecer outras realidades de ensino, como também outras histórias de vida, foi possível perceber a relevância da reflexão e criticidade diante das

²Estes trabalhos serão discutidos posteriormente no capítulo 2.

³Embora o Programa tenha sido regido por outros editais, nós nos apoiamos no de 2013, já que os bolsistas desta pesquisa, e o próprio pesquisador, foram participantes do subprojeto nos parâmetros do Edital CAPES Nº 61/2013.

dificuldades de atuar em um contexto público de ensino, questionando dificuldades e compartilhando experiências com outros profissionais que trabalham em um coletivo que converge para um objetivo em comum.

Neste sentido, adotando uma natureza qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2004, 2009, 2013) com objetivos exploratórios, este estudo tem o interesse de promover a discussão sobre os problemas de um determinado contexto de observação com um olhar linguístico situado. Apoiados na LA *transdisciplinar*, no ISD e nas Ciências do Trabalho, esta pesquisa discute o desenvolvimento do bolsista no PIBID a partir da visão da Linguística, da Psicologia e da Sociologia, uma vez que buscamos compreender as estruturas linguísticas como formas de expressão que organizam o pensamento lógico, além dos mecanismos psicológicos em jogo nos processos de textualização e as interações interpessoais e materiais que moldam o funcionamento social do trabalho docente como atividade humana.

A fim de impulsionar a prática reflexiva na formação (MILLER, 2013), os bolsistas do PIBID-Letras/Inglês da UFPB foram convidados a participar da escrita de relatos reflexivos ao fim de cada mês⁴ sobre a experiência nas reuniões e nas escolas vinculadas ao subprojeto. Partimos do pressuposto de que, por meio dos relatos reflexivos e da escrita reflexiva (BURTON et. al., 2009), é possível explicar e compreender o trabalho docente de acordo com o que dizem os bolsistas sobre o (seu) agir docente: uma atividade que muitas teorias e pesquisadores têm dificuldade de descrever ou prever.

Desta forma, o corpus desta pesquisa está composto por um conjunto de 20 relatos reflexivos de 02 (dois) bolsistas PIBID. Os relatos foram escritos longitudinalmente durante o ano de 2017 e são constituídos de percepções dos próprios bolsistas de acordo com as suas vivências. Pautado em uma análise descendente dos relatos, esta pesquisa procedeu inicialmente com leituras gerais a fim de delinear as características gerais dos relatos, ou seja, a planificação do texto, os temas, os tipos de discursos e as marcas linguísticas que permitiram evidenciar as características do trabalho docente. As categorias de análise deste estudo, portanto, se situam no nível

⁴ A escrita de relatos reflexivos foi uma prática desenvolvida no subprojeto durante o ano de 2017 como pré-requisito para participação no Programa.

semântico (do agir), analisando os relatos por meio da interpretação da cadeia de gestos do agir pautada nos *motivos*, *intenções* e *capacidades*⁵, que advêm do método investigativo da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009). Acreditamos que, apoiados na Semiologia do Agir, os textos (relatos reflexivos) produzidos por estes bolsistas influenciam de alguma maneira a configuração da atividade de trabalho, sendo o trabalho do professor uma atividade marcada por uma gama de textos que não só orientam o fazer pedagógico, mas também reconfiguram os modos de fazer e refletir sobre a *práxis*. Os relatos representam, portanto, não apenas uma ferramenta reflexiva para o professor, mas também uma maneira do pesquisador compreender a realidade do trabalho docente de maneira a protagonizar os dizeres dos profissionais como teorizador da sua própria prática.

Assim, algumas perguntas são pertinentes e relevantes para esta pesquisa a fim de discutir, no plano individual e coletivo, como os bolsistas configuram o PIBID, dentre elas: Como o PIBID se configura nos relatos dos bolsistas? Quais temas do trabalho docente aparecem nos dizeres dos bolsistas PIBID? De que maneira as dificuldades e as necessidades da prática incidem sobre o agir individual e coletivo destes professores? A partir dessas questões, delineamos o seguinte objetivo geral desta pesquisa: investigar as dimensões do agir docente de bolsistas PIBID por meio de relatos reflexivos. Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar o impacto do subprojeto PIBID Letras/Inglês na formação destes bolsistas observando as interações entre os personagens e as ferramentas envolvidos na atividade docente.
- b) Interpretar de que forma os profissionais atribuem sentido ao seu trabalho pontuando os temas e conflitos mais comuns nas vozes desses professores.
- c) Identificar as dimensões do agir destes no meio de atuação profissional analisando de que maneira elas configuram o desenvolvimento individual e coletivo destes bolsistas.

⁵ Assim como os métodos de análise, as categorias referentes aos *motivos*, *intenções* e *capacidades* da Semiologia do agir serão explicadas também na seção 2.1 do Capítulo 2.

Esta dissertação está organizada em 04 (quatro) capítulos, além desta introdução. O segundo capítulo diz respeito ao embasamento teórico que aborda o percurso da LA com relação aos estudos de formação de professores, o desenvolvimento humano e o ensino como trabalho. Neste capítulo apresentaremos a LA como uma área que estuda a linguagem não somente no âmbito de ensino e aprendizagem de uma língua, mas também em um contexto que abarca o ser humano como um ser ativo nos processos de formação cultural e social. Na primeira seção (2.1), discorreremos sobre os fundamentos teórico-epistemológicos do ISD como uma perspectiva que estuda o ser humano a partir de diversas vertentes das Ciências Humanas/Sociais, compreendendo a linguagem e os textos como artefatos históricos que organizam as relações do homem com o outro, as ferramentas e o meio ao redor. Em seguida, na segunda seção (2.2), abordaremos as Ciências do Trabalho, entendendo o agir do professor como uma atividade composta de uma função social e coletiva para a qual a análise dessas ações se faz pertinente. Finalmente, na última seção (2.3), apresentamos uma discussão sobre o PIBID como *locus* de investigação do agir docente, elucidando projetos nos quais os profissionais desenvolvem suas identidades em meio ao coletivo de trabalho do PIBID.

Já o terceiro capítulo desta dissertação compreende o percurso metodológico do estudo em diálogo com os relatos reflexivos como material empírico de análise. Na primeira seção (3.1), apresentamos a natureza qualitativo-interpretativista da pesquisa partindo do pressuposto de que o pensamento e o agir humano não são acessíveis completamente aos olhos do pesquisador, mas podem ser interpretados a fim de compreender as decisões de uma determinada ação. Ademais, abordamos na seção (3.2) o contexto do subprojeto PIBID Letras/Inglês da UFPB (Campus I); o perfil dos bolsistas e o perfil do pesquisador deste trabalho. Na seção posterior (3.3), explanamos os relatos reflexivos como fonte de investigação do agir docente, destacando a importância destes textos na formação dos bolsistas, que se constitui em um processo de negociação de sentidos por meio da escrita reflexiva. Na última seção (3.4), esquematizamos os procedimentos e categorias de análise de acordo com a Semiologia do Agir, justificando nossas perguntas de pesquisa a fim de conduzir uma análise pautada nas dimensões do agir. Além disso, apresentamos também o contexto do subprojeto PIBID Letras/Inglês da UFPB (Campus I), o perfil dos bolsistas, via questionário, e do pesquisador deste trabalho.

O quarto capítulo diz respeito à análise dos relatos reflexivos produzidos por dois bolsistas vinculados ao PIBID durante o ano de 2017 (Adalberto e Sullivan). Inicialmente, na seção (4.1), destacaremos os temas que emergem do conteúdo dos relatos, além de observar as condições de produção e a infraestrutura desses textos. Posteriormente, na seção (4.2), tecemos considerações sobre os tipos de discurso, as modalizações enunciativas e os índices de pessoas, observando as responsabilidades atribuídas aos agentes da interação, como também as percepções dos bolsistas com a prática. Na última seção (4.3) do capítulo, iniciamos a análise das unidades linguísticas que evidenciam as dimensões do agir nos conteúdos temáticos, atentando para a interação dos bolsistas com os actantes do contexto escolar, o uso das ferramentas pedagógicas, o planejamento e intervenções, as reflexões dos bolsistas sobre a formação docente, e as imposições do meio de atuação. Após o capítulo de análise, concluímos este trabalho com as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e refletindo sobre a implicação deste trabalho para os estudos de formação docente.

Esperamos que este trabalho contribua para o escopo da formação de professores que problematiza as questões de linguagem e abre espaço para os professores falarem sobre sua prática. Acreditamos que esta pesquisa não se encerra nas considerações finais, uma vez que ela se encontra aberta ao diálogo que promova a Linguística Aplicada de caráter transdisciplinar e compreenda o ensino como trabalho, protagonizando os colaboradores de pesquisa como sujeitos ativos do processo científico.

Por estes aspectos, nossa pesquisa será desenvolvida de acordo com o pressuposto de que o ser humano é complexo e as práticas de linguagem constituídas de significados repletos.

2 A LINGUÍSTICA APLICADA E A CIÊNCIA DO HUMANO

Eis uma das vantagens de envelhecer e ter memória: sabe-se como as histórias começam e têm prosseguimento, e, principalmente na universidade, como os modos de produzir conhecimento se modificam (MOITA LOPES, 2009, p. 14).

O segundo capítulo desta dissertação compreende um caminho histórico da Linguística aplicada (LA) como área que investiga os problemas de linguagem em prol do desenvolvimento humano e suas práticas. Nossas discussões são pautadas no conceito de LA interdisciplinar e contemporânea (MOITA LOPES, 2008; 2009; CELANI, 2005; 2016; RAJAGOPALAN, 2006, dentre outros), área sólida de discussões epistemológicas sobre o homem que integra o Interacionismo Sociodiscursivo como corrente do humano e investiga as relações dos agentes com o por meio das práticas de linguagem (BRONCKART, 1998; 1999; 2006; 2008).

As relações humanas indicam diversas atividades que organizam a sociedade, o que impossibilita estudar o homem de maneira geral ou descontextualizada. A fim de compreender as relações de linguagem entre os seres humanos, é necessário investigar contextos mais específicos de atividade onde a linguagem emerge e organiza as relações humanas. Com o intuito de compreender a atividade docente, este capítulo apresenta as Ciências do Trabalho de linha francesa, propondo o aparato teórico-metodológico da Clínica da Atividade como fonte de interpretação da ação do trabalhador frente às formas de agir (CLOT, 2007; 2010). Desta forma, prosseguiremos da seguinte maneira: a primeira seção (2.1) deste capítulo aborda a LA e suas concepções de linguagem; a segunda seção (2.2) diz respeito ao ISD como corrente científica que investiga o ser humano; a terceira seção (2.3) discute os postulados teóricos das Ciências do Trabalho que compreende o ensino como trabalho (MACHADO, 2007) e, a quarta e última seção (2.4) aborda as problematizações sobre o campo da formação docente trazendo o protagonismo do PIBID no Brasil.

2.1 As práticas de linguagem e o homem em sociedade

A Linguística como campo do conhecimento passou por um processo de desenvolvimento científico que resultou no surgimento e aperfeiçoamento de novas formas de fazer ciência. Tal mudança representou uma ruptura que compreendeu a linguagem não somente como um meio de solucionar problemas sociais, mas também como uma forma de compreender o ser humano em sociedade. Até se consolidar como um campo indisciplinar (que não atende a uma agenda de uma só teoria) (MOITA LOPES, 2009), a LA redescobriu e revisou questões de linguagem que a colocaram em um patamar autônomo de investigação, não só de perspectiva linguística, mas também filosófica de fazer ciência (RAJAGOPALAN, 2006).

No Brasil, na década de 90, a LA sofreu uma considerável mudança na qual passou a compreender o processo de ensino-aprendizagem como algo muito mais complexo do que se concebia, não cabendo à LA o papel de se pautar, simplesmente e somente, por uma teoria linguística (MOITA LOPES, 2009). Com o decorrer dos anos, a LA passou a estabelecer um diálogo mais intenso com outras disciplinas das Ciências Humanas/Sociais, o que desencadeou outras maneiras de pensar e fazer ciência na qual a linguagem não era concebida isolada das relações sociais. Com isso, a LA ganhou características disciplinares cuja epistemologia a realocou para outros contextos diferentes daqueles escolares (MOITA LOPES, 2009), levando em consideração as relações dos homens pela linguagem como objeto de investigação. Assim, o desenvolvimento da LA no Brasil passou por um processo evolutivo no qual estudou a linguagem a partir da perspectiva do usuário, trazendo o ser humano como protagonistas das práticas sociais, o que resultou no estabelecimento de vínculos mais estreitos entre as mais diversas áreas do conhecimento humano, como a própria Linguística, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, dentre outras.

Rajagopalan (2006) explica que a LA trilhou um caminho que passou a investigar a linguagem a partir das práticas de uso em situações reais, assumindo uma postura filosófica de fazer conhecimento por meio da descrição e explicação de eventos contextualizados. Ao passo em que a LA incessantemente constitui-se como área autônoma, ela também prioriza investigar os problemas de linguagem, as peculiaridades do contexto social, as identidades dos sujeitos e os anseios dos seus colaboradores de pesquisa. A respeito do trabalho do professor e dos profissionais da educação, a LA

funciona como uma alternativa científica que enaltece a voz e o papel desses profissionais nas questões de educação e linguagem. Os interesses científicos, assim, se debruçam sobre o processo de ensino-aprendizagem que concebe a língua como prática social, observando o contexto de uso e seus usuários a partir de uma perspectiva situada sócio- historicamente.

No âmbito da construção de conhecimento científico no qual a LA propõe se enveredar, deve-se considerar que a forma de fazer ciência, assim como aponta Moita Lopes (2008; 2009), se dá por meio de discursos que são validados no caminhar da história pelo tempo. Se hoje compreendemos que o estudo da linguagem vai além das formas estruturais é porque repensamos o discurso científico anterior e ressignificamos para outro tempo no qual o usuário deve ser o foco de estudo.

Atualmente, não obstante, a LA contemporânea busca superar dicotomias e trazer o que é real na vida dos seres humanos envolvidos no processo de socialização, resgatando o saber local para as pautas de discussões. No que diz respeito às questões do ensino de língua inglesa em um mundo globalizado, informatizado e hipersemiotizado, isso se torna mais evidente, pois professores e pesquisadores cada vez mais têm se perguntado sobre o porquê de ensinar e aprender uma língua estrangeira. O objetivo se concentra em formar alunos linguisticamente competentes, críticos e engajados nas práticas discursivas, utilizando materiais que são produzidos e adaptados pelos próprios conhecedores do contexto e não pelos grandes centros hegemônicos que têm o idioma alvo como língua nativa. Essa atitude pode fazer com que os profissionais se identifiquem com sua realidade e se desenvolvam de forma autônoma em sua prática.

É nesse sentido que espaços de formação como o PIBID permitem a possibilidade de conhecer o contexto de prática e, a partir dela, produzir e adaptar materiais, representando assim, uma autonomia dos bolsistas diante da prática. Os profissionais têm, portanto, a capacidade de (des)construir teorias, dado que eles próprios são personagens centrais do seu fazer pedagógico. Os bolsistas são, neste caso, portanto, pesquisadores do seu próprio trabalho (BORTONI-RICARDO, 2008; MEDRADO, 2012); algo que as pesquisas devem levar em consideração ao pautar seus métodos de formação em um determinado quadro teórico que problematize a prática reflexiva do professor a partir de uma compreensão psicológica, educacional, sociológica e filosófica.

Segundo Medrado (2012), inicialmente na década de 90, as pesquisas se voltam para as reflexões e os dizeres dos professores sobre a profissão, sendo este profissional o próprio pesquisador diante da sua prática, o que corrobora para um desenvolvimento profissional com foco no professor de forma mais significativa. Miller (2013) defende não só o professor como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento, mas também a necessidade de suscitar práticas reflexivas de natureza investigativa que efetivem a postura crítica do profissional diante da *práxis* docente, abandonando assim, métodos tecnicistas e prescritivos comumente observados.

Alguns pesquisadores têm enfatizado a importância da prática investigativa crítica que favorece a formação de professores. Medrado (2008) defende a importância da prática reflexiva afirmando que é através da narrativa de professores e de uma abordagem profissional discursiva que os profissionais podem se desenvolver e compreender sua atividade docente. Entendendo a prática discursiva como fonte de investigação, Signorini (2006) aborda a formação de professores e a reconstrução das identidades a partir de gêneros catalisadores que favorecem uma nova configuração de contextos de ensino-aprendizagem, tanto na escola quanto na universidade. Semelhantemente, Reichmann (2012) defende os diários reflexivos como forma de investigação que permite identificar etnograficamente os dilemas, as emoções, as alegrias e as necessidades que fazem parte dos momentos de redescoberta pessoal e profissional de cada professor em formação inicial ou continuada. Desta forma, narrativamente, os formadores podem lançar mão de diversas ferramentas reflexivas e críticas de cunho discursivo que auxiliam no desenvolvimento dos profissionais da educação, a saber: autobiografias, diários, relatos, discussões, portfólios, gravações, entrevistas, dentre outros, como gêneros que reconfiguram e promovem a reflexão sobre a profissão docente.

Formadores, em programas como o PIBID, podem utilizar estratégias que compreendem a realidade profissional docente a partir das subjetividades de cada professor, ou seja, seus saberes, experiências, impressões e pensamentos, além das suas tomadas de decisões que favorecem um meio-aula adequado (AMIGUES, 2004). Vale ressaltar que o diálogo entre os profissionais da atividade docente contribui de maneira estimulante para refletir e pesquisar sobre a própria prática, isto é, os professores precisam estar engajados não só em ensinar, mas também em divulgar suas experiências por meio da elaboração de trabalhos de pesquisa, participação em oficinas e minicursos,

palestras e eventos, socializando o seu conhecimento sobre sua realidade social e de trabalho, legitimando as zonas de negociações de representações (CELANI, 2005). É necessário enaltecer a importância das rodas de diálogo, das trocas de experiências, de sugestões de trabalhos, da reflexão crítica sobre a prática, da discussão de textos teóricos, tudo isso como trabalho em equipe para “pensar juntos” agindo em prol do que é local (CELANI, 2016) e, portanto, num espectro mais amplo e global, visto que a língua estrangeira é (ou deveria ser), nos moldes da Educação Básica (EB) brasileira, decisiva para a percepção de outra realidade.

Além disso, formadores devem priorizar não somente um desenvolvimento linguístico, mas adotar uma agenda que empodere os professores no seu fazer pedagógico. O intuito é apoiar a formação docente em um discurso científico e uma literatura de formação que melhor se alinhem à realidade local de atuação desses profissionais, orientando-os a encontrarem um caminho que possam criticar a maneira pela qual “se deve” ensinar. Algo que vai além de um ensino metalinguístico tradicionalmente conhecido e desenvolvido nas escolas. Assim, podemos considerar que, no PIBID, as práticas de linguagem acontecem em diversos momentos, uma vez que a língua/linguagem não é apenas uma ferramenta de trabalho, mas também uma forma de expressão que revela as condições de trabalho do professor de acordo com situações reais de prática nas escolas. Isto é possível através da escrita dos relatos reflexivos e/ou nos momentos de reflexão e discussão nas reuniões do subprojeto. São nesses momentos que é possível verificar que a complexidade do ser humano vai além de uma teoria linguística, ou seja, no âmbito da LA, podemos perceber que o agir dos bolsistas PIBID pode ser interpretado a partir de diversos olhares, sejam eles linguísticos, psicológicos e/ou sociológicos. Vale salientar que embora tenhamos diversos olhares sobre os profissionais, devemos ter em mente que a linguagem é uma via de compreensão que nos permite entender e discutir questões de identidade e ideologias, além dos anseios dos bolsistas em seu contexto social de trabalho e formação.

Com esses entendimentos, podemos concluir que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) encontra no Brasil um solo fértil para o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que, assim como na LA, o ISD busca o abandono da fragmentação das Ciências Humanas/Sociais. Ambas as perspectivas epistemológicas permitem considerar aspectos singulares e processos sociais de interação no campo de ensino-

aprendizagem junto ao desenvolvimento humano. É difícil e complexo, portanto, adotar apenas uma postura solucionista para os problemas da sala de aula e, desta forma, o ISD, em consonância com a LA, leva em consideração a) as práticas de linguagem em contextos com demandas diferentes e b) os seres humanos e suas decisões a partir de determinações sociais que também englobam a subjetividade de cada profissional. O objetivo, portanto, se concentra na reflexão sobre as situações da sala de aula indo além das disciplinas e das prescrições linguísticas e políticas para o ensino de línguas estrangeiras.

A LA, neste contexto, promove a inteligibilidade (MOITA LOPES, 2009) sobre os problemas da sala de aula, levando em consideração os aspectos subjetivos do contexto de investigação. No que diz respeito à formação de professores, as práticas reflexivas devem ser suscitadas a fim de promover a problematização de questões de linguagem dentro e fora de sala, compreendendo o ser humano como protagonista das práticas sociais nas quais fazem uso da linguagem como ferramenta de interação. Compreender o homem além das práticas de linguagem implica dizer que ele se constitui de diversas nuances que moldam as interações sociais e o meio físico, o que não permite o estudo de suas relações somente por meio de uma agenda linguística, mas sim por meio de um entendimento psicológico e/ou sociológico do seu agir. Dito isso, é com o intuito de investigar as relações humanas a partir das subjetividades dos personagens da atividade docente, que este trabalho se fundamenta na proposta teórico-metodológica do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; MACHADO, 2006).

O foco deste trabalho no âmbito do ISD aborda o contexto do PIBID defendendo que o trabalho do professor não deve ser compreendido apenas de acordo com os postulados de uma literatura teórica prescritiva de ensino-aprendizagem de línguas. Acreditamos que a prática de ensino vai além do que está ao nosso alcance, ou seja, o trabalho do professor deve ser compreendido através da interpretação sobre o que fazem, como fazem e porque fazem. É neste patamar de “falar sobre o que se faz” que uma gama de determinações sócio-historicamente contextualizadas emergem; o que nos permite posicionar o ISD e seus postulados no cerne das discussões sobre o desenvolvimento humano por meio da linguagem, assim como discutiremos na seção seguinte.

2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo: uma corrente do humano

O ISD se inscreve no Interacionismo Social que atribui à linguagem um papel decisivo no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). Em meio a este desenvolvimento, os textos são considerados unidades de análise da conduta humana, isto é, fenômenos da socialização que permitem a observação do comportamento humano.

Inicialmente, os estudos do ISD se originaram em 1980 na Universidade de Genebra, entre pesquisadores como Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, tomando como base epistemológica as contribuições de Vygotsky, Saussure, Bakhtin e Habermas, além de outros teóricos das Ciências Humanas/Sociais. Como mencionado anteriormente, no Brasil, o ISD ganhou espaço entre os pesquisadores da LA, desenvolvendo-se primeiramente no grupo de estudos de Análise de Linguagem e Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER), no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007). Vinculando-se aos pesquisadores do grupo de Genebra, o grupo ALTER estuda as condições de aquisição e de funcionamento das condutas verbais e não verbais como forma de ação humana, compartilhando os mesmos princípios de investigação das relações sociais por meio da linguagem.

A partir de Bronckart (1999), destacamos alguns princípios que norteiam as pesquisas inseridas no ISD, a saber:

- a) o objeto de estudo das Ciências Humanas compreende as ações que revelam as condições de conduta e desenvolvimento humano em um contexto observável através de uma visão não positivista e antirreducionista;
- b) o desenvolvimento do humano e sua conduta social por meio da linguagem devem ser pautados no âmbito de uma compreensão sócio-histórica, ou seja, os pré-construídos (como a linguagem) estão presentes na atividade humana reelaborando o conhecimento e influenciando as relações dos seres humanos com o mundo;

- c) o desenvolvimento humano acontece, sobretudo, no "agir" e não apenas no plano mental ou espiritual. O conhecimento é pautado por uma ordem social de intervenção voltada para o desenvolvimento de um grupo social e dos membros que nela se inserem, conferindo-lhe o que é caracterizado como “consequência prática”;
- d) o desenvolvimento humano se realiza por meio de duas vertentes inseparáveis: o processo de socialização e o processo de formação individual;
- e) a linguagem adquire papel fundamental no desenvolvimento humano e é entendida como atividade em uma perspectiva sócio-discursiva, e não como sistema ou estrutura em sua totalidade isolada apenas.

Ao atribuir à linguagem um papel decisivo nas relações humanas, Bronckart teceu algumas considerações sobre o signo linguístico. De acordo com Saussure, a língua funciona como um conjunto de formas sistêmicas de linguagem de uma determinada comunidade que, segundo Bronckart (2007), organiza a vida humana em coletividade. Entende-se por coletividade uma forma de organização que é necessária para estabelecer valores sociais, sendo o indivíduo sozinho incapaz de fixar qualquer significado sem o consentimento social (BRONCKART, 2007). Tal conceito de coletividade nos remete à compreensão de que a língua e a linguagem se reconstruem a partir das trocas sociais entre seus usuários.

Para o ISD de base vygotskyana, o signo linguístico representa a emergência do pensamento consciente, ou seja, a interiorização, a assimilação e a socialização do signo linguístico fazem com que o pensamento prático e o pensamento consciente sejam indissociáveis. O signo é, para os estudos do ISD, intrínseco à natureza do homem, o que coloca o ser humano em um patamar de funções psicológicas superiores aos animais, dada a função de representação da realidade por meio da linguagem.

A linguagem, nos estudos vygotskyanos aos quais o ISD se filia, se desenvolve de dentro para fora, ou seja, do social para o individual, e a emergência do pensamento consciente ocorre quando há a interiorização das unidades das estruturas da língua do meio social. A linguagem é, portanto, essencial para o funcionamento psicológico humano, que passa a operacionalizá-la a fim de controle das próprias ações. De acordo

com Bronckart (1999; 2006), a criança já nasce inserida em um mundo *de pré-construídos sociais* e se define através das suas relações com o meio; espaço onde se desenvolvem as primeiras imagens mentais. Essa inserção e interação no/com o meio social acontece primeiramente pela oralidade e em seguida pelos textos escritos e, desde o nascimento, compreende uma atividade⁶ de linguagem fundamental na construção das próprias ações.

Pinto (2007) assevera que, a partir de Vygotsky, o desenvolvimento humano, no plano da linguagem e do pensamento, se dá por meio da interação entre valores que absorvemos e internalizamos em situação de alteridade. O processo de desenvolvimento, do social para o individual, vai delinear o agir da pessoa no mundo e o pensamento verbal ocorre através da união dos processos afetivos e intelectuais que levam em consideração os aspectos que nos rodeiam, ou seja: as percepções de mundo. A linguagem, deve estar atrelada à relação afetiva do homem para com as situações de conflito e ação em sociedade. O autor também afirma que não há aspectos no mundo que sejam completamente fixos, o que implica dizer que elas estão em constante movimento dentro de um determinado tempo e espaço em diferentes processos e ritmos distintos (polirritmia), com desencontros e tensões que traduzem a disritmia (conflito) necessária para o desenvolvimento, assim como afirma Vygotsky (2000) na sua teoria do desenvolvimento.

Bronckart e a proposta do ISD se aprofundam nas inúmeras potencialidades da língua que se materializam por meio de textos como ação de linguagem. O sistema da língua, neste sentido, serve como fonte de percepção da ação humana, que tem relações intercambiáveis entre o sistema das atividades sociais, o sistema dos gêneros textuais e o sistema dos tipos discursivos. Neste ponto, as contribuições de Bakhtin se fazem pertinentes, uma vez que seus estudos investigaram os gêneros do discurso como um conjunto de formas relativamente estáveis de controlar a língua a fim de elaborar um enunciado pertinente ao contexto de ação de linguagem.

Bakhtin (2000), em *Estética da Criação Verbal*, pontua aspectos oportunos para o estudo da linguagem e da atividade humana. Primeiramente, o autor considera o funcionamento das diversas esferas da sociedade humana por meio dos gêneros do

⁶Entende-se por atividade uma forma de organização coletiva das interações dos indivíduos com o meio. O termo será discutido mais adiante.

discurso, sendo a linguagem uma ferramenta essencial nas interações humanas e os gêneros uma ferramenta organizadora do “espaço” social onde os discursos se estabelecem. Para Bakhtin, a linguagem é dialógica, ou seja, nenhum enunciado é produzido no vazio; ele sempre advém de algum lugar, de outro alguém e/ou outras vozes, que lhe conferem um estilo não só social, mas também, único e idiossincrático de cada ser humano em sociedade. Todo enunciado tem um objetivo de acordo com a forma de interação, funcionando, assim, como uma unidade de comunicação cuja intenção tende a provocar um determinado efeito sob o destinatário que, por sua vez, põe em ação uma resposta àquilo que foi enunciado graças ao caráter dialógico permitido pela linguagem. Na enunciação, portanto, o locutor tem, na estrutura da língua, objetivos enunciativos que assumem significações de acordo com o contexto. Segundo Bakhtin (2006, p. 93),

o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...]. Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

A característica dialógica da linguagem nos permite compreender sua função interativa e discursiva, havendo a motivação e a intenção enunciativa. Neste cenário, Bakhtin afirma que o gênero do discurso são formas relativamente estáveis de dizer, nas quais o falante, no status de enunciadador, assume estratégias de interação que considera, mesmo inconscientemente, o lugar de onde fala; para quem fala e como fala. O gênero que circula em determinada esfera social veicula um discurso específico por meio de enunciados pré-existentes, sendo a comunicação humana impossível, caso o falante tivesse que criar um gênero novo a cada momento enunciativo. Entende-se por “mais ou menos estável” o fato de que os textos, por exemplo, sofrem uma interferência de quem escreve para quem escreve, ou seja, o enunciadador deixa expor seu próprio estilo naquela “forma de fazer”, dada socialmente, de acordo com determinações sociais e individuais, algo que renova o gênero.

No que diz respeito ao texto e aos gêneros do discurso, em conferência proferida na PUC-SP, em 2010, a convite do Programa de Pós-graduação em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Bronckart discutiu algumas questões de educação e prática de escrita a partir dos seus estudos e análise de textos em língua francesa (cf. PINTO, 2007). Em sua fala, ele trouxe Volochinov para ilustrar que as produções verbais ordinárias e as produções literárias advêm de um mesmo sistema de regras gerais. Em outras palavras, os textos, imersos nos gêneros, têm relação direta com as atividades humanas e uma análise textual deve ser pautada na função comunicativa e social. Segundo Bronckart (2006; 2010), a partir de Volochinov (2006 [1929]), esta concepção recorre a uma análise de perspectiva descendente do texto (do contexto social para o texto), isto é, analisando primeiramente as interações sociais para, em seguida, a materialidade linguística (unidades e estruturas observáveis). Assim, os textos são compreendidos como construtos sociais e unidades comunicativas, demonstrando, portanto, maneiras que nos organizamos em sociedade. Segundo Bronckart (1999, p. 74 – 75), o texto é

Uma unidade comunicativa, algo que o outro possa atribuir sentido, e um propósito comunicativo. Os tipos de textos são vastos e tem algo que os assemelham para se adequarem a um determinado gênero. São tipos relativamente estáveis de enunciados e a partir disso podemos dizer que eles fazem parte de um **gênero de textos e não gêneros de discurso**⁷ (grifo nosso).

Para Bronckart (1998, p. 17), entende-se por texto “toda produção verbal coerente e acabada/concluída, seja ela oral ou escrita”⁸. Volochinov propõe que a análise do enunciado seja pautada por um procedimento descendente observando o agir linguageiro em sociedade e os indivíduos envolvidos na interação. Entende-se por agir linguageiro uma forma de ação no mundo por meio da linguagem, analisada no plano da práxis como dimensão ativa e prática das condutas humanas (BRONCKART, 2008).

⁷ Haja vista a grande discussão na academia para os conceitos de gênero, texto e discurso, nós preferimos adotar os termos “gêneros de texto” e “gênero de discurso” em relação ao agir, uma vez que Bronckart (2006, p. 141) afirma que as classificações habituais dos “gêneros do discurso” (religioso, literário e jornalístico etc.) de Bakhtin “se referem geralmente às produções verbais autonomizadas em relação ao agir geral [...] e que elas negligenciam as que são dependentes ou semidependentes desse agir; de modo que ainda falta um importante trabalho a ser desenvolvido para se identificar e classificar a totalidade das espécies de discursos efetivos”. O termo gênero de texto diz respeito à infinita espécie de textos das atividades gerais, isto é, os gêneros são produtos de configurações de escolhas possíveis que estão momentaneamente estabilizadas pelo uso e que dependem das atividades sociais que se transformam junto a eles (BRONCKART, 1998).

⁸ « ce terme de « texte » désigne toute production verbale cohérente et finie, qu'elle soit orale ou écrite ».

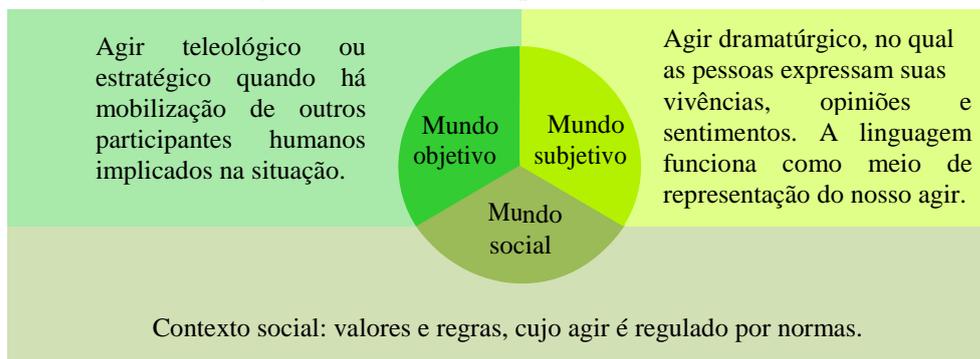
Segundo Bronckart (1999), outra característica dos textos compreende as relações estabelecidas entre as diversas espécies de textos de um determinado gênero. Bronckart (1999) afirma que tais relações assumem características semelhantes que compartilham mais ou menos as mesmas especificações, sendo estas relações denominadas de intertexto. O compartilhamento e as relações estabelecidas entre os textos configura o termo arquiteito, que nada mais é do que indexações sociais de textos que o constituem como um conjunto aberto de adaptações referentes aos objetivos enunciativos e comunicativos.

Ao estudar o texto, o ISD propõe os parâmetros de uma análise descendente que englobam a ação⁹ de linguagem da produção textual: o *contexto de produção* e o *conteúdo temático*. Sabendo da característica dialógica da linguagem e sua função social, depreende-se que, na produção de um texto, há a uma mobilização de mundos formais ao abordar temas de uma determinada situação de linguagem. Neste sentido, os mundos (objetivo, social e subjetivo) se entrelaçam e dão evidências sobre o contexto de produção e sobre o conteúdo temático.

A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas advoga que as representações dos seres humanos se configuram em mundos representados (mundos formais), mais especificamente em 03 (três) mundos, a saber: a) o mundo físico, b) mundo subjetivo e c) o mundo social, sendo estes dois últimos tidos como mundo sociosubjetivo, posto que não podemos dissociar o *eu* do *social*. Os mundos formais, segundo Bronckart (2006), são “estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos” (p. 129). A seguir, apresentamos a figura que ilustra os mundos habermasianos, o que nos ajuda a compreender o agir humano a partir de suas representações:

⁹ As definições terminológicas de linguagem para os termos agir, ação e atividade serão discutidas posteriormente.

Figura 1 - Os mundos representados de Habermas



Fonte: Adaptado de Bronckart (2008)¹⁰

Assim, de acordo com uma análise descendente e relacionando à concepção dos mundos formais habermasianos, a análise do texto deve centrar-se na situação de ação de linguagem que aborda o conteúdo temático e o contexto de produção. Como dito antes, para produção de um texto, o agente mobiliza suas representações sobre os mundos formais em duas dimensões:

- a) O **Contexto de produção**, que exerce o controle pragmático e ilocucional sobre alguns aspectos de organização do texto em situações de interação e comunicação. No contexto de produção, a situação de ação de linguagem define de que maneira o texto é organizado, podendo ser regulado por dois conjuntos básicos de parâmetros que dialogam com os mundos: o físico (onde e quando foi escrito, o locutor e interlocutor) e o socio-subjetivo (o contexto social; as posições sociais do emissor e do receptor; como também o objetivo e o efeito do texto sobre o receptor).

Neste parâmetro, temos dois planos:

- a.1 – O primeiro plano diz respeito ao mundo físico, lugar e momento de produção, como também o receptor e o emissor do texto. Segundo Bronckart (1999, p. 93), “todo texto resulta de um

¹⁰ Bronckart (2008) afirma que a grande contribuição da Teoria do Agir Humano de Habermas é mostrar que a realização do agir ocorre a partir de diferentes determinações que caracterizam a responsabilidade do agente. Segundo o autor: “Essas três dimensões não são (necessariamente) tipos de agir, mas sim identificam, de algum modo, os ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado. Por exemplo, um agir pode ser eficaz, entretanto, ser considerado como não sendo conforme às normas em uso e como não autêntico quanto ao que revela das pessoas implicadas; ao contrário, um agir que for considerado como sendo conforme às normas e sincero pode ser ineficaz” (BRONCKART, 2008, p.23).

comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”.

a.2 – O segundo plano diz respeito ao mundo sócio-subjetivo, ou seja, as normas, as regras e a imagem que o agente dá de si ao agir. Segundo Bronckart (1999, p. 94), “todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa”. O emissor, portanto, assume papel social de enunciador e o receptor assume papel social de destinatário.

- b) O **Conteúdo temático** são os temas verbalizados no texto que influenciam os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual. É descrito e analisado sob uma determinada situação que diz respeito à capacidade discursiva diante um tema. É no conteúdo temático que os mundos formais se entrelaçam, podendo haver textualizações que correspondem ao mundo físico/objetivo, apresentando evidências de normas e valores em uso de um grupo social, como também temas de caráter mais subjetivo do indivíduo. Segundo Bronckart (1999, p. 97-98),

as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e armazenados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

No que tange ao conteúdo temático, o tema funciona como unidade declarativa, fundamental na constituição do texto e, segundo Bronckart (1999), na produção textual, as representações de um agente se encontram além do observável, ficando a cargo dos pesquisadores o levantamento de hipóteses em relação à situação ação de linguagem nas quais as representações funcionam como um ponto de partida.

Segundo Bronckart (2006), o agente-produtor possui conhecimento pessoal e parcial sobre as formas de um texto, pois o autor apreende formas relativamente estáveis de fazer que melhor se adequam à situação de linguagem. Tais estratégias e escolhas de adequação caracterizam o texto como empírico das atividades humanas, apresentando

“os traços do gênero escolhido e os processos de adaptação às particularidades da situação” (BRONCKART, 2006, p.147). Os gêneros de textos são compreendidos no ISD como manifestações observáveis das ações de linguagem e são a partir deles que surgem questionamentos sobre as trocas de representações sociais e individuais, não havendo necessidade de separação entre elas. Segundo Bronckart (1998, p. 19),

As representações humano-sociais podem ser qualificadas de individuais uma vez que elas têm sua sede em um organismo singular e elas se distinguem das precedentes ao mesmo tempo por sua amplitude e pela sua forma de organização. Elas se adquirem no âmbito das trocas que cada indivíduo pode ter com as atividades, os textos e os mundos formais que estão em obra no meio social¹¹.

Na tentativa de explicar e entender as relações humanas em sociedade, abordaremos as terminologias concernentes ao ISD no que diz respeito à diferenciação entre um agir comum e um agir significativo. Em outras palavras, a problemática do ISD recai, portanto, sobre a maneira pela qual se propõe interpretar as estruturas linguísticas do texto para compreender os fenômenos do agir humano. Bronckart (2008), a partir de Anscombe (1957/2001), caracteriza a ordem do agir na distinção entre *acontecimento* e *ação*, sendo o primeiro inscrito no espaço-tempo como uma *explicação causal* de modo independente; já o segundo se insere em um acontecimento como *ação*, havendo a existência de um *motivo* e *intenção* de um determinado agente implicado na situação. Segundo Bronckart (2009, p. 19), “a ação não pode ser objeto de uma explicação causal, no sentido estrito do termo: ação só pode ser *compreendida*, em um processo interpretativo”.

Ricouer propôs a Semântica da Ação com determinados parâmetros para distinção entre ação e simples acontecimentos, trazendo a importância da linguagem neste modo de interpretação. Respalda-se no conceito de tempo de Santo Agostinho e no conceito de narrativa de Aristóteles, Ricouer, em Tempo e Narrativa (1913 [1994; 1995; 1997]), considera a linguagem como um elo que une temporalidade e narratividade, sendo o tempo um fenômeno humano real e situado que ganha significado ao passo em que narramos nossas experiências por meio da linguagem, que,

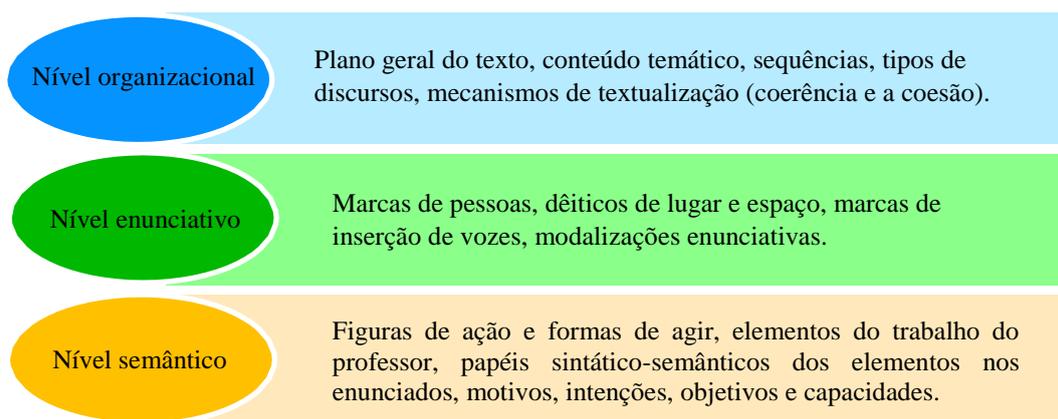
¹¹ « Les représentations humaines-sociales peuvent être qualifiées d'individuelles lorsque'elles ont leur siège en un orhanisme singulier et elles se distinguent des précédentes à la fais par leur ampleur et par leur forme d'organisation. Elles s'acquièrent dans le cadre des échanges que chaque individu peut avoir avec les activités, les textes et les mondes formels qui sont à l'œuvre dans l'environnement social ».

por sua vez, influencia e auxilia na formação da subjetividade e na constituição do ser como parte deste tempo. As narrativas, assim, constituem-se a partir das subjetividades, ou seja, histórias e experiências do sujeito no mundo.

Neste sentido, é pela enunciação viabilizada pela língua que o ISD investiga o estatuto do texto na sociedade. Inseridos no ato enunciativo por meio de textos orais e escritos, os seres humanos se constituem como parte ativa do meio social, sendo os gêneros de texto uma fonte de investigação da ação humana que os pesquisadores analisam a fim de compreender o homem em sociedade. Bronckart (2006) propõe 03 (três) níveis de análise do texto: o agir geral (práticas infinitas da conduta humana), o agir de linguagem (que interage com o agir geral) e os textos (que diversificam em espécies ou gêneros)¹².

Para a análise do texto, a metodologia do ISD propõe, a partir de estudos mais recentes, a arquitetura textual¹³ que comporta categorizações de níveis de análise, a saber: o nível organizacional, nível enunciativo e o nível semântico. A arquitetura textual compreende níveis hierárquicos de análise que investigam a texto de acordo com a composição mais profunda de infraestrutura ao nível mais superficial de interpretação, que analisa comportamento humano de acordo com as capacidades de agentividade dos indivíduos implicados na situação. Assim, apresentamos a figura a seguir que descreve os níveis de análise da arquitetura textual proposta pelo grupo ALTER:

Figura 2 - Os níveis de análise dos textos propostos pelo grupo ALTER



Fonte: Adaptado de Machado et. al.(2009)

¹² Os conceitos de agir e ação serão explicados mais adiante, assim como a relevância destes termos para a Semiologia do Agir.

¹³ O termo arquitetura textual foi resultado de reformulações do grupo ALTER (Machado et. al., 2009) para o termo folhado textual adotado por Bronckart (1999).

A análise de nível organizacional corresponde à infraestrutura do texto, na identificação do plano global do texto, as sequências que o organizam, os tipos de discursos e os mecanismos de textualização que permitem a coerência, a coesão entre os segmentos do texto e conteúdo temático mobilizado. A análise do nível enunciativo do texto incide sobre a responsabilização enunciativa em geral, que é marcada pelo uso de unidades linguísticas, como as marcas de pessoas, os dêiticos de lugar e espaço, as marcas de inserção de vozes, os modalizadores de enunciado, os modalizadores subjetivos e adjetivos (MACHADO et. al., 2009). A análise de nível semântico (nível referente à semiologia do agir) compreende a interpretação das figuras de ação observando os elementos da ação humana; os papéis sintático-semânticos destes elementos nos enunciados; os motivos, as intenções, os objetivos e as capacidades dos actantes centrais; suas formas de agir e as dimensões individuais (físicas, psicológicas etc.) dos actantes tematizadas textualmente. Desta forma, asseveramos que o texto é uma ferramenta comunicativa que não só tem muito a dizer sobre o contexto social, mas também sobre o próprio autor, uma vez que este mobiliza e realiza movimentos psicológicos, cognitivos e estratégicos, o que implica a necessidade de um estudo mais preciso da ação de linguagem.

Bronckart (2008, p. 16) assinala que, de acordo com a filosofia analítica, “a linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação”, sendo estes jogos de linguagem uma forma de regulação do agir humano nas diversas formas de vida (atividades). É no curso das práticas languageiras que os sons são atribuídos “a determinados objetos e acontecimentos de mundo, e essa atribuição é constitutiva das representações e, de modo mais geral, do conjunto do aparelho cognitivo humano” (p.17).

A fim de melhor compreender o homem em sociedade, de acordo com o que é proposto pela corrente do humano da qual o ISD se apropria, Bronckart (2006) traz a definição de agir para explicar o funcionamento humano, isto é, “agir” significa formas observáveis de comportamento ativo do ser humano no mundo, das quais se depreendem duas formas: um agir não verbal (geral e praxiológico) e um agir verbal (agir de linguagem). O primeiro diz respeito às formas gerais de agir do ser humano que particularmente não fazem uso da linguagem; já a segunda corresponde às formas de agir humano no mundo por meio da linguagem, sendo este agir chamado de agir de

linguagem. O agir humano pode ser compreendido a partir da ótica da ação, uma vez que tal termo implica a relação entre vários indivíduos singulares e, caso tenha a linguagem como ferramenta de interação, este agir se configura como ação de linguagem. Segundo Bronckart (2006), “ações” são relações humanas em interação por meio da linguagem (ou não), e tais relações dizem respeito às atividades coletivas que funcionam como recortes avaliativos do agir humano, revelando responsabilidades individuais e coletivas de indivíduos singulares como actantes da atividade em questão.

De acordo com esta concepção, os gêneros de textos são infinitos e se transformam juntamente com a atividade de linguagem. As possibilidades das línguas naturais articuladas na produção textual, por outro lado, podem ser consideradas como finitas, isto é, as sequências textuais verificáveis designam correspondências linguísticas coerentes, conferindo o que classifica como tipos de discurso estabelecidos ao longo da mobilização dos mundos formais na produção textual. Em outras palavras, em um nível organizacional de análise, a combinação de diversas sequências textuais qualificam os discursos, que podem ser classificados em 04 (quatro) tipos: *narração*, *relato interativo*, *discurso teórico* e *discurso interativo*. Para o ISD, discurso é entendido como operacionalizações da linguagem em situações concretas, que são tidas nas práticas e/ou em processos de linguagem, termos que se opõem ao sistema da língua (BRONCKART, 2006).

Dos tipos de discurso decorrem dois princípios básicos de decisões binárias: a) o da agentividade, relacionado aos participantes da interação e b) das coordenadas de ação, que demarcam as formas de apresentação do conteúdo temático no tempo e espaço. O discurso é viabilizado em dois mundos: o ordinário (real, vivido e representado) e o discursivo (virtual e semiótico), ambos em relação de *disjunção* ou *conjunção*. Na lógica de *conjunção*, vista sob a ordem do *expor*, há um alinhamento entre as coordenadas de ação e o conteúdo temático; como se o agente produtor estivesse ancorado psicologicamente no mundo vivido do qual textualiza. O inverso ocorre na lógica da *disjunção*, ou seja, na ordem do *narrar*, onde as coordenadas de ação do conteúdo temático são disjuntas do mundo ordinário, havendo um desprendimento do autor à situação de linguagem.

No que diz respeito à agentividade, Bronckart (1999) traz dois subconjuntos atrelados à ordem do *expor* e do *narrar*: o de *implicação* e o de *autonomia*. No primeiro,

a instância de agentividade do autor do texto está implicada nos parâmetros de ação de linguagem, enquanto no segundo, a agentividade do autor do texto e os parâmetros de ação não estão explicitamente relacionados, ou seja, eles mantêm uma relação de autonomia. Resultado destas relações, há 04 (quatro) tipos de discurso (BRONCKART, 1999), como dito anteriormente, distribuídos entre o mundo do narrar e mundo do expor:

Figura 3 - Os tipos de discursos e os mundos discursivos

	Coordenadas gerais dos mundos		
	Conjunção		Disjunção
	EXPOR	NARRAR	
Relação ao ato	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
de produção	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (1999, p. 157)

No nível enunciativo de análise do texto empírico, as modalizações/modalidades enunciativas dizem respeito à estrutura textual e revelam o posicionamento do enunciador em relação à mobilização dos mundos habermasianos no conteúdo temático. Assim, depreende 04 (quatro) tipos de modalizações que apresentam características linguísticas em comum que somente os segmentos do conteúdo temático do texto podem definir. Segundo Bronckart (1999), as modalizações podem ser:

- a) *Lógicas*: relacionadas ao mundo físico/objetivo da ordem da verdade, ou seja, fatos certos ou atestados: o estado das coisas; as (im)possibilidades; evidências etc. Podem apresentar-se por meio de advérbios como *possivelmente, provavelmente, talvez, porventura, certamente, claramente*; verbos no futuro do pretérito; frases como *é possível que..., é fato que..., é evidente...*
- b) *Deônticas*: relacionadas ao mundo social, ou seja, aos valores e às regras sociais: o que é permitido e proibido, o que é direito ou dever, necessário, ou desejável que aconteça etc. Apresentam-se por verbos no presente como *ter, dever, precisar*, com conotação de imposição no enunciado.
- c) *Apreciativas*: relacionada ao mundo subjetivo e a maneira pela qual o estado do produtor incide sobre o tema: algo que o enunciador encara como bom, mau, negativo, positivo, estranho etc. Exemplos: *é essencial, é inacreditável, tive*

medo, fiquei feliz, triste, alegre, chateado, advérbios como *felizmente, dificilmente, infelizmente*, interjeições como *ai meu deus*, etc.

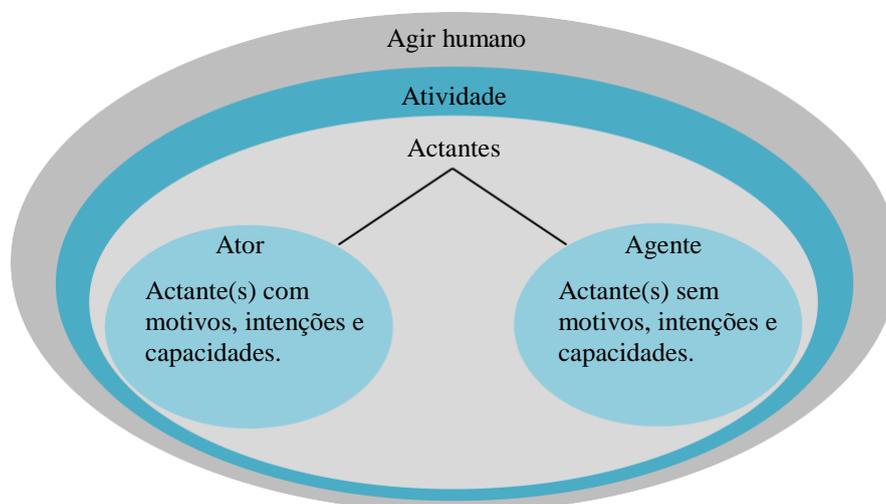
- d) *Pragmáticas*: relacionada à interpretação e avaliação das ações de personagens envolvidos no conteúdo temático. Há nesta modalização a atribuição de motivos e razões, capacidades (restrições) e intenções. Exemplos: verbos como *querer, tentar, poder, conseguir, fazer*, com aspectos de *responsabilidade*.

As potencialidades da língua e a relação dos indivíduos por meio da linguagem permitem a organização e a intervenção do homem no mundo através de maneiras de agir que se dão pela forma de texto. Em um modelo descendente de análise, analisar um texto sugere: determinar quais representações coletivas estão implicadas; qual atividade geral pode ser comentada e qual valor social é proposto e agregado na interação. Analisar os textos dos professores em formação inicial significa, então, não só compreender os tipos de discurso e as responsabilidades enunciativas das instâncias sociais, mas também compreender as ações singulares do profissional por meio da interpretação do signo linguístico. Os signos nos apresentam evidências psicológicas de como o professor lida com o meio, como também com as impressões, reações, decisões e capacidades em momentos de “contato” com o ofício. Nos relatos reflexivos desta pesquisa, por exemplo, o professor tem a capacidade de descrever detalhadamente o que foi vivido em situação de trabalho, com a liberdade de transitar pelo tempo e espaço trazendo um sentido lógico para suas ações no mundo, de acordo com experiências passadas que reorganizam a sua maneira de agir em um momento posterior (cf. SIGNORINI, 2006).

Desta forma, O ISD, apoiado na hermenêutica do texto, busca analisar as marcas linguísticas e compreender o agir humano por meio das práticas de linguagem que são dadas socialmente como atividades de linguagem, haja vista a sua função reguladora e organizadora. Neste quadro interpretativo, alguns termos são utilizados a fim de compreender e explicar o agir de linguagem materializado nos textos. Segundo Bronckart (2006), o termo *agir* define qualquer ação humana no mundo, cujo termo genérico designa qualquer intervenção humana, isto é, um agir não necessariamente linguageiro ou comunicativo, podendo ser também um agir não verbal (já mencionado). O termo *ação* diz respeito aos *motivos, intenções e capacidades* de um indivíduo singular no quadro social de um acontecimento sem explicação causal, como discutimos

anteriormente. A partir do entendimento que os seres humanos se organizam em sociedade, os termos *agir* e *ação* se traduzem para *atividade*, conferindo-lhe o caráter *coletivo* de ações humanas orientadas por regras e valores sociais. É nesta atividade humana que é possível identificar os actantes, sendo eles, ou *agentes* ou *atores*. O actante se torna *ator* quando a ação é dotada de *motivos* e *intenções*, visto que o actante interpreta, avalia e atribui valor e significado para suas situações; caso neste agir não haja a implicação de *motivos* e *intenções*, o actante se configura como *agente*, sendo o seu agir compreendido em termos gerais de ação no mundo. Para melhor entendimento, esquematizamos a seguir:

Figura 4 - Esquematização do agir humano



Fonte: o próprio autor

Assim, segundo Bronckart (2009, p. 19-20), em resgate a Ricouer,

Qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas *capacidades* mentais e comportamentais que ele sabe que tem (um poder-fazer), determinados *motivos* ou *razões* que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas *intenções* (os efeitos esperados do fazer); sendo que esses últimos parâmetros (capacidades, motivos e intenções) definem a *responsabilidade* assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação.

De acordo com a Semiologia do Agir, no estudo do texto, o ISD traz para a análise linguística a distinção a partir de três planos. O primeiro, o *plano motivacional*, diz respeito aos determinantes externos que regulam um agir a partir das finalidades que se propõe atingir. O segundo plano, o *plano intencional*, diz respeito às intenções e o

terceiro diz respeito ao *plano dos recursos para o agir*, o que lhe confere os recursos físicos do meio objetivo, ou seja, as ferramentas e as capacidades “invisíveis” do próprio agente: as capacidades cognitivas, afetivas, físicas etc.

Em uma análise de nível semântico da cadeia de gestos de um agir, buscamos ir além da observação do comportamento humano em situação de trabalho, isto é, interpretamos os textos produzidos pelos próprios actantes avaliando seus *motivos*, suas *intenções* e suas *capacidades* de acordo com a Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009). Assim, compreendemos que os textos produzidos por professores sobre seu trabalho influenciam de alguma maneira a configuração do seu agir. Segundo Machado et. al. (2004),

para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional. [...] Do mesmo modo, podemos ter textos *auto-descritivos/interpretativos/avaliativos*, produzidos pelo próprio trabalhador, como podemos observar em diários de aula, em discussões com colegas ou em qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho realizado etc. (p. 91, grifo das autoras).

As representações sobre a prática são construídas na interação com o meio: com os *personagens*, os *objetos* materiais e simbólicos¹⁴ e as próprias *capacidades* psicológicas do autor do texto, ou de outros personagens envolvidos no agir. Tais representações são contextualizadas em um quadro social de mundos discursivos que se desenvolvem no curso da produção e recepção textual, isto é, na “interface entre as representações que estão sediadas em um determinado actante (representação individual) e as representações que estão sediadas nas instâncias coletivas (representação coletivas)” (BRONCKART, 2008, p.91).

Em termos do ISD, estudar o texto de professores implica analisar uma unidade comunicativa que revela os valores da atividade docente. Os indivíduos implicados (ou

¹⁴ No trabalho do professor, os objetos correspondem às estratégias que possibilitam a estabilização de uma meio-aula (AMIGUES, 2004) que possibilite o desenvolvimento educacional dos alunos. Para tal, o professor tem disponível, em sua atividade, os objetos do seu trabalho, por exemplo: o planejamento, os objetivos da aula, as ferramentas materiais (o livro, o quadro etc.) e as ferramentas simbólicas, como os gestos e a linguagem.

não) em uma situação de ação de linguagem são personagens centrais para a compreensão de uma determinada atividade, uma vez que as representações individuais destes retroalimentam as representações coletivas da atividade docente. No estudo do texto deste trabalho, além de uma análise de acordo com ao nível organizacional (os tipos de discurso e a planificação geral do texto) e no enunciativo (as modalidades, os tempos verbais, os advérbios e os índices de pessoa), procedemos, sobretudo, de acordo com a Semiologia do Agir (análise de nível semântico).

Neste sentido, a análise semântica, sobretudo, se dá a partir da perspectiva descendente levando em consideração, primeiramente, o contexto de produção destes textos e os personagens nele envolvidos; o conteúdo temático; os tipos de discurso; os elementos constitutivos do trabalho do professor e os motivos, intenções e capacidades destes profissionais diante do seu agir. Assim, como proposta de categorias de análise da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009), temos o seguinte quadro:

Quadro 1 - As dimensões do agir

	COLETIVA	INDIVIDUAL
Dimensão motivacional.	<i>Determinantes e fatores externos</i> de ordem material ou de representação social, ambos marcados por modalizações deonticas de dever e poder fazer.	<i>Motivos</i> (razões de agir interiorizadas por um indivíduo particular).
Dimensão intencional.	<i>Finalidades</i> que validadas socialmente marcadas por modalizações pragmáticas de buscar, querer, procurar, tentar fazer.	<i>Intenções</i> interiorizadas e atribuídas a um indivíduo em particular que são marcadas por modalizações pragmáticas de buscar, querer, procurar, tentar fazer etc.
Dimensão de recursos para o agir.	<i>Ferramentas</i> materializadas no ambiente social que são marcadas pelas modalizações de valor epistêmico (é necessário/ é verdade/ é preciso.)	<i>Capacidades</i> , recursos mentais e comportamentais de um indivíduo em particular marcadas pelas modalizações de valor epistêmico (é necessário/ é verdade/ é preciso).

Fonte: Machado e Bronckart (2004)

Nestes moldes, o PIBID se configura como um excelente espaço de investigação do trabalho docente, pois nele os bolsistas, por exemplo, podem apreender formas de fazer sua profissão em interação com o outro, seja por meio dos textos ou através de atitudes comportamentais, verbais orais e não necessariamente verbais. Tais interações ajudam esses bolsistas a construir sua(s) identidade(s), tanto no lado pessoal quanto no lado profissional, visto que eles interagem não só entre os pares do PIBID, mas também com alunos e professores das escolas em que atuam. Para ampliar a compreensão da linguagem nesse contexto, os bolsistas, de modo geral, interagem por meio de formas de ação de linguagem, sendo as reuniões, os planejamentos, as aulas e os próprios textos, formas de interação que favorecem o desenvolvimento individual e profissional. O PIBID, portanto, funciona como um espaço de investigação no qual observamos os actantes em meio coletivo interagindo por meio da linguagem. Além de observarmos este coletivo, buscamos interpretar o que dizem os bolsistas, a fim de compreender o agir docente também na sua função individual.

O ISD, portanto, advoga que a investigação social deve ser orientada de acordo com perspectivas que compreendam o comportamento e a conduta de maneira ampla. É nesse contexto de socialização que a linguagem assume o seu papel decisivo no desenvolvimento do humano, sendo ela não apenas um sistema coerente de signos que determinam uma significação, mas também uma ferramenta pré-existente ao longo da história que organiza as interações do meio social. Tal desenvolvimento não se dá somente no plano individual de cada ser humano, mas também no plano social, não havendo, assim, nenhum rompimento entre o *eu individual* e o *eu social*, posto que o comportamento do homem é pautado na interação de um par com o outro em prol da intervenção e reconfiguração do mundo em que agimos/vivemos/interagimos, mundo este construído na e pela linguagem.

A fim de corroborar as contribuições do ISD e compreender o ensino como atividade humana, muitas pesquisas encontram maneira de explicar o agir docente por meio da lente das Ciências do Trabalho (ARAÚJO, 2010; ARAÚJO, 2014; COSTA 2018; DANTAS, R., 2014; MACHADO, 2007; MACHADO et. al., 2009; VELLOSO-LEITÃO, 2015, entre outros). Os pesquisadores encontram nas obras de Yves Clot, psicólogo francês do trabalho, contribuições da Ergonomia francesa e da Psicodinâmica do Trabalho que auxiliaram na compreensão do trabalho docente como atividade humana. Yves Clot desenvolveu a Clínica da Atividade, que mais tarde veio a definir os

termos gênero da atividade e estilo profissional (cf. CLOT, 2007, 2010), sendo estes dois conceitos definidos a partir da concepção de gênero de Bakhtin e das funções psicológicas de Vygotsky. Assim, o diálogo estabelecido entre o ISD e as Ciências do Trabalho busca analisar os textos de maneira a compreender o funcionamento humano em meio à atividade de trabalho, sendo o texto uma importante ferramenta que evidenciamos condutas sociais de um fazer laboral, revelando processos psicológicos de um agir pautado em um parâmetro social historicamente construído e situado.

Desta forma, ancorados nas Ciências do Trabalho, conduzimos nossas discussões a partir do conceito de *real da atividade* (CLOT, 2007; 2010): o que é efetivamente realizado pelo trabalhador, como também aquilo que foi impossibilitado de ser feito, sendo os impedimentos determinados, ou por fatores externos ao trabalhador ou por suas próprias capacidades para o agir. A este conceito, e nos parâmetros do ISD, acrescentamos a noção de *trabalho representado* (MACHADO et. al., 2009), como, por exemplo, os textos, a saber: os relatos reflexivos, que nos oferecem representações desses professores acerca da sua atividade e do seu agir, cujas representações são materializadas linguisticamente por meio da escrita reflexiva (BURTON et. al., 2009). É por meio do relato reflexivo, portanto, que temos o acesso ao trabalho representado desses professores. Na seção seguinte, explanamos os conceitos basilares das Ciências do Trabalho a fim de interpretar o agir humano e o ensino como trabalho para, posteriormente, investigar as dimensões do agir dos bolsistas PIBID.

2.3 As Ciências do Trabalho: o ensino como trabalho

As Ciências do Trabalho recorrem às contribuições de Vygotsky, o que nos faz retomar a emergência do pensamento consciente junto à interiorização do signo linguístico que justificam “o elo” entre pensamento e linguagem no quadro social das ações humanas.

No contexto de nossa pesquisa, os professores em formação desenvolvem seu pensamento no espaço de formação do PIBID¹⁵, espaço onde os personagens podem,

¹⁵ Compreender o PIBID nos seus mais diversos alcances: o elo dialógico estabelecido entre escola e universidade; o desenvolvimento do bolsista em formação, do professor formador e do professor

por meio do uso da linguagem, atribuir significado à sua prática. Por meio dos relatos reflexivos como gêneros catalisadores (SIGNORINI, 2006), os professores mobilizam construções mentais sobre sua prática, pré-organizando e pré-selecionando significados de sua experiência antes mesmo de serem textualizadas; experiências estas que são significativas e que advêm de um social, perpassando um individual e voltando para um social em forma de enunciados: uma experiência representativa de um mundo vivido que retroalimenta o social. Assim, o pensamento consciente, neste trabalho, consiste em falar/textualizar sobre a prática docente diante das experiências contextualizadas no mundo hipersemiotizado e instrumentado.

As Ciências do Trabalho investiga, portanto, os profissionais em suas atividades de trabalho. No que diz respeito ao ofício do professor, o ensino é uma atividade humana que merece atenção da ciência de maneira crítica e reflexiva. As pesquisas no âmbito do trabalho consideram os comportamentos dos trabalhadores, como também os textos que estão imersos nessas atividades; textos que orientam o trabalho e exercem influências sobre um fazer e que, portanto, devem ser caracterizados como objetos de análise para a compreensão dos comportamentos em atividade. Além disso, os textos produzidos pelos próprios trabalhadores sobre o seu agir também são essenciais para entender formas de fazer, revelando maneiras subjetivas e idiossincráticas do trabalhador.

A Clínica da Atividade (CLOT, 2007) é uma vertente das Ciências do Trabalho que interpreta a ação do trabalhador frente às formas de agir. O trabalho se constitui como uma atividade de dupla função, uma social e outra psicológica, com assimilações cognitivas dos trabalhadores de acordo com as experiências sociais e a interação com outros seres humanos, os objetos e os instrumentos de um determinado meio social. Este olhar para o trabalho é uma oportunidade na qual o trabalhador pode melhor gerenciar aquilo que não foi planejado. (CLOT 2007). Para o professor, atentar para o que foi impedido e impossibilitado é algo de grande valia para compreender as possibilidades da sua atividade, ou seja, o desenvolvimento profissional é, portanto, germinado na análise daquilo que não foi feito, impedido e não realizado. A partir de um olhar para uma tarefa, é possível analisar o que poderia ter sido feito de diferente de acordo com o que foi vivido, planejado ou determinado. Ao lançar o olhar para o que não foi feito, ou

supervisor, todos estes interagindo entre si em prol do desenvolvimento do sistema educacional junto à comunidade e ao corpo escolar, sendo todos eles parte de coletivo.

que poderia ter sido feito, o trabalhador passa a compreender as possibilidades do fazer, ou seja, o profissional passa a entender o real da sua atividade. Entende-se por tarefa a “intenção presente do operador, protegida das outras intenções concorrentes” (CLOT, 2007, p. 24), enquanto atividade, em termos gerais, abarca as operações manuais e intelectuais para alcançar um determinado objetivo.

Clot (2007) aborda o trabalho e sua função psicológica em diálogo com as questões sociais da atividade humana. Os estudos de Clot, em consonância com as Ciências do Trabalho, advêm de uma linha sociológica e psicológica que considera o trabalho como atividade sócio-historicamente constituída (CLOT, 2007), compreendendo o conflito como fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000)¹⁶. Clot (2007, p. 15) afirma que, “no momento em que pressente de novo o que o trabalho poderia ser para ele, o homem avaliará com exatidão aquilo que ele ainda não é”. Neste sentido, é possível afirmar que o trabalhador se reconhece naquilo que não foi efetivamente realizado, o que faz com que ele ressignifique o seu agir. Segundo Machado (2007, p. 92), o trabalho do professor é conflituoso, o que pode ser

fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício (grifos da autora).

Como dito antes, a noção de trabalho assume duas funções: uma psicológica e outra social. O caráter social do trabalho diz respeito ao que se espera que o trabalhador faça, sendo a sociedade uma instância que organiza a atividade de trabalho. O trabalhador, inserido em sociedade e em um coletivo de trabalho, possui predeterminações inerentes à sua atividade, o que indica que cada profissão é constituída por uma senha ou um conjunto de moldes pré-construídos e cristalizados social e culturalmente que todo mundo sabe mais ou menos como é ou como fazer. É nesta atividade que se tem uma figura de como o trabalhador deve desenvolver uma determinada ação, de acordo com normas e valores sociais. Atrelada a isso, a atividade de trabalho alcança sua função cognitiva e psicológica a partir do momento em que o

¹⁶ Os conflitos são fontes de desenvolvimento profissionais a partir da análise do próprio trabalhador sobre sua prática, haja vista a função psicológica do trabalho. Não buscamos, neste ponto de discussão, uma análise do trabalho pautada na visão do pesquisador.

trabalhador compreende sua ação por meio da confrontação do que se espera que ele faça, em interface com o que é realmente vivido nas situações reais.

A perspectiva clínica do trabalho consiste, assim, nas subjetividades do agente inserido em contextos reais de execução de tarefas, sendo estas dirigidas a alguém de acordo com um objetivo. As interações dessa atividade são mediadas por um corpo simbólico (normas, valores e recursos) que favorecem o controle e a resolução de uma situação-problema. Desta forma, na análise do trabalho, leva-se em consideração a maneira como um actante, inserido no meio coletivo e social de trabalho, elabora, avalia e compreende sua tarefa no processo em que esta acontece, ou seja, no antes, durante e depois de finalizada; buscando compreender o poder de agir de si mesmo (CLOT, 2007) em um processo longitudinal do curso da ação frente ao meio físico/objetivo.

Desta forma, Clot (2007) ajusta o foco da perspectiva clínica da atividade para a constante representação sobre uma tarefa, e não na repetitividade de gestos e técnicas predeterminados, visto que, por exemplo, a atividade do professor é algo que muitas vezes foge do que está planejado ou prescrito. Segundo Machado e Bronckart (2009), o trabalho em sala do professor é a mobilização de dimensões físicas, cognitivas, linguageiras e afetivas com o objetivo de criar um meio para o ensino e aprendizagem de objetos em prol do desenvolvimento das capacidades dos alunos. Este trabalho é orientado pelas prescrições e por modelos de agir que são apropriados pelos professores em interação com os instrumentos materiais ou simbólicos, com os objetivos e com os outros actantes (os alunos, por exemplo). A fim de alcançar o objetivo da ação o professor, neste ponto, mobiliza processos cognitivos, cálculos e estratégias mentais que descrevem a tarefa da atividade. Segundo Amigues (2004, p. 39), a tarefa se refere ao “que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos e condições de objetivos, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelos sujeitos”. A compreensão da atividade se dá, portanto, a partir da análise da ação realizada pelo sujeito, sendo a atividade algo que não é diretamente observado.

Em um cenário micro, como no PIBID, o bolsista é visto como trabalhador¹⁷, um ator social que possui um sistema cognitivo que mobiliza diversas ações na sua atividade, ações estas que advêm de um leque de escolhas que são cruciais nos

¹⁷ Na discussão deste capítulo, o termo “trabalhador” é algo amplo e diz respeito a qualquer personagem/profissional da atividade docente, dentre eles o bolsista PIBID. Portanto, nossa discussão se pauta em algo mais geral.

desdobramentos da tarefa. Para elucidar, no que tange ao trabalho do professor, no momento de uma tarefa, o profissional mobiliza seus mundos sociais a fim de resolver diversos conflitos que às vezes não estão previstos no planejamento e nas prescrições¹⁸. A partir do momento em que sua atividade é impedida, o processo cognitivo em ação busca saídas para solucionar o problema, fazendo com que o trabalhador opte por uma determinada decisão que julga ser mais condizente com o momento corrente, excluindo outras que estão no mesmo plano de possibilidades. Neste sentido, Clot (2007, p. 34), em retomada a Vygotsky, pontua que “a ação abandonada não deixou de agir. Ela chega mesmo a atribuir sentido à ‘ação vitoriosa’”. Ademais, isso é compreensível uma vez que

[...] a ação não pode ser compreendida a partir de si mesma. Seu desencadeamento deve ser vinculado a atividades que se intercambiam em certos contextos e seu funcionamento, a operações que se exercem no âmbito de outras. Entre esses dois pré-supostos, ela se forma, se transforma e se deforma (CLOT, 2007, p. 34).

O grande desafio é compreender até que ponto o ser humano opta por determinadas ações em detrimento de outras, e o que isso implica no seu desenvolvimento profissional. Nem sempre o que foi planejado é o que realmente foi executado, haja vista a imprevisibilidade do exercício que qualquer profissão venha impor. É a partir do próprio profissional, portanto, que podemos compreender de onde advém sua maneira de agir no desencadeamento de uma situação-problema e por isso uma investigação na Semiologia do Agir se faz pertinente. O analista do trabalho tem como foco investigar de que maneira o trabalhador está se atendo mais ao gênero da sua profissão ou às suas próprias decisões que moldam o seu estilo profissional.

Os conceitos destes termos (gênero e estilo) se originam da concepção desenvolvimentista vygotskyana e, sobretudo, da concepção de gênero do discurso e estilo de Bakhtin. Faïta (2004) e Clot (2007; 2010) descrevem a natureza dialógica do gênero a partir da noção de enunciado de Bakhtin, uma vez que a atividade ocupa dois espaços, um social (da norma) e outro da significação, isto é, um espaço do agir que permite outro fazer (diferente), que efetua a transformação transgressora da norma e, portanto, do gênero, renovando-o. Assim, Faïta (2004, p. 69) assevera que

¹⁸ As prescrições correspondem aos determinantes externos de ordem coletiva que orientam o trabalho do profissional.

Não há gênero em si: é sua coerência que o funda, uma coerência ao mesmo tempo interna e relativa ao contexto, ao se dar a ver e a perceber, e é só na relação com o outro que essa coerência pode se manifesta.

Bakhtin (2000) afirma que os gêneros do discurso são diversos e inesgotáveis, uma vez que eles se proliferam e se desenvolvem em uma esfera da sociedade em função da necessidade enunciativa, que delimita a forma do gênero em alinhamento com a proposta do estilo do enunciador. O gênero profissional, a partir desta concepção, funciona como um corpo simbólico que corresponde a um espectro social que compõe as prescrições e as ações de um determinado trabalhador em qualquer situação de trabalho. O estilo diz respeito à maneira que este profissional mobiliza o seu agir em um âmbito mais subjetivo. Em outras palavras, o estilo de cada trabalhador é um conjunto de atitudes já dado em outro lugar, por outro alguém que pertence ao gênero daquela atividade em questão. Clot (2007, p.50) assevera que o gênero é

Um sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação.

Portanto, o estilo caracteriza o gênero profissional de cada trabalhador, uma vez que ele representa maneiras de fazer que enriquecem o gênero profissional da atividade. Além do estilo profissional, a atividade do professor, nos moldes da Clínica da Atividade, se constitui de acordo com três polos de determinação¹⁹, na qual a atividade, é dirigida pelo sujeito e se volta para si próprio, para o outro e para o objeto. Assim, o objetivo é analisar a atividade dirigida de maneira a compreender de que forma os sujeitos tentam escapar dos empecilhos e resolver conflitos que emergem entre esses três polos (CLOT, 2007), que são fontes de ação do sujeito inserido nas atividades contrariadas dos outros e de si próprio, agindo diante suas atividades e atividades dos outros. A partir do momento em os sujeitos tentam solucionar conflitos, algumas

¹⁹ Ver Figura 6 sobre as características do trabalho do professor.

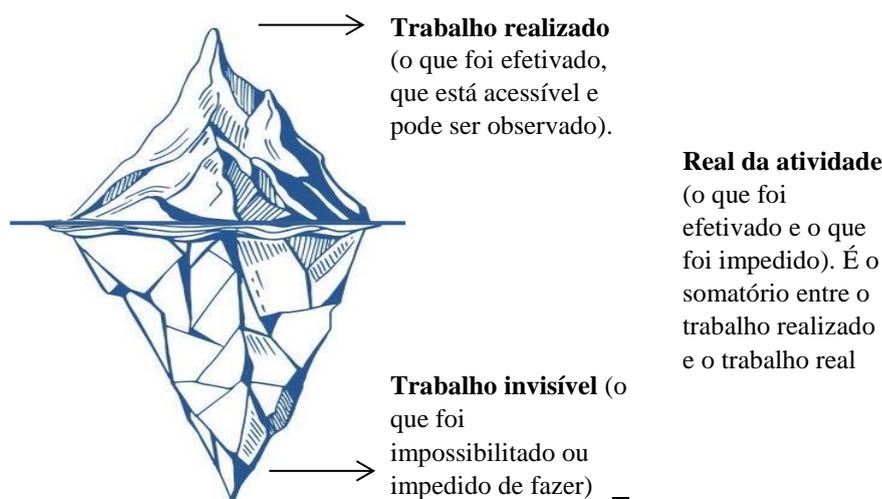
decisões podem divergir dos objetivos pré-determinados, o que representa o real da atividade.

A Clínica da Atividade traz uma discussão mais ampla sobre o trabalho do professor no que diz respeito ao real da atividade e às prescrições que orientam este trabalho. Segundo Clot (2007) e Amigues (2004), o trabalho real consiste na relação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Esta relação leva em “consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflituoso para regular essa distância” (AMIGUES, 2004, p. 39). Clot (2007, p. 116) define o real da atividade como

[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer sem alhures. [...] Por que recusar à atividade não realizada seu caráter de atividade real? A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente.

A partir da definição do real da atividade, tomamos como ilustração a imagem do iceberg como metáfora para explicar o trabalho real do professor (MEDRADO, 2012). A ponta do iceberg é tudo aquilo que foi efetivamente realizado, o observável, porém, a parte que se encontra submersa é tudo aquilo que foi abandonado, impedido ou, simplesmente, o que poderia ter sido feito; esta parte está invisível aos olhos do observador e é nela onde o professor encontra as possíveis respostas para o que foi impedido ou não realizado, reavaliando suas decisões acerca de diversos fatores, sejam eles emocionais ou materiais, sobre o que poderia ter sido feito, ou não. O real da atividade contempla essas duas pontas, o que foi efetivado e o que foi impedido e impossibilitado, como também o que poderia ter sido feito de outra maneira.

Figura 5 - O real da atividade do professor



Fonte: o próprio autor

O iceberg ilustra a complexidade do trabalho do professor em seus mais diferentes contextos. No PIBID, os bolsistas estão em processo de desenvolvimento profissional no qual as atitudes e o estilo profissional estão em fase de amadurecimento. Este é um momento específico em que o bolsista se encontra em conflito com os percalços da sua profissão, o que demanda de si uma mobilização de reavaliações a partir do que é vivido na escola, sendo a ponta deste iceberg a atividade realizada e observável. O bolsista PIBID, portanto, se encontra em um processo no qual reavalia o que é aprendido na universidade (teorias, métodos e estratégias de ensino, por exemplo) em relação ao que é efetivamente realizado na sala de aula através do PIBID. Assim, o PIBID possibilita a inserção do bolsista em formação no seu contexto maior de projeção e observação do trabalho e do próprio agir, uma vez que o bolsista, ao falar sobre o seu trabalho, acessa uma parte do seu fazer que está invisível aos olhos do observador. Esta estrutura de trabalho configura o ensino como uma atividade complexa tal como é sugerido pela metáfora do iceberg. Clot (2007) afirma que o trabalhador é o piloto da sua ação e, a partir desta analogia, concluímos que o bolsista se configura como capitão do seu barco em meio à complexa atividade de ensinar que exige desvios e contornos em volta dos icebergs ao mar.

Clot (2007) ainda pontua que o trabalho do professor é uma atividade dirigida para si, para o outro e para um determinado objetivo; é um trabalho orientado por prescrições e pela mobilização de diversas dimensões das capacidades humanas, sejam elas cognitiva, psicológica, fisiológica, afetiva etc., que estão inseridos em um contexto

sócio-historicamente situado, sendo o gênero profissional da atividade uma ação situada que se renova a partir do estilo de cada profissional. O trabalho do professor, tão complexo, só pode ser interpretado a partir do olhar do próprio trabalhador, pois somente ele pode vislumbrar o que está abaixo da superfície do iceberg (MEDRADO, 2012).

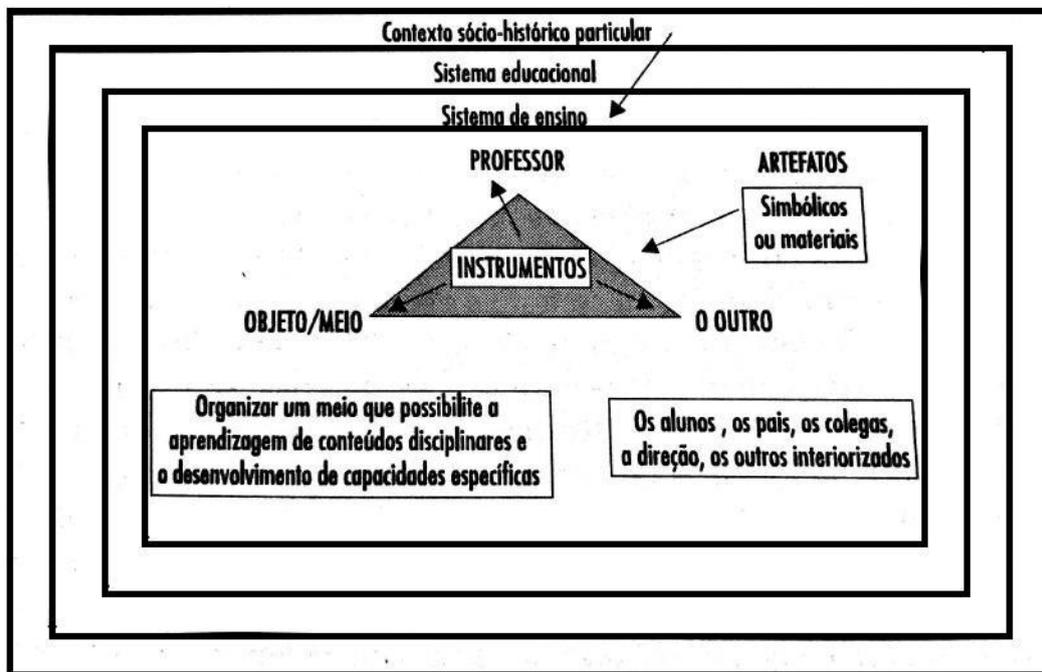
Compreender o ensino como trabalho é superar a ideia de que ensinar é um dom ou um sacerdócio; de que o professor precisa amar o que faz para continuar exercendo sua profissão. Sem dúvidas, ter uma relação de afeto com o que faz é um fator essencial, mas o ensino como trabalho diz respeito ao professor-trabalhador que enfrenta problemas e dificuldades como qualquer outra profissão, que, conseqüentemente, tem seus sucessos e infelicidades no dia a dia de exercício, precisando ser valorizado não apenas em relação às questões financeiras, mas também em relação ao bem estar físico pessoal, mental e emocional. Assim, hoje em dia, a profissão de professor não é mais - ou não deve ser - entendida como sacerdócio, nem sofrimento. A concepção de ensino como trabalho deve ser compreendida no seu sentido mais intelectual e complexo da atividade humana, não sendo, portanto, um trabalho meramente tecnicista e mercantilista que busca seguir “métodos perfeitos” de ensino-aprendizagem.

O ensino como trabalho denota diversas características que estão implicadas na atividade. Entender o agir docente, e o ensino como trabalho, requer uma visão macro do contexto social, observando os instrumentos e os artefatos das relações humanas. Assim, ao invés de respostas dadas, o agir docente precisa ser interpretado, considerando os próprios profissionais em coletividade, uma vez que os professores são fontes essenciais para explicar o trabalho docente em um determinado contexto social. Bronckart (2006, p. 203-204) afirma que o trabalho do professor é opaco, pois é difícil “de descrevê-lo, caracterizá-lo e até mesmo, de simplesmente ‘falar dele’”. Diante desta complexidade e opacidade, os cursos de formação devem estar preparados para formar professores para além do domínio de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem.

Seguindo este raciocínio, o campo educacional representa uma área de investigação relevante de acordo com a epistemologia das Ciências do Trabalho (NOUROUDINE, 2002; MAZILLO, 2009; MACHADO, 2007; MACHADO et. al., 2009, entre outros), que traz concepções que atribuem ao trabalho docente características que envolvem a interação entre sujeitos, artefatos, instrumentos e objetos.

A seguir, trazemos o triângulo do trabalho do professor que representa o contexto da atividade docente (MACHADO, 2007).

Figura 6 - Triângulo do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92)

Segundo Amigues (2004), a atividade do professor é um ponto de encontro de várias histórias, no qual o profissional estabelece relações com as prescrições; as ferramentas; a tarefa a ser realizada; os outros; os valores e consigo mesmo. Machado et. al. (2009) e Machado (2007) postulam que o trabalho docente é sempre realizado em um contexto social específico, contendo características que são de ordem *pessoal*, *interacional*, *mediada* (por instrumentos), *interpessoal*, *impessoal* e *transpessoal*, sendo assim, um trabalho complexo que faz com que ele seja uma atividade de conflitos, uma vez que,

[...] o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentado conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos e as prescrições etc., guiando-se por objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas (MACHADO et. al., 2009, p. 37).

Machado et. al. (2009, p. 37) apresentam o trabalho do professor (complexo e conflituoso) como uma atividade *pessoal e única*, pois envolve as características do profissional como organismo singular ao mobilizar as dimensões físicas, mentais, práticas e emocionais; *interacional*, dado que a ação do trabalhador transforma o meio em que age; *mediada*, pois envolve a interação com os outros por meio de instrumentos; *interpessoal*, uma vez que o professor interage com o outrem de forma direta ou indiretamente; *impessoal*, já que seu agir é prescrito e prefigurado por instâncias e, por fim, *transpessoal*, guiada por modelos de agir específicos de cada profissão.

No PIBID, por exemplo, o professor se encontra em um espaço de formação que favorece o desenvolvimento pessoal e singular a partir de um coletivo e para um coletivo. Embora os diversos bolsistas estejam em formação, cada trabalhador tem seus próprios limites e dificuldades, ou seja, suas próprias capacidades e fontes de desenvolvimento. É neste espaço que a interação do bolsista com o meio se configura um fazer estratégico, possuindo um objetivo em comum que reconfigura a maneira pela qual se pretende ensinar e entender a profissão docente. Ao agir e interagir em sala de aula, o bolsista se apropria, primeiramente, da linguagem como ferramenta simbólica de mediação, além de outros instrumentos, como o material didático, o quadro, o computador etc. Cada bolsista em formação no PIBID é único, porém o coletivo segue modelos de agir que identificam estes bolsistas como professores. Essa singularidade em ser professor não só transforma o estilo de si próprio, mas também os estilos de um coletivo que, em um olhar mais amplo, renova as maneiras de agir do trabalho docente, enriquecendo o gênero profissional.

Na história da educação brasileira, é perceptível o crescente interesse na formação de professores no que diz respeito ao ensino como uma atividade dinâmica que se reconstrói a todo tempo de acordo com as exigências do mundo contemporâneo. Gatti (2013) pontua algumas problemáticas sobre a educação escolar e a formação de professores, propondo, assim, uma reflexão filosófica para compreender pressupostos sociais intrínsecos às questões educacionais. Segundo a autora,

Os desafios que se enfrenta contemporaneamente na área educacional têm origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas postulações que esses grupos colocam, reivindicando para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (PAIVA, 2006). Essas postulações passam pela educação,

perpassam as escolas e colocam-se aos educadores e gestores (GATTI, 2013, p. 53).

A formação, então, não está restrita somente ao aluno da graduação, mas sim aos formadores dos cursos, professores das escolas regulares, gestores etc. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), em dezembro de 1996, Lei nº 9.394/96²⁰ representou um marco institucional de políticas públicas para a formação de professores (GATTI 2010, 2013; SÁ, 2017). Com isso, anos mais tarde, com a lei 11.273/2006, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um dos maiores programas em termos de concessão de bolsas, escolas vinculadas e alunos de graduação inscritos.

O PIBID teve início em 2007 com a proposta de inserção de alunos das licenciaturas na iniciação à docência, a fim de oportunizar a vivência e a experiência no contexto escolar da EB, valorizando o magistério e assegurando o comprometimento destes futuros profissionais a trabalharem na rede de ensino pública do país. Segundo o Edital CAPES nº 61/2013 (BRASIL, 2018b)²¹, são objetivos do Programa:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem
- V. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofrmadores dos futuros docentes e

²⁰ Em 2018, a LDB (Lei nº 13.632) (BRASIL, 2018a), passou por reformulações que alteraram o Art. 3º (dos Princípios da Lei de Diretrizes e Bases), no qual foi incluído um novo inciso que garante o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Tal inciso, embora óbvio, se encontra no documento para fins de normatização da lei, que se configura pelo direito de aprender independentemente da idade. Com isso, o novo inciso readapta o Art. 37 e o Art. 58, destinados à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial, respectivamente, garantindo, assim, a aprendizagem ao longo da vida. Além destes, o Art. 12 inclui os incisos IX e X, que tratam do combate ao bullying e o estabelecimento da cultura de paz nos estabelecimentos de ensino e, no Art. 26, os currículos da Educação Infantil, Fundamental e Médio devem contemplar a educação alimentar e nutricional nos temas transversais. Em 2019, a LDB passou por outra modificação que tem como princípio a liberdade de crença e religião. O aluno é, no Art 7ºA, assegurado de ausentar-se de prova ou aula, mediante requerimento prévio, segundo os preceitos de sua religião, sem que haja prejuízo ao aluno perante a escola.

²¹ Embora nossa pesquisa esteja centrada no Edital 61/2013, os objetivos não diferem.

- 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.

Gatti et. al. (2014), ao fazer um estudo avaliativo do PIBID no Brasil, traçou em números o impacto do Programa nas Instituições de Ensino Superior (IES). O PIBID foi inicialmente direcionado, com sua criação em 2017, para cerca de 3.000 bolsistas nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino Médio. Em 2012, ao expandir-se para as universidades estaduais, municipais e comunitárias e ao abranger todas as licenciaturas, o Programa passou a contar com 40.092 alunos bolsistas, 3.052 coordenadores de área e 6.177 professores supervisores, com um total de 49.321 bolsas ofertadas. E, 2014, contava com cerca de 90.000 bolsistas²², atendendo 5.000 escolas da EB com a participação de 284 instituições. Gatti et. al. (2014, p. 10), afirma que o objetivo do PIBID está “associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a EB no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES)”. Alguns estudos analisados por Gatti et. al. (2014, p. 14) revelam “a necessidade de repensar os atuais modelos de formação, estabelecendo um diálogo mais estreito com a realidade e com as situações concretas de trabalho”, mantendo uma relação mais próxima entre instituições formadoras e as escolas.

Recentemente, o PIBID passou por modificações que resultaram de um novo Edital CAPES nº 7/2018. O documento oficializa a oferta de 45.000 bolsas entre os profissionais do projeto com a seleção 350 IES. O critério de seleção para o aluno bolsista da licenciatura está pautado na disponibilidade de 32 horas mensais e que estes devem estar na primeira metade da graduação, ou seja, que ainda não tenha concluído mais de 60% do curso (BRASIL, 2018b).

A seção a seguir tem o objetivo de corroborar a afirmação que o PIBID se constitui como um grande programa de incentivo a docência no Brasil. Afirmar que o PIBID foi importante para os professores em formação implica também dizer que cada universidade e cada subprojeto tinha sua maneira de atuar nas escolas brasileiras,

²² Estas 90.000 bolsas são distribuídas entre os demais bolsistas, ou seja, entre os professores coordenadores, supervisores e institucionais, além dos alunos das licenciaturas.

levando em consideração o saber local, o coletivo de trabalho e o profissional docente, estabelecendo um diálogo entre escola e universidade que estimulam a prática reflexiva e a prática inovadora, como também a valorização da docência a partir de situações reais de trabalho na EB.

2.4 Algumas contribuições do PIBID para a Educação Básica.

Nesta seção, traremos alguns trabalhos divulgados sobre os impactos do PIBID em alguns contextos no Brasil. Estes trabalhos estão vinculados ao Edital CAPES nº 61/2013²³ (BRASIL, 2013).

Cada estudo, entretanto, enforca aspectos diversos e distintos do PIBID, por exemplo, Vale et. al. (2015) e Zeulli (2015) trazem o papel dos professores supervisores, coordenadores e bolsistas em um processo de co- formação pautada na reflexão sobre a prática; Borges et. al. (2015) problematizam a dicotomia teoria e prática e defendem o diálogo entre subprojetos do PIBID, enquanto França et. al. (2015) defendem o PIBID como um elo consistente entre escola e universidade.

Vale et. al. (2015) discutem os efeitos do PIBID da Universidade Federal de Uberlândia atribuindo aos professores supervisores e coordenadores papéis centrais no desenvolvimento do bolsista em formação inicial. Instituído em 2008, o PIBID/UFU atua em diversos *campi* no entorno de Uberlândia, contando com mais de 700 bolsistas e sendo o maior programa de bolsas da universidade. Vale et. al. (2015) discutem a formação docente por meio da vivência no ambiente escolar a partir das vozes e ações dos bolsistas, que revelaram estar mais preparados para lidar com o contexto escolar do que aqueles que não tiveram a mesma oportunidade de estar no PIBID. A concretização de vivência escolar se dá por meio da elaboração de ações, produção de material, estabelecimento de cronograma e execução dos planejamentos, além da atuação propriamente dita na escola com a ministração de aulas, oficinas, feiras etc.

Um ponto importante trazido por Vale et. al. (2015) diz respeito aos professores supervisores das escolas. Estes co-formadores, no contexto do PIBID, se encontram em

²³ Os objetivos do Programa não diferem radicalmente de editais anteriores ou do atual (algumas informações sobre a oferta de bolsas e o novo formato do PIBID serão tecidas mais adiantes).

um espaço de formação continuada concomitante com sua prática profissional da escola, uma vez que, junto com os bolsistas e os professores coordenadores, são incentivados a repensar a sua prática no que diz respeito às melhorias para a EB.

Além disso, o PIBID/UFU funciona como um projeto que impulsiona a discussão de temas sociais como o racismo, homofobia, cidadania, política e violência, o que propulsiona o trabalho transversal (VALE et. al., 2015). Essas ações fazem da escola um espaço que abraça novas formas de ensinar e aprender, cujo objetivo está voltado pra uma educação “social, moral, civil, cultural e política” (VALE et. al., 2015, p. 83).

No contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Borges et. al. (2015) discutem a importância do PIBID nos cursos de licenciaturas com foco na aprendizagem significativa; compreensão e vivência no paradigma da interdisciplinaridade; interação e articulação contínua entre as disciplinas (entre os subprojetos); construção da postura crítico-reflexiva; discussão do mundo contemporâneo e na superação da dicotomia teoria-prática.

Em aplicação de questionários com os personagens do PIBID, Zeulli et. al. (2015) puderam compreender as implicações do programa por meio das vozes dos bolsistas. Destacando os pontos positivos sobre a vivência e a realidade escolar, foram constatados que houve reflexões e projeções sobre a futura profissão através do trabalho em grupo e desenvolvimento da confiança pessoal. Os bolsistas declararam uma maior compreensão das diferenças do outro graças ao bom ambiente de trabalho junto aos professores supervisores e coordenadores. Já os supervisores demonstraram aspectos positivos no que diz respeito às relações pedagógicas de planejamento em parceria com a universidade. Os coordenadores da área traçaram reflexões críticas pautadas na colaboração, abordando o trabalho conjugado entre as disciplinas dos cursos junto aos projetos na escola ao passo em que refletem sobre o ensino dentro da instituição e suas responsabilidades como formadores. Além disso, os professores coordenadores abordaram discussões sobre a dicotomia teoria-prática de maneira crítica e reflexiva a partir do olhar do próprio bolsista. Eles também evidenciaram pontos positivos entre a relação escola-universidade, admitindo uma maior valorização dos espaços da escola, como também maior empenho dos bolsistas e professores supervisores na intervenção escolar.

França, et. al. (2015) retratam o PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, que conta com 359 bolsistas. O projeto tem como objetivo a melhoria do ensino básico; articulação teoria-prática e otimização e qualificação da formação inicial, conforme o PPP dos cursos de licenciatura. Neste cenário, a escola funciona como um espaço de fomentação da política pública de formação continuada de seus profissionais através da inserção dos bolsistas e no estabelecimento de troca de experiências e conhecimento entre os profissionais da universidade e escola.

Por meio da aplicação de um questionário, os autores investigaram a relação universidade-escola no que tange à aplicação de metodologias e técnica de ensino a partir do cotidiano dos bolsistas de acordo com o contexto social, cultural e econômico de cada escola envolvida. Os dados dos questionários são analisados em torno de quatro eixos de análise.

O primeiro eixo envolve o *diagnóstico* escolar em dois níveis: a) um macro, com a visita à secretaria de educação do município a fim de nortear a ação dentro da escola, e b) um nível micro, com visita à escola a fim de compreender a realidade escolar e os personagens ali atuantes. O nível micro compreende a aplicação de questionários e realizações de entrevistas com a comunidade escolar. O segundo eixo diz respeito à *ação e interação* por meio de entrevistas com os gestores e os professores da escola para promover uma aproximação com a gestão e a prática pedagógica. O objetivo do primeiro e do segundo eixo se restringe à realização e elaboração de instrumentos de intervenção prática naquele contexto, a fim de conhecer as possibilidades e as necessidades de intervenção. O terceiro eixo aborda a *atividade docente* no que corresponde ao planejamento e ao exercício da prática docente com a orientação dos professores coordenadores e supervisores. Neste eixo, o questionário aplicado buscou investigar a intervenção pedagógica dos bolsistas de acordo com a elaboração de material didático, planos de aula e atividades a serem desenvolvidas e executadas. O quarto eixo envolve questões sobre a *intervenção pedagógica* em uma postura crítico-reflexiva a partir do que foi evidenciado para, assim então, o bolsista viver a sua própria experiência. Em outras palavras, neste quarto eixo, temos a intervenção pedagógica pautada na ação direta dentro da sala de aula a partir do que foi planejado, algo que é refletido e problematizado subsequentemente.

Com estes exemplos de projetos pelo Brasil, vale salientar que, cada proposta é singular, ou seja, tem em seus personagens o centro do desenvolvimento de um trabalho sério e oportuno, no qual os profissionais envolvidos são vistos como seres humanos constituídos de idiossincrasias que enriquecem o legado cultural e histórico de fazer e compreender a atividade humana no âmbito da ciência e do trabalho docente. Devemos, portanto, compreender a dinâmica do PIBID no Brasil de acordo com cada contexto, cada cidade, cada universidade, cada escola e, sobretudo, cada subprojeto, uma vez que estamos lidando com seres humanos e cada agente é único em sua essência, independentemente de sua posição social.

A contribuição de cada um e a maneira de fazer de cada indivíduo é única. São histórias de vida singulares que são pautadas em particularidades que incluem saberes que, resgatando Tardif, (2013), advêm de experiências e conhecimentos adquiridos por toda uma vida em uma ordem temporal dos acontecimentos, na qual os profissionais resgatam na sua vivência maneiras de problematizar e resolver situações conflituosas no seu espaço de trabalho. Os saberes são plurais, compósitos e heterogêneos e advêm de ordem pessoal, escolar, formativa, instrumental e prática/experiencial (TARDIF, 2013).

Desta forma, prosseguimos com a seção seguinte que apresenta o PIBID da Universidade Federal da Paraíba, nosso contexto de estudo, que tem, como os anteriores, sua própria dinâmica em desenvolver ações e propostas que vão de encontro com os objetivos do Programa.

2.4.1 A Licenciatura, a Educação Básica e a Formação de Professores: O PIBID/UFPB

É perceptível que, de acordo com os projetos apresentados anteriormente, o PIBID muito contribuiu para a formação docente. Junto a estes, o projeto da Universidade Federal da Paraíba intitulado *A Licenciatura, a Educação Básica e a Formação de professores* (Edital CAPES nº 61/2013²⁴) não se faz diferente no que diz respeito ao incentivo à docência e a melhoria da EB brasileira.

²⁴ Embora o Programa tenha sido regido por outros editais, nós nos apoiamos no de 2013 em virtude dos professores colaboradores desta pesquisa, e o próprio pesquisador, terem sido bolsistas na vigência do Edital CAPES Nº 61/2013. Porém, em relação ao Edital nº 61/2018, é percebido um enxugamento na

Neste sentido, a partir do levantamento de Kanagawa e Maciel (2017), o PIBID/UFPB contou, no âmbito do Edital nº 61, com 01 (um) Coordenador Institucional, 04 (quatro) coordenadores da área de gestão de processos educacionais, 35 coordenadores de área, 55 supervisores e 478 bolsistas de iniciação à docência com atuação em 27 escolas estaduais e municipais em cinco municípios da Paraíba. Na UFPB, os subprojetos contemplados pelo Edital CAPES nº 61/2013 foram: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras (Inglês, e Português), Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. A seguir, apresentaremos algumas considerações gerais sobre o PIBID da UFPB (RIBEIRO et. al., 2017; ALVES et. al., 2017), como também algumas pesquisas de mestrado, vinculadas ao GELIT, que tratam do subprojeto Letras/Inglês do Campus I (LAND, 2017; MORAIS, 2017).

Ribeiro et. al. (2017) apresentam o PIBID Letras/Português avaliando e refletindo sobre as questões teóricas e metodológicas desenvolvidas na escola, traçando considerações sobre o impacto do Programa no exercício da docência e na atividade científica dos bolsistas. O subprojeto Letras/Português teve início em 2009 e, na época, contou com 35 bolsistas em três escolas do Ensino Fundamental e Médio, com atuação nos três turnos. Os autores partem do discurso dos professores no que diz respeito a pouca influência das teorias linguísticas na prática docente, havendo, assim, a necessidade de refletir sobre o papel do professor em relação às metodologias e teorias de ensino dentro da universidade. O processo de ensino-aprendizagem de um idioma deve considerar diversos aspectos, sobretudo, a noção de linguagem; assim, o subprojeto Letras/Português da UFPB (Campus I) aborda a linguagem a partir de uma perspectiva sociointeracionista por meio de gêneros textuais com foco na leitura e escrita, nos moldes da teoria enunciativa/discursivas bakhtiniana.

Foi constatado por Ribeiro et. al. (2017) que, no PIBID Letras/Português, os alunos das escolas tinham pouca habilidade em práticas de leitura, escrita e

oferta de bolsas as quais podem comprometer a continuidade do Programa no país. Vale salientar que, em 2016, o PIBID passou por diversas ameaças que impediam a sua expansão, o que o coloca em um momento atual de incertezas. Dentre diversas reivindicações daquele ano, alunos das escolas, bolsistas, supervisores e coordenadores mobilizaram forças nas redes sociais, junto ao FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), a fim de dialogar com a CAPES contra o enxugamento do Programa. Tal posicionamento demonstra o comprometimento dos agentes envolvidos nos subprojetos, como também a importância do PIBID na fomentação da Educação Básica e da formação docente.

interpretação de texto. Além disso, a desvalorização profissional foi compreendida como uma problemática social, havendo a necessidade de desenvolver a autoestima dos bolsistas em relação à sua formação docente diante da futura profissão.

Para atribuir sentido à prática pedagógica, reuniões foram realizadas nas escolas e na universidade junto aos professores coordenadores e supervisores a fim de discutir as observações e percepções dos bolsistas em relação à comunidade escolar. Além de traçar estratégias pedagógicas, como a elaboração de sequências didáticas, preparação de material, seleção de textos com foco na leitura, interpretação e escrita, os bolsistas também levantaram discussões sobre a aplicabilidade das teorias linguísticas no Ensino Médio a partir do que é estudado na graduação e nas reuniões.

Como resultado dessas ações, Ribeiro et. al (2017) destacam: a) a melhoria na formação inicial e continuada; b) maior motivação dos graduandos para atuar na EB; c) fortalecimento do ensino de língua portuguesa com novas estratégias metodológicas; d) maior participação dos alunos da escola no ENEM; e) melhor desempenho da escola na avaliação do IDEB e d) maior participação científica dos discentes e docentes envolvidos no Programa.

Alves et. al. (2017) trazem o cenário do PIBID do Curso de Pedagogia do Campus IV na cidade de Rio Tinto-PB, iniciado em 2014, traçando discussões a respeito do planejamento de aulas e oficinas pedagógicas, como também investigações e reflexões sobre a prática desenvolvida em quatro escolas de Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores investigaram os saberes envolvidos na formação docente sob o ponto de vista humano e tecnológico, além de questionarem o currículo das instituições de ensino, como também as questões subjetivas dos bolsistas em outros espaços sociais, remetendo aos saberes de Tardif (2013). Através de um questionário, foi verificado que a formação de professores começa antes mesmo de entrar nas universidades, ou seja, as experiências prévias influenciam a construção dos saberes que respaldam o “tornar-se” professor. Foi no curso de Pedagogia que bolsistas do subprojeto PIBID/Pedagogia (Campus IV) tiveram a oportunidade de embasar sua prática de acordo com parâmetros reflexivos e críticos, adornados por conhecimentos teóricos de ordem filosófica, histórica, antropológica, psicológica, linguística, sociológica, política, cultural, econômica, dentre outras (ALVES et. al., 2017, p. 225-226). Segundo os autores, é nesse contexto de formação de professores, portanto, que o

currículo deve ser (re)pensado, buscando não se ditar por posturas conservadoras, tecnicistas e hegemônicas de construção de conhecimento que não consideram a atividade humana sob um olhar mais amplo, social e culturalmente contextualizado.

No que tange ao subprojeto Letras/Inglês da UFPB (Campus I), contexto micro de investigação desta pesquisa, o PIBID trouxe, entre 2014 e 2016, uma relevante contribuição para a formação de professores, sendo objeto de pesquisa de muitos artigos e/ou Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) (DANTAS, G., 2016; GOMES, 2016; MAIA et. al. 2015; MAIA, DOURADO, 2017; PAULINO, 2016; SILVA, 2015, dentre outros). Maia e Dourado (2017) apresentam as ações inovadoras do subprojeto atreladas ao uso da tecnologia. As autoras expõem ações que rompem com a ordem tradicional da prática pedagógica da gramática e tradução que preserva uma cultura de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, valorizando o uso de gêneros textuais e as perspectivas dos múltiplos letramentos. Além disso, as autoras discutem o PIBID/Letras-Inglês como um importante programa cuja permanência, continuidade e aperfeiçoamento devem ser mantidos e desenvolvidos, posicionando os próprios bolsistas no centro das legitimações para tais reivindicações.

A formação da prática docente no subprojeto se dava, principalmente, pela observação da professora supervisora da escola e regências ministradas pelos bolsistas. Tais práticas resultaram em pesquisas de TCC sobre as perspectivas didático-pedagógicas à luz do letramento crítico (DANTAS, G., 2016; GOMES, 2016). Estes trabalhos estavam alinhados às orientações dos documentos oficiais que promoviam o engajamento discursivo dos bolsistas em práticas de linguagem na aula de língua inglesa, além de estabelecer um espaço inclusivo de ensino-aprendizagem para alunos com Necessidades Especiais Educacionais (NEE), foco também de pesquisas de TCC (PAULINO, 2016). Além destes trabalhos referentes ao o PIBID, apresentaremos agora algumas dissertações de mestrado do GELIT, como mencionando na introdução desta seção (LAND, 2017; MORAIS, 2017).

Land (2017) investiga as emoções e os recursos para o agir de bolsistas no subprojeto Letras/Inglês por meio de relatos reflexivos e da Autoconfrontação (Simples e Cruzada); esta última, método investigativo das Ciências do Trabalho que permitiu a discussão de temas referentes ao trabalho docente entrelaçados pelos recursos do agir e pelas vozes dos bolsistas. A partir disso, a autora teceu considerações sobre a formação

inicial e a inserção do bolsista no gênero e no estilo profissional, como também a reconfiguração das emoções e do agir, destacando, assim, a dimensão emocional dos bolsistas.

O método de Autoconfrontação demonstrou o envolvimento dos bolsistas ao coletivo do PIBID, com retomadas discursivas às questões desenvolvidas neste contexto de trabalho. Por outro lado, os relatos reflexivos permitiram uma reflexão sobre as transformações percebidas ao longo da Autoconfrontação. Os dados revelaram, portanto, a necessidade de se olhar para as emoções ao longo da trajetória educacional a fim de combater o *bullying* nas escolas e atender melhor os alunos com NEE. Além disso, foi percebido que a emoção se faz presente nas relações envolvidas no subprojeto PIBID, o que representou a importância de espaços coletivos de formação durante a graduação, sendo estes espaços cruciais para a inserção no gênero profissional e para a constituição do estilo, ambos amparados pelas emoções e recursos para o agir. Land (2017) ainda pontua a necessidade de ofertar aos profissionais da educação um maior suporte em sua dimensão emocional, haja vista que esta dimensão se encontra permanentemente envolvida no ofício do professor.

Morais (2017) investiga o agir dos bolsistas no mesmo subprojeto, no ano de 2015, a fim de compreender de que forma este agir revela o trabalho real e a constitui a identidade docente. Partindo do pressuposto de que na modernidade as identidades são fragmentadas e em constante (des)construção (BAUMAN, 2001 apud MORAIS, 20017), Moraes (2017) procedeu uma análise discursiva, no nível enunciativo das vozes e modalizações, que identificou os textos prescritivos e os alunos da escola desempenham como aspectos fundamentais na construção identitária dos bolsistas. Ao perceber a distância entre o trabalho realizado e o não-realizado, os bolsistas revelaram sentimentos da docência, como alívio e incômodos que favoreceram a reflexões sobre ser professor e percepções sobre si como professores.

Essa dissertação difere das anteriores no que diz respeito ao seu objetivo de pesquisa e seu material de análise, utilizando do aparato teórico-metodológico do ISD como fonte de interpretação investigação dos dizeres dos professores-bolsistas. Nosso estudo investiga as dimensões do agir docente a fim de compreender a importância do PIBID na formação desses profissionais, observando os movimentos linguísticos que evidenciam o posicionamento dos bolsistas no plano social ou individual para o agir. Ao

interpretarmos o agir dos bolsistas por meio dos relatos reflexivos, podemos perceber uma mobilização de unidades linguísticas que evidenciam não só vozes e predeterminações sociais, mas também características individuais que desvelam sentimentos, emoções, medos, tristezas, expectativas e percepções. Com isso, acreditamos que o relato reflexivo não se configura apenas no narrar de acontecimentos passados, mas representa um passeio entre histórias e experiências que reconfiguram o agir dos bolsistas.

Diante do exposto, os estudos anteriores demonstraram uma característica em comum: o profissional como centro das fontes de compreensão do agir docente por meio da linguagem. O trabalho docente é, portanto, uma atividade social complexa, opaca e conflituosa (BRONCKART, 2006; MACHADO, et. al. 2009) que, para ser compreendida, é necessário levar em consideração os agentes envolvidos no agir, como também o papel dos textos na organização desta atividade. Os textos são formas de regular e organizar este trabalho, funcionando diretamente como ferramenta mediadora entre as prescrições e o professor, e o professor com o seu coletivo de trabalho. Assim, compreendemos os professores de duas formas: a primeira, como trabalhador e, a segunda, como teorizador do seu trabalho, uma vez que somente ele é capaz de nos dar respaldos sobre o que realmente é esta atividade conflituosa. Desta forma, prosseguimos para o capítulo metodológico que aborda os professores em seu contexto de trabalho: o PIBID.

3 TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências; para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Este capítulo descreve o caráter qualitativo da pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA) contemporânea e indisciplinar, compreendendo o ser humano em atividade de acordo com suas práticas de linguagem (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). Desta forma, estruturamos o capítulo metodológico em quatro seções. A primeira (3.1) diz respeito à natureza da pesquisa, trazendo o papel do pesquisador e seus colaboradores como personagens centrais do fazer científico. A segunda seção (3.2) traz o contexto de pesquisa: O subprojeto PIBID/Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – João Pessoa-PB. Traremos nesta seção, especificamente, a dinâmica do subprojeto, apresentando nossos colaboradores de pesquisa e seu papel no contexto do Programa durante o ano de 2017. A terceira seção (3.3) aborda questões sobre o material empírico de análise: os relatos reflexivos como gêneros catalisadores (SIGNORINI, 2006), explicando aspectos da escrita reflexiva (BURTON et. al., 2009) como fonte de interpretação das representações sobre o agir docente. Por fim, na seção (3.4), são apresentados os procedimentos metodológicos de análise.

3.1 A natureza da pesquisa

De natureza qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2004, 2009, 2013), esta pesquisa²⁵ tem interesse em promover a discussão sobre os problemas de um determinado contexto de observação com um olhar linguístico situado, isto é, estabelecemos um recorte social de agir de linguagem que se configura como o subprojeto PIBID Letras/Inglês da UFPB.

²⁵ Esta pesquisa se encontra registrada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 01446018.7.0000.5188 (parecer: 3.037.983) cadastrado no conselho de Ética da Plataforma Brasil.

Os dados foram analisados de maneira a preservar o anonimato dos colaboradores tendo em vista que suas percepções fazem parte de uma teia de valores subjetivos de viver o mundo, cabendo ao pesquisador não interferir diretamente no que é enunciado, mas interpretar o agir docente a partir da visão dos colaboradores de pesquisa. Vale salientar que os dados refletem a essência de uma pesquisa científica de ordem social, já que investiga as ações de linguagem de um coletivo de trabalho específico. As percepções, os mundos e as representações dos colaboradores são essenciais, devendo ser tratados eticamente de maneira a preservar os colaboradores ao mesmo tempo em que busca compreender a realidade em que vivem. Neste sentido, os dados coletados se fazem importantes, como afirma Celani (2005, p. 12): “[os dados] são tanto dos pesquisadores quanto dos participantes. Mas, poderíamos também dizer que a sociedade tem interesse nos resultados e que estes têm de ser acessíveis ao público”.

Com este posicionamento e na esteira do processo de evolução da produção científica, os métodos quantitativos se tornam insuficientes na LA para descrever e problematizar as questões de natureza social. Ao invés de generalizar e quantificar os acontecimentos explicando-os de forma estatística, a pesquisa qualitativa problematiza realidades mais específicas, ou seja, um espectro microssocial, ao invés de macrossocial (prioritariamente). A pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

É nesta esteira que resgatamos Celani (2005) e as questões éticas de fazer pesquisa qualitativo-interpretativista na LA. Entende-se pelo termo interpretativista a maneira pela qual o pesquisador vai analisar o que observa e o que diz seus colaboradores e, já que é interpretativista, a pesquisa é (inter)subjetiva, pois ela muito tem a revelar sobre os colaboradores, como também a vida em sociedade e o próprio pesquisador.

Ademais, na LA contemporânea, o grande desafio é preservar o saber local (CELANI, 2016). Por muito tempo, a LA valorizou as teorias linguísticas em detrimento das necessidades locais, por isso, no que diz respeito à formação de professores, a LA, na segunda metade da década de 90 do século XX, possibilitou o estabelecimento de espaços nos quais os professores são protagonistas da sua atividade. No que concerne ao desenvolvimento profissional do professor, uma pesquisa qualitativa no microcosmo

da sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008) se volta para a observação de como o profissional interpreta suas atitudes laborais, ou seja, como ele age e mobiliza recursos para promover um meio-aula (AMIGUES, 2004) que favoreça o processo de ensino aprendizagem. Com as representações do professor em um microcosmo de pesquisa, podemos compreender um contexto maior sobre a área educacional: o que os profissionais dizem sobre o que vivem; o que fazem e como fazem e, principalmente, por que fazem da maneira que fazem, singularizando-os enquanto indivíduos de uma essência e estilo únicos. Vale reiterar que é evidente a impossibilidade de excluir um contexto social maior, mas, só podemos explicá-lo a partir de recortes menores de suas realidades.

Ao adotar o paradigma interpretativista, esta pesquisa retoma as contribuições de Habermas, sociólogo e filósofo alemão que defendeu os meios investigativos textuais a fim de compreender o contexto com um olhar sócio-historicamente construído, contestando e abdicando o legado positivista de fragmentação das Ciências Sociais/ Humanas. Habermas em *On the logic of Social Sciences* (1967) traz a abordagem linguística como uma maneira de compreender a *práxis* humana por meio do sistema de símbolos que constituem a linguagem. Vale salientar que a linguagem, vista sob um espectro social, pode não revelar completamente o que o ser humano retrata de si próprio, do outro e do mundo, já que ela se constitui como fonte de interpretação das representações materializadas nos textos, que evidenciam a realidade mais ou menos como as coisas são. A problemática da abordagem linguística para Habermas é complementada de acordo com o estudo do texto (hermenêutica), que compreende a interpretação dos textos e dos sentidos das palavras de maneira contextual e situada, sendo a textualização, além da observação, uma forma de compreender o humano em sociedade.

Como destacamos na introdução desta dissertação, esta pesquisa investiga e discute as compreensões do PIBID pelos bolsistas, tomando como ponto de partida a noção de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Os colaboradores deste estudo (bolsistas PIBID), portanto, são os reais investigadores da sua prática, pois, somente eles podem avaliar e dizer o que realmente viveram, sentiram e pensaram quando exerceram sua profissão/atividade. Assim, temos o compromisso de adotar uma postura ética sobre os dizeres e saberes destes colaboradores, pois eles, por meio da linguagem e na linguagem, são os principais teorizadores da sua prática.

Ademais, Flick (2009) afirma que a comunicação do pesquisador é importante, mais do que simplesmente a sua interferência, ou seja, a sua subjetividade assim como a dos participantes da pesquisa são partes processuais do desenvolvimento do estudo. Abarcando o papel do pesquisador e do professor no ato de fazer pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008 p. 32) assevera que

não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente.

Muitas pesquisas que se apoiam no ISD compreendem o agir linguageiro em diversas situações de organização social; e uma delas é o agir nas situações de trabalho. Neste sentido, é de grande valia o diálogo estabelecido entre o ISD e as Ciências do Trabalho, visto que esta última investiga a linguagem como trabalho, no trabalho e sobre trabalho (NOUROUDINE, 2002). Vale salientar que analisamos os relatos reflexivos a partir da voz dos bolsistas que emergem do conteúdo temático do texto, levando em consideração os personagens envolvidos na experiência e a maneira como estes profissionais avaliam e representam suas próprias ações e capacidades para agir no meio em que atuam. Desta forma, o relato reflexivo pode nos fornecer evidências sobre as necessidades do trabalho docente de acordo com as dificuldades enfrentadas e os sucessos alcançados a partir do viver pedagógico destes professores. Porém, antes de abordarmos o relato reflexivo como material de análise, apresentaremos o contexto de pesquisa no qual estes textos foram escritos, dado que entendemos que a dinâmica e a experiência que o subprojeto oferece influencia no agir do profissional em formação.

3.2 PIBID/Letras-Inglês: o contexto de pesquisa

O trabalho realizado no subprojeto Letras/Inglês em 2017 foi pautado a partir de um engajamento por parte de um coletivo de professores que engloba coordenadores, supervisores e bolsistas. No ano de 2017, o subprojeto PIBID-Letras/Inglês da UFPB

foi coordenado por 02 (duas) professoras coordenadoras²⁶ da área, que orientaram um total de 23 bolsistas distribuídos entre três escolas da cidade de João Pessoa-PB, sob a supervisão de um professor supervisor por cada instituição. Para orientar os bolsistas junto aos professores supervisores, reuniões semanais de quatro horas foram realizadas nas instalações da UFPB a fim de delimitar e definir as ações a serem desenvolvidas e implantadas nas escolas.

Inicialmente, antes do início do período escolar, os bolsistas passaram por reuniões iniciais para a apresentação dos professores supervisores, dos bolsistas ingressantes e das escolas, traçando, assim, os objetivos, dias e horários para as primeiras observações e intervenções. O primeiro contato com a escola se constituiu em conhecer o espaço físico estrutural, os alunos e os funcionários, com o objetivo de realizar uma percepção qualitativa sobre a comunidade escolar, como também um levantamento quantitativo sobre os números da escola no que diz respeito ao número de alunos, a posição da escola no IDEB e os projetos já desenvolvidos. Vale salientar que estes primeiros contatos de caráter diagnóstico foram registrados nos relatos dos bolsistas, fomentando planos de intervenções. Desta forma, a partir do olhar do bolsista, e norteados pelas ações do próprio Edital do Programa (nº 61/2013), professores supervisores, professores coordenadores e os próprios bolsistas puderam traçar metas e planejamentos para o ano letivo.

O subprojeto Letras/Inglês desenvolveu sua linearidade pedagógica com temas transversais e regências ministradas pelos bolsistas de acordo com sequências didáticas, abordando o letramento crítico como perspectiva de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Após a delimitação do foco e do tema das sequências, o planejamento se dava por meio de discussões que delimitavam as melhores estratégias pedagógicas a partir dos interesses e as necessidades dos alunos, alguns deles com NEE. Quinzenalmente, os bolsistas ministravam suas aulas conforme o que foi discutido nas reuniões na universidade (por meio de textos teóricos), como também nas reuniões pedagógicas na escola com o professor supervisor. Vale salientar que as ministrações eram observadas pelas professoras coordenadoras, que orientavam os bolsistas a registrarem suas

²⁶ Em junho, o subprojeto passou a contar não só com duas coordenadoras, mas também duas colaboradoras.

impressões na forma dos relatos reflexivos, de maneira crítico-reflexiva, sobre um tema que tenha se destacado nas suas aulas ministradas²⁷.

Durante o ano, no que diz respeito ao PIBID Letras/Inglês da UFPB (Campus I), foram realizadas oficinas pedagógicas sobre determinados temas da área, além do fato de que os bolsistas foram também incentivados a participar de eventos, na própria universidade, que propulsionaram a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas, a formação de professores e a Educação Básica. Os professores coordenadores também desenvolveram nos bolsistas o interesse científico sobre a prática docente a partir da reflexão, fazendo com que os bolsistas atribuíssem maior significado entre o que foi vivido nas escolas e o que foi aprendido na universidade.

Mais especificamente, o subprojeto Letras/Inglês desenvolveu as seguintes ações com os demais participantes: a) avaliação diagnóstica da realidade escolar; b) participação de reuniões de planejamento pedagógico na escola e na universidade; c) produção e adaptação de material didático-pedagógico; d) intervenções didático-pedagógicas nas escolas; e) integração aos demais programas acadêmicos de formação inicial e continuada de professores (Seminários Integrados); f) realização de Oficinas pedagógicas para aprofundamento das temáticas dos Seminários Integrados; g) orientação para os exames do ENEM nas escolas (bolsistas voltados para o Ensino Médio); h) reuniões de acompanhamento e avaliação realizadas na universidade (4 horas/semana); i) divulgação das atividades desenvolvidas ao longo do subprojeto (outros eventos científicos); j) participação no Encontro de Iniciação à Docência (ENID/UFPB); k) organização da Mostra de Profissões para divulgação dos cursos da UFPB e l) elaboração de relatórios semestrais e anuais.

A seguir, trataremos do perfil dos bolsistas via a aplicação de um questionário.

3.2.1 Perfil dos colaboradores de pesquisa

²⁷ Os bolsistas ministravam aula a cada 15 dias. Os relatos eram escritos mensalmente. Eles teriam que relatar e refletir sobre um tema que tivesse se destacado durante este mês, seja na sala de aula, ou até mesmo nos corredores. Ou seja, as coordenadoras buscavam que os bolsistas escrevessem sobre algo que os inquietassem, havendo consonância com as discussões nas reuniões e com a prática destes profissionais bolsistas.

A fim de situar o leitor sobre os colaboradores desta pesquisa, a seguinte subseção traz a identidade dos bolsistas PIBID e o perfil do pesquisador. Abordaremos aspectos de formação acadêmica, experiências profissionais, a motivação de participação no PIBID e a importância do Programa para a formação inicial. A partir de questionários²⁸, pudemos coletar informações sobre os colaboradores desta pesquisa.

Na época de aplicação do questionário, o pibidiano Sullivan tinha 23 anos e era estudante de Letras/Inglês da UFPB (Campus I). A experiência de Sullivan em sala de aula advém de 02 (dois) meses de prática de ensino em uma Organização Não Governamental (ONG) e, também, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas as experiências no interior da Paraíba. No momento da aplicação do questionário, Sullivan estava com 10 (dez) períodos concluídos do curso de Letras/Inglês. O bolsista concluiu o curso no fim de 2018 e seu TCC teve como objeto de estudo o letramento emocional no PIBID. Sullivan afirma no questionário que foi motivado a entrar no PIBID por conta de três incentivos: a) a oportunidade de entrar em um projeto vinculado ao curso de Letras/Inglês; b) a bolsa ofertada pelo Programa e c) a oportunidade de adquirir experiência como professor. Além disso, para Sullivan, o PIBID representou um espaço de formação docente que proporcionou a vivência da profissão como professor, além de ser um espaço que permitiu a troca de experiência entre os professores supervisores, coordenadores e bolsistas, suscitando, assim, a reflexão; sendo o PIBID, segundo ele, um contexto formativo de união, inclusão e aprendizado. Sullivan entrou em Abril de 2016 no subprojeto e atuou no ensino fundamental na escola CX da cidade de João Pessoa.

O bolsista Adalberto tinha 21 anos, no contexto de aplicação do questionário, e era estudante de Letras/Inglês da UFPB (Campus I). O bolsista não tinha nenhuma experiência como professor anterior à sua entrada no subprojeto. Adalberto estava com 06 (seis) períodos concluídos do curso de Letras/Inglês e concluiu o curso no final de 2018. Adalberto entrou no PIBID com o intuito de adquirir experiência como professor de língua estrangeira na escola pública. Além disso, para Adalberto, o PIBID representou um espaço de aprendizagem para sua formação docente, espaço no qual

²⁸ O foco desta pesquisa está ajustado para a compreensão das dimensões do agir docente por meio dos relatos reflexivos. Os questionários foram instrumentos de pesquisa que permitiram a composição do perfil de nossos colaboradores. Apesar de uma excelente ferramenta empírica de análise para compreender o agir docente, o relato reflexivo pode não oferecer informações suficientes sobre o indivíduo que o escreveu; então, houve a necessidade de aplicação do questionário.

pode desenvolver seu estilo como professor. Por fim, o bolsista considera o trabalho docente uma forma de refletir sobre si e o outro em meio à formação e à carreira profissional. Adalberto ingressou no subprojeto em Abril de 2016 e atuou em ensino fundamental na escola CX na cidade de João Pessoa.

O autor-pesquisador desta dissertação concluiu o curso de Letras/Inglês da UFPB em 2016 e seu TCC teve como objeto de estudo o letramento crítico e a multimodalidade em práticas desenvolvidas no PIBID, subprojeto do qual fez parte por 02 (dois) anos e meio. Durante este tempo, muitas emoções e reflexões foram desencadeadas sobre o que é “ser/tornar-se” professor.

O PIBID foi um momento da minha trajetória que representou experiências significativas para minha vida pessoal e profissional, uma vez que ele ampliou a minha visão e transformou minha identidade nos dois últimos anos da graduação, uma oportunidade que se configurou como um gatilho de percepção, autoconhecimento e re/des/construção da minha prática docente. Foi entre profissionais, alunos e amigos, que me senti mais humano e mais professor; não somente em sala de aula, mas também em espaços colaborativos que permitiram o conhecimento de outras realidades que me “abriram os olhos”, e a mente, sobre o que significa ser professor. Pessoalmente, ser professor significa um empoderamento profissional e um autoconhecimento com controle de emoções e exigências que advêm de diversas ordens, que se renovam e se ressignificam a todo o momento ao longo da carreira. Ao conhecer outras realidades de ensino, como também outras histórias de vida, percebi a importância da reflexão e da criticidade diante das dificuldades de atuar em um contexto público de ensino (não somente), o que fez me considerar e admirar ainda mais os momentos de seriedade e comprometimento que o PIBID me proporcionou em meio ao coletivo de profissionais responsáveis e dedicados com o seu papel dentro da escola.

A fim de esquematizar o perfil dos colaboradores de pesquisa (bolsistas e pesquisador), traçamos as informações no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - O perfil dos colaboradores de pesquisa

Nome	Idade	Formação acadêmica	Tempo de atuação no PIBID	Segmentos de atuação
Adalberto	21	Graduação em Letras/Inglês	1 ano e 1 mês (Fevereiro de 2017 – Março de 2018)	Ensino Fundamental (Escola CX)
Sullivan	23	Graduação em Letras/Inglês	1 ano e 11 meses (Abril de 2016 – Março de 2018)	Ensino Fundamental (Escola CX)
Pesquisador	28	Graduação em Letras/Inglês Cursando mestrado em Linguística	2 anos e meio (Fevereiro de 2014 – Junho de 2016)	Ensino Médio e Ensino Fundamental em três escolas diferentes.

Nesta seção, foi apresentado o perfil dos colaboradores de pesquisa, como também a motivação para esta pesquisa. A fim de investigar melhor o contexto do subprojeto Letras/Inglês, prosseguiremos apresentando o nosso material de análise. Assim, como prática formativa do subprojeto Letras/Inglês e pré-requisito do Programa, os bolsistas foram orientados a refletir sobre a prática docente por meio da escrita de relatos reflexivos, como antes já mencionado. A seguir, a discussão desta dissertação focará na escrita reflexiva (BURTON et. al., 2009) como fonte de investigação do trabalho docente, por meio do relato reflexivo como gênero catalisador (SIGNORINI, 2006) e texto empírico que desencadeia o desenvolvimento profissional.

3.3 O relato reflexivo e as dimensões do agir docente no PIBID.

No subprojeto Letras/Inglês, a escrita reflexiva (BURTON et. al., 2009) compreendia uma prática comum que amparava as experiências dos professores em formação ao longo do ano de 2017. A escrita de relatos reflexivos nos permitiu uma análise do agir dos professores, compreendendo de que forma eles concebem a sua formação e como eles lidam com as situações de trabalho. Entendemos os relatos como gêneros catalisadores nos termos da explicitação, organização e ressignificação da experiência passada, à luz de indagações e inquietações do presente (SIGNORINI, 2006). Desta forma, podemos concluir que “o relato favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela

articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de ação emergentes” (SIGNORINI, 2006, p. 69).

A escrita dos relatos que analisamos se dava mensalmente, e foram iniciados em fevereiro e finalizados em novembro de 2017, totalizando um conjunto de vinte relatos escritos longitudinalmente (dez de cada bolsista). Estes relatos foram constituídos de percepções dos próprios professores, de acordo com suas vivências; porém, houve momentos em que alguns temas eram suscitados pelo coletivo nas reuniões de formação na UFPB. Os temas dos relatos eram sugeridos pelas coordenadoras, ao passo em que elas percebiam as dificuldades e as necessidades do coletivo ao trabalhar as perspectivas de intervenção didático-pedagógicas. Vale ressaltar que as professoras coordenadoras são as primeiras destinatárias desses relatos, que também foram anexados em relatório anuais e semestrais para a CAPES, como fonte de comprovação de ação nas escolas. A produção dos relatos era realizada em momentos fora das reuniões, havendo a livre e espontânea vontade dos bolsistas de escreverem quando achassem melhor. No entanto, esses relatos deveriam estar disponíveis em uma rede de compartilhamento particular do subprojeto todo final do mês, impreterivelmente.

De acordo com as Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; 2010), entendemos que os bolsistas são trabalhadores, uma vez que possuem um conhecimento sobre o que fazem, adotando uma conduta responsável pelo seu fazer didático-pedagógico e pelas suas decisões em sala de aula, assumindo riscos, libertando-se, muitas vezes, de diretrizes e modelos prescritos (MEDRADO, 2012). Abordaremos, portanto, temas comuns ao processo de ensino aprendizagem, interpretando as vivências e os problemas trazidos pelos professores em formação inicial, acreditando que a profissionalização decorre das vivências e também do “não realizado” (CLOT, 2007).

Na perspectiva aqui adotada, o PIBID representa um espaço de mediação formativa no qual o relato reflexivo funciona como um texto *auto-descritivo/interpretativo/avaliativo* produzido pelo próprio trabalhador que constitui o agir docente por meio da escrita (MACHADO et. al., 2004). Na análise textual, levamos em consideração o que é proposto por Bronckart (1999), em virtude de que analisamos o texto de acordo com o seu contexto de produção e o conteúdo temático. No quadro a seguir, podemos compreender os mundos, de acordo com os mundos formais de

Habermas, que são mobilizados na escrita do relato reflexivo, trazendo o contexto de produção a fim de apresentar o papel dos personagens que fazem parte do subprojeto.

Quadro 3 - A representação do mundo físico e sócio subjetivo dos relatos reflexivos

	Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
Mundo físico	Momentos fora das reuniões	Escrita mensal dos relatos após as observações e intervenções realizadas na escola no período de um mês.	Bolsistas vinculados ao PIBID e estudantes de Letras – Estrangeiras – Língua Inglesa, DLEM/ UFPB.	Professoras coordenadoras do PIBID, 2017. Analistas da CAPES.
	Lugar social de produção	Objetivo – propósito comunicativo	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário
Mundo sócio subjetivo	Reuniões na Universidade – contexto acadêmico do PIBID	Relatar e refletir as professoras coordenadoras a experiência em ensinar Inglês em uma escola pública de ensino fundamental	Graduandos no curso de Letras Estrangeiras – Língua Inglesa, DLEM/ UFPB, escrevendo o relato reflexivo mensalmente sobre a experiência no PIBID e na escola.	Professoras coordenadoras que desempenham o papel de leitoras dos relatos reflexivos. CAPES como órgão responsável de verificação da atuação destes bolsistas no subprojeto.

Adaptado de Bronckart (1999, p. 93).

Diante do exposto, prosseguiremos apresentando, na seção seguinte, os procedimentos e as categorias de análise que foram selecionadas no estudo dos relatos reflexivos. Primeiramente, abordaremos as perguntas de pesquisa que justificam nossos procedimentos e, posteriormente, pautados na proposta da arquitetura textual do ISD (MACHADO et. al., 2009), descreveremos a análise descendente (BRONCKART, 1999) dos relatos reflexivos²⁹ a partir do nível composicional (conteúdo temático, planificação e tipos de discurso), perpassando o nível enunciativo (modalizações), e por fim, o nível semântico da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009).

²⁹ Os relatos na íntegra estão disponíveis nos Anexos desta dissertação

3.4 Procedimentos e categorias de análise

A fim de orientar e fomentar este trabalho, as perguntas de pesquisa em convergência com os procedimentos de análise foram traçadas de maneira a entender o contexto de pesquisa e os relatos reflexivos através de uma abordagem descendente. Nosso olhar, nesta subseção, está focado principalmente no relato reflexivo como material de análise que revela formas de agir dos bolsistas no PIBID, o que nos remete a uma análise no nível semântico que aborda as dimensões do agir docente a partir dos temas que emergem nos relatos. As perguntas de pesquisa e os procedimentos de análise são, portanto, os seguintes:

Quadro 4 - Os procedimentos metodológicos de análise

Perguntas de Pesquisa	Procedimentos de análise
Como o PIBID se configura nos relatos dos bolsistas?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olhar geral para o relato reflexivo, enfocando a infraestrutura geral do texto e os trechos nos quais o subprojeto PIBID era mencionado, observando os momentos de expectativas e avaliações práticas dos bolsistas sobre sua prática. ✓ Análise dos questionários que traçava o perfil dos bolsistas como também suas percepções sobre o PIBID e a formação docente.
Quais temas do trabalho docente aparecem nos dizeres dos bolsistas PIBID?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura a fim de compreender o ensino como trabalho e as características desta atividade (CLOT, 2007; 2010; BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007; MACHADO et. al., 2009). ✓ Compreensão da importância do professor como pesquisador do seu próprio trabalho (BORTONIRICARDO; MEDRADO, 2012). ✓ Releitura dos relatos reflexivos dos dois bolsistas observando o conteúdo temático que emergia nos textos. ✓ Seleção dos trechos para a análise, observação das modalizações e das instâncias enunciativas, além das ferramentas do trabalho docente.

<p>De que maneira as dificuldades e as necessidades da prática incidem sobre o agir individual e coletivo destes professores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009) a fim interpretar os dizeres sobre o agir dos bolsistas diante os motivos, intenções e capacidades. ✓ Releitura dos trechos relacionando-os com as dimensões do agir no plano individual e coletivo. ✓ Observação da resignificação das ferramentas de trabalho com ações inovadoras; dificuldades e medos como fonte de desenvolvimento e reflexão; sentimento de pertencimento ao PIBID e interdependência deste coletivo, e determinações externas para agir configuradas por textos e outros personagens.
--	--

Com o intuito de compreender os dados e a construção desta dissertação como um todo, inicialmente, o pesquisador entrou em contato via *e-mail* com as coordenadoras do subprojeto para verificar a possibilidade de participação na primeira reunião do projeto (em 2017). Nesta reunião, foi apresentado o estudo que seria desenvolvido, bem como foi solicitada a participação colaborativa dos bolsistas, havendo uma grande disponibilidade deles em relação aos relatos reflexivos.

Os dados foram gerados durante 2017 e foram coletados no início de 2018. Em 2016, o pesquisador deste estudo participou do mesmo subprojeto na UFPB, em uma escola no segmento do Ensino Fundamental, e isso influenciou na decisão de selecionar os bolsistas que estavam naquele segmento de ensino. Após a coleta dos dados, verificou-se uma grande quantidade de dados, havendo a necessidade de contar apenas com a participação de 04 (quatro) bolsistas (com 10 relatos de cada). O critério de seleção destes bolsistas se deu pelo fato da proximidade do pesquisador com os integrantes do PIBID, uma vez que, ou eles estudaram juntos na graduação ou participaram do projeto em anos anteriores. Em um segundo momento de olhar para os dados, foi decidido que, para uma melhor compreensão do contexto de pesquisa, seria ideal a escolha de apenas 02 (dois) bolsistas (10 relatos de cada), uma vez que não só buscávamos compreender o contexto, mas sim o próprio profissional em formação inicial e muitos colaboradores poderiam nos levar para uma discussão que não seria possível nos moldes e prazos de uma dissertação. A escolha destes dois bolsistas se deu por meio das primeiras leituras que traçaram semelhanças no que era articulado nos

relatos reflexivos, como o grau de reflexão dos bolsistas que traziam na textualização a formação inicial e o subprojeto, foco da nossa análise.

A fim de melhor compreender a dinâmica do projeto, o pesquisador manteve conversas informais pelos corredores da universidade e através do *Facebook*. Tais conversas permitiram identificar em qual escola e série da educação fundamental os bolsistas atuaram e como se dava a produção dos relatos reflexivos em 2017 (o contexto de produção dos textos). Em março de 2018, o questionário foi enviado via *e-mail* para os dois bolsistas que, em poucos dias, retornaram com as respostas para o pesquisador.

Com a análise do questionário e com outras leituras posteriores dos relatos reflexivos, foi percebida uma grande importância do PIBID para os bolsistas, que traziam questionamentos tanto para a graduação, quanto para a profissão docente que eles exerceriam no futuro. Nos questionários, além de perguntas pessoais e profissionais, houve perguntas que questionavam a importância do PIBID para os bolsistas. Nos relatos, as percepções dos bolsistas em relação ao subprojeto e ao Programa foram corroboradas pelos tempos verbais e os índices de pessoas, que indicavam expectativas, avaliações das ferramentas e o pertencimento ao coletivo.

Embora não tenha sido nosso foco, a leitura dos dados também desencadeou um olhar para o texto no que diz respeito aos tipos de discursos, o que intensificou a agentividade destes bolsistas no projeto, ou seja, uma implicação direta na ação junto ao conteúdo temático, implicação esta também evidenciada nas prospecções na busca de “fazer mais” diante da prática. Além disso, as modalizações enunciativas identificadas nestas leituras ilustravam a responsabilidade dos personagens envolvidos na ação, além dos aspectos positivos da prática, como também os medos e as dificuldades vivenciadas ou possíveis.

Percebemos, nos trechos selecionados, que os professores traziam diversas características do trabalho do professor, como os sujeitos, os objetos e os artefatos (MACHADO, 2007). Desta forma, os bolsistas apresentavam em seus trechos as ferramentas do trabalho docente que orientavam a sua ação em sala de aula: as provas, o teste diagnóstico e as ferramentas tecnológicas, o que justificava uma análise a partir do real da atividade à luz do aparato teórico das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; 20110). Ademais, ao textualizar sobre a prática, os professores transitavam entre planos

individual e coletivo do trabalho docente, o que nos permitiu analisar os relatos por meio da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Na análise dos relatos reflexivos apresentada no capítulo seguinte, os bolsistas podem ser identificados por um nome fictício ou pelo próprio nome, opção que o pesquisador deixou clara no momento da solicitação formal dos relatos via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As professoras coordenadoras ou colaboradoras são as professoras formadoras da universidade que coordenam e colaboram com o PIBID; já as professoras supervisoras são as professoras da escola. A escola está apresentada pela sigla CX e os nomes próprios dos personagens presentes nos relatos são apresentados por iniciais maiúsculas (Ex.: G.).

O termo “projeto” ou “programa” ao longo da análise se referem ao PIBID como Programa Institucional e o termo “subprojeto” se refere ao subprojeto Letras/Inglês da UFPB (Campus I). Os fragmentos foram selecionados e apresentados tais como estão nos relatos e os exemplos selecionados estão identificados pelo mês. Os trechos apresentados em destaque (em *itálico*) estão presentes tanto nos fragmentos analisados quanto na análise propriamente dita, ou seja, os trechos em *itálico* são decisões do pesquisador para destacar as passagens selecionadas mais relevantes para a análise.

Diante o exposto, passemos ao Capítulo 4 de análise dos dados que está dividido em três momentos que abordam conteúdos temáticos de acordo com: a) os primeiros momentos dos bolsistas em atuação no PIBID; b) o uso de ferramentas pedagógicas na implementação das ações do projeto na escola e c) as reflexões sobre a formação e as dificuldades dos professores no meio de atuação.

4 AS DIMENSÕES DO AGIR NOS RELATOS REFLEXIVOS

Neste capítulo, discorreremos sobre a análise dos relatos reflexivos como fonte de investigação do trabalho docente. Nossa análise está pautada na arquitetura textual proposta pelo ISD que compreende, como já mencionamos anteriormente, três níveis de análise, a saber: o nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. Desta forma, inicialmente, na seção (4.1) explicitaremos os conteúdos temáticos dos relatos; e a sua planificação geral; na seção (4.2), analisaremos os tipos de discurso e o posicionamento enunciativo e, por fim, na seção (4.3), focaremos na análise com foco nas dimensões do agir, interpretando os motivos, as intenções, os objetivos e as capacidades dos bolsistas PIBID.

4.1 Conteúdos Temáticos e a planificação dos relatos reflexivos

A partir dos relatos, o plano geral dos Conteúdos Temáticos (CT) de Sullivan e Adalberto apresentaram os temas e subtemas mostrados no quadro a seguir. Vale ressaltar que estes temas e subtemas se entrecruzam a todo o momento, porém, buscamos pautar nossa análise e seleção dos trechos de acordo com os momentos de interação dos bolsistas com o meio, as ferramentas pedagógicas e as avaliações de suas experiências pelos bolsistas. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Os conteúdos temáticos (temas e subtemas)

Conteúdo Temático	Temas	Subtemas
CT 1	Interação com os actantes do contexto escolar	Conhecimento do contexto escolar
		Interação com alunos professores e colegas
		Pertencimento ao coletivo do PIBID
CT 2	Uso de ferramentas pedagógicas: planejamento e intervenções	O trabalho com gêneros
		Prova como forma de avaliação
		Inovação e ferramentas tecnológicas

CT 3	Reflexões sobre a formação e as imposições do meio de atuação	A formação na graduação e a profissão docente
		As necessidades e dificuldades do meio
		O impacto do PIBID

O CT1 evidencia as primeiras interações dos bolsistas com as actantes do ambiente de trabalho ao passo em que se familiarizam com o espaço físico. Os bolsistas descreveram suas percepções em relação aos alunos, demonstrando seu desenvolvimento ao se relacionarem com eles em um primeiro momento antes de uma tarefa em sala de aula. Os pibidianos também descrevem sua experiência ao aplicar o teste diagnóstico sobre a escola, apontando suas expectativas em relação às atividades que serão desenvolvidas, bem como os resultados que podem representar um impacto em sua formação, o que demonstra pertencimento ao coletivo do PIBID logo nos meses iniciais dos relatos reflexivos.

O CT2 apresenta algumas ferramentas que os professores lançaram mão no momento das aulas de língua inglesa. A partir das próprias diretrizes do Programa, das coordenadoras, dos textos teóricos e de si mesmos, os professores apresentaram a experiência de ter trabalhado com diferentes gêneros textuais. Além disso, os pibidianos mencionaram o uso de recursos multimodais como *WebQuest* e outras ferramentas tecnológicas com uso da Internet. A elaboração e a aplicação de materiais avaliativos (provas) em sala de aula foram problematizadas. A aplicação destas ferramentas representou uma fragilidade (ou certa dificuldade), algo considerada necessária, tanto para si, quanto para seus colegas de subprojeto envolvidos nas tarefas.

O CT3 aborda o tema sobre a importância e o impacto do PIBID na formação do professor, ou seja, os relatos apresentaram retrospectões a momentos anteriores que foram vividos tanto na vida pessoal, quanto acadêmica e profissional que influenciam e reconfiguram o fazer docente dentro e fora do PIBID. Desta forma, Sullivan e Adalberto trouxeram a formação do PIBID como outra oportunidade de desenvolver suas atividades a partir de um coletivo de aprendizagem. Tal experiência no PIBID representou um desenvolvimento significativo para o futuro, uma vez que eles afirmam que os ensinamentos serão úteis para momentos posteriores à sua formação como professores.

A planificação geral dos relatos de Sullivan e Adalberto se constitui pela presença de cabeçalho, logomarca da CAPES e brasão da universidade; especificação do tipo de texto; delimitação do tema, anexos, fotos e referências. O conjunto dos 10 relatos de Sullivan contém um total de 22 páginas. Março e abril contêm 03 páginas e os demais meses contam com 02 páginas. O conjunto dos 10 relatos de Adalberto contém um total de 23 páginas. Março, agosto e setembro possuem 03 páginas e os demais meses têm 02 páginas. Apresentamos a seguir o quadro que sistematiza a planificação dos relatos em detalhe.

Quadro 6 - A planificação textual

	Sullivan	Adalberto
Cabeçalho	Nome da universidade; nome da escola; CAPES; PIBID e subprojeto; nome da escola; nome da gestora ou gestor; nome da professora supervisora; nome da professora coordenadora; nome da colaboradora (a partir do mês de Junho).	Nome da universidade; PIBID; nome da professora coordenadora; nome da professora supervisora; nome do bolsista seguido da matrícula.
Logomarca da CAPES e brasão da UFPB	Canto superior direito, ao lado do cabeçalho.	Centralizado no topo da página antes o cabeçalho
Especificação do texto	“Diário Reflexivo”, seguido do mês e do ano entre parênteses. Após isso, o nome do bolsista é identificado junto a matrícula (canto esquerdo e canto direito, respectivamente).	“Relato reflexivo”, seguido do mês, ambos em negrito e separados por hífen.
Delimitação do tema e titulação	Não especifica o tema e não há títulos (exceto em março). O tema do relato é explicado no transcorrer dos primeiros parágrafos.	Presença de título que dá indícios do tema do relato (em negrito).
Anexos	Não apresenta anexos	Apresenta anexo: prova e texto elaborados pelo bolsista (relato do mês de setembro).
Fotos	Não apresenta fotos	Apresenta fotos: 04 imagens de uma regência realizada (relato do mês agosto)

Referências	Ao fim de cada texto, observamos a presença de referências nos relatos dos meses de março, maio e julho.	Não contém referências
--------------------	--	------------------------

A partir da planificação dos relatos, é interessante perceber que no cabeçalho e nas imagens anteriores ao corpo do texto, os bolsistas têm a necessidade de situar o leitor quanto aos critérios do contexto de produção referentes ao mundo sócio-subjetivo (as coordenadoras, supervisoras, a gestora, a CAPES e a UFPB). Além disso, foi percebida a atenção de Sullivan diante às mudanças da situação de ação de linguagem. Em julho, o bolsista acrescenta no cabeçalho o nome de um novo personagem do PIBID: o da professora colaboradora, que cedeu lugar de coordenadora para outra professora da instituição. Além disso, no relato do mês de agosto, foi percebida também a preocupação de Sullivan em situar o leitor em relação ao contexto escolar, uma vez que a instituição em questão passou a ser administrada por outro gestor diferente dos meses anteriores (uma gestora).

Outra característica que pode ser observada é a maneira pela qual os bolsistas concebem a espécie de texto. Bronckart (1999) afirma que os textos de determinado gênero têm características semelhantes, o que os colocam em um conjunto no qual eles compartilham mais ou menos as mesmas especificações, sendo as relações entre eles denominadas intertexto. Destes compartilhamentos, emerge o termo arquitexto, que se refere à mutabilidade que os textos possuem ao passo em que se realizam. O arquitexto se configura como um conjunto aberto (nunca fechado) de adaptações referentes às diversas circunstâncias de determinações das formações sociais e as mais diversas formas textuais estão neles indexados.

Assim, Sullivan se apropria do gênero chamando “diário reflexivo”, enquanto Adalberto do “relato reflexivo”. Ambos os textos possuem características compartilhadas na qual a narração de eventos passados organizam o pensamento dos bolsistas no curso da ação, o que representa um aparato de mobilizações psicológicas que demonstram as reflexões dos bolsistas diante da prática docente, configurando os dois textos como “reflexivos”. Ademais, de maneira geral, foi evidenciada uma maior emotividade de Sullivan em seus relatos, o que o aproxima de um diário. Adalberto se apropriou do texto e pautou o seu relato não apenas na dimensão reflexiva, mas também

no ato de comprovar o que foi feito na escola por meio de anexos e fotos, o que configuram o seu texto próximo de um relatório, embora não tenha referências como o de Sullivan. Ao apresentar referências, Sullivan se distancia de um diário e converge para um relatório. Tais observações demonstram que os bolsistas transitam entre os gêneros presentes na sua atividade, apresentando movimentos que nos fazem compreender a fluidez do gênero e o não fechamento do arquitexto.

4.2 Considerações sobre os tipos de discurso e as modalizações enunciativas

Os relatos reflexivos apresentam segmentos que indicam diferentes tipos de discursos, porém, as marcas linguísticas sugerem um entrelaçamento entre o relato interativo (mundo do narrar) e o discurso interativo (mundo do expor), havendo, portanto, implicação do bolsista na situação de linguagem. Além disso, foi percebido traços de discurso teórico (mundo do expor), no qual o bolsista se apresenta no texto de maneira autônoma, ou seja, suas sequências discursivas estão apoiadas em um mundo representativo que revela reflexões diante de um saber teórico.

Assim, identificamos nos relatos reflexivos marcas de narração, uma vez que os bolsistas descrevem o que foi vivido contextualizando o leitor do texto, apresentando, por exemplo, nos primeiros parágrafos, o dia, o mês e o que foi realizado, configurando os relatos no mundo do narrar. Ao passo em que os relatos ganham conteúdo reflexivo, observamos a presença da implicação do bolsista na situação vivida, o que pode ser observado pelos índices na primeira pessoa do singular e do plural, com retomada aos personagens da interação e estratégia de envolvimento do leitor para com o texto (para com o que é narrado/relatado). Os bolsistas, assim, ao demonstrarem suas implicações na ação, buscam discutir com alguém (a professora coordenadora) o que foi vivido, julgando momentos anteriores em diálogo com projeções futuras, características que evidenciaram o relato interativo e o discurso interativo como tipos evidenciados. Ao narrar, os bolsistas se colocam na situação, refletindo sobre ela e expondo opiniões, reflexões e sentimentos, narrando não somente o que foi vivido, mas também expondo, de maneira crítica, suas impressões diante das situações de trabalho.

Neste sentido, o autor do texto se encontra implicado em relação ao ato de produção e as coordenadas gerais dos mundos, referenciando os actantes das situações vividas em momentos de retrospecto e prospecção, marcadas por verbos no pretérito

perfeito e no futuro do indicativo, além de marcas linguísticas acessíveis aos leitores do texto, por exemplo: unidades ostensivas, dêiticos espaciais e dêiticos temporais. Ademais, há presença de verbos e pronomes em 1ª e 2ª pessoa do singular e plural (que remetem aos protagonistas da interação verbal), além de verbos auxiliares que revelam as capacidades para agir do autor do texto implicado na situação. Assim, apresentamos, a seguir, alguns exemplos retirados dos relatos de Sullivan e Adalberto que ilustram a implicação, a agentividade, as prospecções e retrospecções referentes à formação docente.

Quadro 7 – Os tipos de discursos dos relatos reflexivos

<p><i>“Será um desafio, é claro. Mas <i>contarei</i> com o apoio do PIBID como um todo para me ajudar nesse processo de formação docente, especialmente com A. e os demais alunos NE que <i>possam surgir daqui pra frente</i>”.</i></p> <p><i>“Eu adorei encontrar A”.</i> <i>“Tentamos aplicar o diagnóstico com ele”.</i></p> <p style="text-align: right;">Sullivan (fevereiro)</p> <p><i>“Assim <i>espero que</i> continue sendo, e, com isso, <i>possa me desenvolver mais com os desafios que virão pela frente</i>”.</i></p> <p style="text-align: right;">Sullivan (março)</p>
<p><i>“Eu sei que o PIBID me dará esse suporte no dia-a-dia, nas reuniões, nas visitas à escola, no convívio com os alunos... sei que eu refletirei cada vez mais acerca disso e me desenvolverei para que consiga aprender e ensinar”.</i></p> <p><i>“O PIBID veio para mim como uma proposta de desenvolvimento e, após “pesquisar” um pouco sobre o projeto na UFPB, vi nele a fonte de conhecimento que me é mais carente nesse processo de maturação”.</i></p> <p><i>“Foi a primeira vez que me vi em tal situação, mas depois vi C. conversando com ele, a forma natural, e percebi que com o tempo a gente aprende; ganha experiência e conseguimos deixar nossa marca”.</i></p> <p style="text-align: right;">Adalberto (fevereiro)</p>

Os trechos acima demonstram o caráter de implicação dos bolsistas com a situação, como também a necessidade de envolver o leitor do texto no que está sendo relatado, o que nos remete a presença do relato interativo (mundo do narrar) e do discurso interativo no texto.

Ao se implicarem, os bolsistas julgam situações vividas que formulam o conteúdo temático; assim, a partir disso, observamos o uso das modalizações

enunciativas com a presença de: a) modalizações lógicas sobre o que é evidente; b) modalizações deônticas sobre as necessidades dos professores (de forma social e geral); c) modalizações apreciativas sobre as condições afetivas referentes à situação e d) modalizações pragmáticas, que indicam atribuições de motivos, intenções e capacidades dos agentes da ação. Neste sentido, as modalizações são ilustradas a seguir:

Quadro 8 - As modalizações enunciativas

Modalizações enunciativas	
Modalização	Exemplos retirados do nosso <i>corpus</i>
Modalização lógica	<p>“<i>Com toda certeza</i>, ter estado presente na aplicação da prova como um guia para determinada aluna contribuiu para que ela pudesse se expressar (...)”.</p> <p style="text-align: right;">Sullivan (abril)</p> <p>“a desigualdade social <i>que é vista</i> em um aspecto geral no país”</p> <p style="text-align: right;">Adalberto (agosto)</p>
Modalização deôntica	<p>“(…) <i>a necessidade de se fazer</i> uma prova bem elaborada para o aluno”.</p> <p style="text-align: right;">Adalberto (abril)</p> <p>“(…) <i>obriga</i> uma mudança de postura de nós professores”.</p> <p style="text-align: right;">Adalberto (agosto)</p>
Modalização apreciativa	<p>“Eu <i>adorei</i> encontrar A. ([aluno com] Síndrome de Down) na minha primeira visita”.</p> <p style="text-align: right;">Sullivan (fevereiro)</p> <p>“(…) foi algo <i>bem produtivo</i> e que <i>gostei bastante</i>”.</p> <p style="text-align: right;">Sullivan (fevereiro)</p>
Modalização pragmática	<p>“<i>Quero aprender</i> a não ser como muitos que deixam ao acaso”.</p> <p style="text-align: right;">Adalberto (fevereiro)</p> <p>“(…) <i>eu deveria</i> aproveitar todas as oportunidades”.</p> <p style="text-align: right;">Adalberto (fevereiro)</p>

A fim de estudar as dimensões do agir a partir dos dizeres dos bolsistas que colaboram com esta pesquisa, a seção a seguir traz a análise dos excertos retirados do *corpus* de análise.

4.3 As dimensões do agir nos conteúdos temáticos

Nesta seção, e em suas partes subsequentes, prosseguiremos com a análise voltada para a compreensão dos relatos como textos autodescritivos do agir docente (MACHADO et. al., 2004) que revelam formas de fazer dos bolsistas no PIBID. É a partir análise dos trechos dos relatos que podemos interpretar as marcas linguísticas que caracterizam uma semiótica do agir no plano individual e coletivo de suas representações. Pautados na Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009), buscamos compreender as dimensões: motivacional, intencional e dos recursos para o agir. Cada uma destas dimensões revela os motivos, intenções e capacidades (no âmbito das representações individuais) e os determinantes externos, as finalidades e as ferramentas (no âmbito das representações sociais). O entrelaçamento dessas representações não só caracterizam a semântica do agir, os tipos de discurso e as modalizações enunciativas, mas também o real da atividade (CLOT, 2007; 2010) e as características do trabalho docente (MACHADO, 2007; MACHADO et. al., 2009). Além disso, observamos aspectos da formação docente, como a importância do coletivo do PIBID, o uso de tecnologias, a reflexão teórico-prática e a parceria entre escola e universidade (AMBROSSETI et. al., 2015; EL KADRI; PASSONI, 2013; MAIA, DOURADO, 2017; PASSONI et. al., 2013; VEIGA, 2003). Para cada conteúdo temático, foram selecionados 05 (cinco) fragmentos. Desta forma, passamos ao primeiro CT.

4.3.1 Interação com os actantes do contexto escolar (CT1)

O fragmento (1), a seguir, ilustra as expectativas a partir da aplicação do diagnóstico com os alunos a fim de melhor direcionar o trabalho para o ano letivo e investigar o contexto de atuação:

Fragmento (1) - Fevereiro, 2017

No que diz respeito às expectativas com os alunos NE, eu *adorei* encontrar A. ([aluno com] Síndrome de Down) na minha primeira visita ao 9A. Ele (*ainda bem*) lembrou de mim, e conversamos um pouco. *Tentamos* aplicar o mesmo diagnóstico com ele, mas A. é um aluno que ainda não escreve de forma independente. Sendo assim, a minha supervisora, G., trabalhou diretamente com ele e ainda conseguiu algumas boas informações. Para esse ano, *espero desenvolver* a minha relação com A., *fazer com que* ele participe de forma mais significativa nas aulas de Inglês, e, principalmente, *envolver* os outros alunos na causa da inclusão. *Será um desafio, é claro*. Mas contarei com o apoio do PIBID como um todo para me ajudar nesse processo de formação docente, especialmente com A. e os demais alunos NE que possam surgir daqui para frente.

Sullivan

Neste excerto, Sullivan descreve sua experiência ao aplicar o teste diagnóstico com um aluno com Síndrome de Down. A necessidade de conhecer os alunos e a escola é uma ação que tem como objetivo melhor nortear as intervenções na escola naquele ano. O teste diagnóstico funciona como uma ferramenta material necessária que é anterior às primeiras intervenções didáticas. No fragmento (1), Sullivan, veterano no subprojeto, inicialmente narra seu reencontro com A. de maneira positiva por meio da modalização apreciativa (*adorei*), demonstrando certo alívio (*ainda bem*) ao ser reconhecido, o que representa uma preocupação em estar próximo do aluno mesmo antes da aplicação efetiva do diagnóstico. A expressão *ainda bem* representa um sentimento que é de origem interna do próprio professor no momento do reencontro com o aluno, sendo este trecho uma evidência das capacidades emocionais que caracterizam a dimensão dos recursos para o agir. Sullivan, em seguida, passa a relatar suas expectativas a partir da aplicação do teste diagnóstico, ferramenta que prescreve e planifica o seu trabalho de conhecimento sobre o(s) aluno(s) e o ambiente escolar.

O trabalho real (CLOT, 2007; 2010) é compreendido por Sullivan conforme o momento em que ele relata a impossibilidade de aplicar o questionário diagnóstico com o aluno com Síndrome de Down pelo coletivo, identificado pelo índice da primeira

pessoa do plural (*Tentamos*) que caracteriza a implicação dos agentes e, portanto, o discurso interativo como tipo de discurso articulado. Isto faz com que o pibidiano fuja do que foi planejado e receba auxílio da professora supervisora, que encontrou outros meios para traçar o perfil daquele aluno. Neste caso, o diagnóstico orienta não só o trabalho do bolsista, mas também o trabalho da própria professora supervisora: personagem integrante do subprojeto que interveio na relação entre o bolsista e o aluno para atingir um fim necessário, que é a familiarização com do bolsista com o aluno.

No fragmento (1), podemos perceber o modelo colaborativo do PIBID, no qual o mais novato daquele contexto interage com o profissional mais experiente, buscando compreender, agir e transformar o contexto em que trabalha (PASSONI et. al., 2013), o que representa um indício de desenvolvimento segundo a teoria vygostskyana, visto que Sullivan aprendeu com outro um modelo para agir. O diagnóstico foi um meio para direcionar o trabalho dos professores de maneira mais contextualizada, sendo a sua aplicação uma ação que precede o trabalho do coletivo e ameniza as expectativas e ansiedades dos professores envolvidos naquele início da intervenção anual (Fevereiro). O diagnóstico, assim, se encontra na dimensão dos recursos para o agir, se caracterizando-se como uma ferramenta dada pelo meio de trabalho dos professores que objetiva investigar o contexto de atuação.

As expectativas mais claras de Sullivan se configuram principalmente através de escolhas verbais com significado de projeções futuras, na qual ele *espera desenvolver* relações mais estreitas com A., havendo um desejo que é indicado pela intenção de querer fazer (*fazer com que*), a fim de *envolver* os demais alunos em prol de uma aula mais significativa e efetiva, caracterizando o discurso interativo (ao expor, ele reflete criticamente no sentido de querer fazer de acordo com a necessidade proporcionada pela situação). Esta breve passagem revela que, para Sullivan, seu trabalho no âmbito da inclusão não depende simplesmente do diagnóstico ou de suas próprias intenções, mas sim do envolvimento de um coletivo de alunos, sendo a atividade docente um trabalho interpessoal, uma vez que “*envolve sempre uma interação com outrem*” (MACHADO et. al. 2009, p. 37, grifo dos autores). Tal envolvimento, para Sullivan, é, até então, perceptivelmente complexo, o que é textualizado por meio das modalizações apreciativas: *será um desafio* e *é claro*. Ao textualizar esse anseio, Sullivan demonstra a mobilização da dimensão intencional no que diz respeito ao querer fazer.

Ainda no fragmento (1), Sullivan demonstra evidências de certa ligação ao coletivo de trabalho. O seu agir é pautado na ação do outro, seja o colega de projeto, a supervisora e/ou os alunos que fazem parte do sua prática. Os primeiros momentos do bolsista no ambiente escolar são orientados a partir do fazer do outro, o que faz com que Sullivan compreenda que sua prática naquele contexto será desafiadora, algo que indica uma representação sobre seu trabalho frente às dificuldades impostas pelo meio. É neste ambiente que Sullivan toma para si a responsabilidade de se envolver com o seu contexto de prática para que seu trabalho aconteça de forma significativa. No fragmento (1), percebemos que há um desenvolvimento profissional que ocorre de dentro para fora, o que mostra uma dependência do contexto que é necessária para reflexão, não anulando a agentividade do bolsista no que diz respeito à sua reflexão de como fazer no futuro para agir significativamente. Assim, o pibidiano indica um diálogo constante entre o *eu* e o *nós*; o *eu professor* e *nós professores*, o que demonstra que o trabalho docente é uma atividade cujo desenvolvimento se dá por meio de um ir e vir que estabelece uma via de mão dupla entre o social e o individual, na qual as finalidades que advêm de um coletivo desencadeiam a intenção de querer fazer. Ao demonstrar a ligação com o coletivo, o bolsista se pauta na dimensão intencional, no plano coletivo e individual, uma vez que Sullivan revela seus desejos de estreitar relações com os alunos com a finalidade de promover causas inclusivas.

No fragmento (2) a seguir, temos evidências de expectativas em relação ao PIBID que refletem no pertencimento ao coletivo. Vale salientar que as atividades que foram planejadas e adaptadas ainda não tinham sido efetivadas ou executadas em sala de aula ou dentro da escola, ou seja, elas ainda estavam na fase do planejamento e não no plano do trabalho realizado, por isso há uma projeção futura que indica expectativa.

Fragmento (2) - Fevereiro, 2017

Com relação à adaptação da atividade do *The Monster Book* [grifo do bolsista], foi algo *bem produtivo e que gostei bastante*. A adaptação dessa atividade aconteceu numa reunião informal entre mim e mais duas bolsistas, e resolvi falar rapidamente sobre ela para destacar a importância dessas reuniões e da *elaboração de atividades em dupla ou grupo com pessoas comprometidas com questões educativas*. Durante o processo de adaptação da atividade foi *muito legal* ver o comprometimento das novas bolsistas e

discutir com elas sobre atividades, *atitudes que poderiam ou não afetar os alunos*, entre outros questionamentos pertinentes à sala de aula. Inclusive, surgiram até atividades extras para serem usadas em outros momentos. *Acredito que a reflexão, produção e discussão* são três das principais formas de construção docente, e *ter a oportunidade de fazer isso entre parceiros é algo ainda mais construtivo. Espero, no subprojeto Letras-Inglês, continuar contribuindo*, assim também como aprendendo cada vez mais, para que no final *possamos juntos ser ainda mais fortes*.

Sullivan

Inicialmente no fragmento (2), Sullivan textualiza seus momentos apreciativamente: *bem produtivo e bastante* para se referir a experiências de adaptação de uma atividade. O bolsista traz a tona o comprometimento do grupo em relação às adaptações, revelando reuniões informais que são realizadas além daquelas já realizadas na UFPB. É interessante perceber a mobilização não só de Sullivan, mas de outros bolsistas no planejamento das atividades. Para Sullivan, essas reuniões são positivas, haja vista o posicionamento apreciativo materializado como *muito legal*, o que revela a importância de um coletivo sadio que discute as estratégias de ensino e aprendizagem. Este coletivo comprometido possui responsabilidades que estão no âmbito das dimensões intencionais, cuja finalidade é pautada no questionamento sobre formas de se fazer, sendo a relação aluno-atividade o centro das discussões. Isto pode ser compreendido em: *elaboração de atividades em dupla ou grupo com pessoas comprometidas com questões educativas (...), atitudes que poderiam ou não afetar os alunos (...)*.

Ao descrever a experiência de elaborar e adaptar uma atividade para os alunos com NEE, Sullivan tem para si que sua formação pode estar mais fomentada a partir de uma tríade de prática docente que consiste *na reflexão, produção e discussão*, o que pode ser evidenciado linguisticamente pelo verbo *acredito*, que indica um processo psicológico interno do professor sobre sua formação. É através da experiência de ter pensado, produzido e discutido com outrem que Sullivan teorizou a sua prática, sendo ele mesmo um professor pesquisador do seu próprio trabalho (MEDRADO, 2012). Sobretudo, é interessante perceber o significado atribuído por Sullivan ao subprojeto e aos colegas; algo que, junto à sua experiência de elaborar uma atividade, traz uma

expectativa e um desejo de fazer alguma coisa que se estenda futuramente para que haja um fortalecimento do coletivo: *Espero, no subprojeto Letras-Inglês, continuar contribuindo*. Portanto, é perceptível a sensação de pertencimento de Sullivan àquele coletivo, como é indicado pelo verbo em primeira pessoa do plural na passagem “*possamos juntos ser ainda mais fortes e anteriormente em ter a oportunidade de fazer isso entre parceiros*”, que se configura como algo positivo para ele por meio do modalizador apreciativo *ainda mais construtivo*. Estas marcas linguísticas revelam o discurso interativo do relato.

No que diz respeito à Semiologia do Agir, o fragmento (2) se encontra também na dimensão dos recursos do agir. O pibidiano, fortemente comprometido como parte do coletivo do PIBID, vê em si o potencial de contribuir para o projeto de forma que todos possam ser mais fortes (ele se singulariza no meio do processo). Sullivan se coloca então como protagonista do processo de ação, uma vez que ele se vê como ator do seu trabalho que pode somar suas capacidades de reflexão, produção e discussão a fim de agir em prol de algo em comum. O fragmento (2), portanto, se insere na dimensão não só intencional do agir em querer fazer, mas também na dimensão dos recursos para o agir, uma vez que Sullivan demonstra uma mobilização de recursos mentais e comportamentais (reflexão, produção e discussão) em busca de contribuir para o coletivo.

No fragmento (3) a seguir, o professor Adalberto reflete sobre sua profissão de acordo com suas expectativas em relação ao que espera desenvolver para se constituir como professor futuramente, demonstrando o discurso interativo.

Fragmento (3)- Fevereiro, 2017

Que estudante/professor nunca teve medo de ter um aluno com alguma deficiência e não saber como agir? Eu tive/tenho. Quero aprender a não ser como muitos que deixam ao acaso. Não quero mudar o mundo sozinho, mas fazer minha parte para que muitos não se sintam fora dele. Eu sei que o PIBID me dará esse suporte no dia-a-dia, nas reuniões, nas visitas à escola, no convívio com os alunos... sei que eu refletirei cada

vez mais acerca disso e *me desenvolverei para que consiga aprender e ensinar.*

Adalberto

No fragmento (3), Adalberto se questiona e parece dar indícios que muitos professores ou estudantes de graduação têm certo receio em lidar com alunos com NEE: *Que estudante/professor nunca teve medo em ter um aluno com deficiência...?* Embora Adalberto reflita sobre deficiências em modo geral, ou sobre a Síndrome de Down, nossa ressalva paira sobre as dificuldades da educação em prover condições para estas pessoas, seja por falta de preparo profissional, condições estruturais ou, não obstante, por barreiras afetivas que dificultam a relação, interação e o desenvolvimento desses indivíduos com o meio.

Assim, o estado afetivo e as capacidades psicológicas de Adalberto são revelados por meio de uma suspeita que representa certo estado de incerteza, isto é, um *medo* reconhecido e recorrente que indica um conflito interno com seu eu para com o outro (o aluno com necessidades educacionais especiais), revelando um temor e uma ansiedade pautados no não saber como agir, o que o coloca na dimensão dos recursos para o agir, mais precisamente nas suas capacidades. O pibidiano se localiza no tempo ao textualizar que seu medo vem de algum tempo passado e se apresenta no tempo presente (*Eu tive; tenho*), deixando à mostra, em seguida, suas intenções para agir através da modalização pragmática de querer aprender (*Quero aprender*) para não fazer de qualquer maneira (dimensão intencional: intenções no plano individual), algo que parece ser um fazer comum que se situa em outro lugar no qual outros professores *deixam ao acaso*, ou seja, Adalberto, como professor, quer fazer diferente ao ensinar para aluno com NEE. Embora ele demonstre sua intenção em querer fazer, compreende que não pode fazer sozinho, isto é, há uma necessidade de contar com o coletivo do PIBID no qual suas expectativas sobre o fazer se concretizam textualmente: *Eu sei que o PIBID me dará esse suporte no dia-a-dia.*

Tais reflexões nos induzem a pensar que o modelo para agir de um professor requer práticas que advêm de fontes internas a ele (a intenção de querer fazer, o desejo de ratificar um medo e agir em prol dos alunos com NEE), sendo o PIBID um espaço coletivo que motiva o professor a agir de alguma forma ao se encontrar frente a um desafio como a inclusão de alunos com NEE. Assim, Adalberto revela suas expectativas

em relação a estes alunos e o PIBID por meio dos verbos no futuro (*dará, refletirei e desenvolverei*), demonstrando que o subprojeto é uma fonte de motivação para aprender, ensinar e incluir os alunos no mundo em que estes vivem.

Adalberto, inicialmente no fragmento (3), se posiciona na ordem coletiva tanto de aluno como de professor. Ele se encontra em um processo de desenvolvimento cuja intenção de querer mudar e fazer advém de uma visão de um modelo presente no coletivo de professores. O pertencimento ao coletivo de trabalho de Adalberto acontece de três formas, como professor em um determinado quadro social e como professor em formação, tanto na universidade (estudante da graduação), quanto no contexto do PIBID como bolsista. O pertencimento a diferentes coletivos não diminui o poder de querer agir do bolsista, ou seja, eles são contextos de formação que propulsionam a reflexão de Adalberto para agir de acordo com suas percepções de mundo. Saber que muitos (professores) *deixam ao acaso* é um exemplo de que ele pode fazer diferente do que percebe no quadro social de professores. A seguir, apresentamos o fragmento (4).

Fragmento (4) – Fevereiro, 2017

Em minha primeira visita à escola *senti um pouco de medo* ao encontrar um dos alunos com síndrome de down. *Fiquei com medo de não conseguir* ajudá-lo, de não conseguir a confiança dele, me senti estranho por não conseguir compreender o que eu poderia fazer. Foi a primeira vez que me vi em tal situação, *mas depois vi C. conversando com ele, a forma natural*, e percebi que com o tempo a gente aprende; ganha experiência e conseguimos deixar nossa *marca*. No mais, gostei bastante dos alunos. *Me vi em um monte deles*. Afinal, não faz muito tempo que sai [sic] da escola e sempre estudei em escola pública. Percebi que não muda muita coisa e a energia é semelhante. *Bateu saudade e um sentimento de responsabilidade*. *Vi alunos fantásticos que não enxergam seu potencial ainda*, vi outros que estão na aula de corpo e alma. Foi gratificante.

Adalberto

No relato do mês de fevereiro, e no fragmento (4), Adalberto ainda descreve seu medo ao lidar com o mesmo aluno do fragmento (3), com Síndrome de Down, (*senti um pouco de medo*), medo este que se mostra na suposta não capacidade de ajudá-lo e de não conseguir sua confiança (*Fiquei com medo de não conseguir*), o que se traduz para

Adalberto como uma “estranheza”, ou seja, uma impressão mais ou menos desconfortável em relação a uma diferença, a algo novo e a alguma singularidade da sua prática. Foi a partir da naturalidade de outro colega (*mas depois vi C. conversando com ele, a forma natural*), que Adalberto aliviou o peso do medo em lidar com um aluno com NEE, o que nos revela, portanto, que a experiência como professor não advém somente das prescrições, mas também de uma observação do outro, algo que possivelmente acalma nossos medos e conflitos internos. Este excerto se encontra no mundo do narrar, uma vez que predomina o relato interativo ao narrar o que foi vivido, pontuando sua presença e suas inquietações.

Mais uma vez, o PIBID se caracteriza como um espaço de formação que valoriza o modelo de colaboração (EL KADRI; PASSONI, 2013; PASSONI et. al., 2013), como pode ser observado no Fragmento (4) de Adalberto e no Fragmento (1) de Sullivan. Assim, compreendemos o meio de trabalho do PIBID como espaço catalisador do gênero profissional dos agentes envolvidos, visto que permite que o agente se reconheça em determinado clima de trabalho, mesmo que desfavorável (*Fiquei com medo de não conseguir*), no qual os profissionais dependem dos outros para fazer trabalho sério no qual a hierarquia entre os personagens não tem valor decisivo de ação (CLOT, 2007).

Assim, consideramos estas interações de ambos os Fragmentos, (1) e (4), como um momento de aprendizagem, isto é, um desenvolvimento que é fundamentado em parceria com outrem, o que dialoga com Vygotsky (2000) quando assevera que a aprendizagem ocorre por meio da relação entre os indivíduos em atividade humana. De acordo com Clot (2007), concluímos que é na referência de um social que o bolsista pautou sua reflexão e expressou sua personalidade e suas angústias, encontrando no outro uma maneira de pensar operações para realizar uma tarefa que parecia impossível no contexto complexo. Assim, o PIBID é um projeto que não só valoriza a colaboração, mas também uma prática na qual os processos de ensinar e aprender ocorrem em uma via de mão dupla numa perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores (EL KADRI, PASSONI, 2013; PASSONI et. al., 2013), ou seja, no observar e aprender com o outro.

Portanto, no fragmento (4), ao revelar seus medos, Adalberto indica um sentimento que se encontra no plano individual da dimensão dos recursos para o agir.

Aparentemente, lidar com alunos com NEE não segue determinantes externos que deveriam orientar o bolsista, ou seja, embora haja a interação com um aluno com NEE, Adalberto não parece ter algo que o oriente prescritivamente, sendo ele mesmo o agente de suas ações de acordo com seus sentimentos, percepções e experiências. Em outras palavras, o fragmento (4) de Adalberto nos indica uma mobilização de intenções individuais de querer agir, embora haja medo e estranheza diante das possibilidades do fazer. Através da observação, da vivência, da experiência e das capacidades de outros ao agir, no plano do coletivo, Adalberto percebe que também pode agir e deixar sua *marca*, revelando assim suas intenções e capacidades no plano individual do querer e poder fazer.

Ademais, ao resgatar sua história como aluno, Adalberto nos revela que a escola pública é um espaço no qual as emoções são mobilizadas frente às diversas situações vividas (*Bateu saudade e um sentimento de responsabilidade*). Estas emoções despertam sentimentos de saudade que são reconfigurados em responsabilidades, pois, “agora”, Adalberto não se vê tanto como aluno, mas sim professor, o que faz com que ele perceba as necessidades dos alunos como um todo. Não temos evidências concretas de quais são essas necessidades e nem o que Adalberto quis dizer quando escreveu que os alunos *não enxergam seu potencial ainda*, porém, acreditamos que ele não descarta a possibilidade de tentar fazer algo por estes *fantásticos alunos* que um dia Adalberto costumava ser. Assim, nestes últimos trechos do fragmento (4), podemos perceber a mobilização da dimensão dos recursos para o agir que demonstram as capacidades afetivas do bolsista com os alunos. Pensamos que Adalberto se olhou em um espelho e reconheceu diversos momentos da sua vida e do seu eu (*Me vi em um monte deles*).

A seguir, o fragmento (5) nos traz a discussão sobre a prática e a formação docente na escola pública. Ao afirmar que cada ida à escola representa um novo olhar, Sullivan nos diz que a prática é algo essencial na formação docente. No fragmento (5), teoria e prática são postas em um mesmo patamar de textualização, isto é, não há uma valorização de uma em detrimento da outra, mas sim um diálogo entre elas no qual representa uma compartilhamento de ações que desencadeiam novas formas de fazer: *uma nova estratégia (...), um novo olhar e uma nova forma* de se relacionar com os alunos.

Fragmento (5) – Maio, 2017

Através da minha experiência no PIBID, cada planejamento de aula tem sido *uma nova estratégia*. Cada ida a escola [sic] tem me trazido *um novo olhar e uma nova forma de me relacionar com os alunos*. *Não canso de dizer como tudo no projeto tem sido rico para meu processo de formação docente*. Processo o qual, acredito veementemente, será *para o resto da minha vida*, mas que já tem sido fortalecido no presente. No futuro, *espero* não somente trabalhar melhor com música, mas, também, *ser um professor além dos gap fills*.

Sullivan

Em maio de 2017, Sullivan afirma que o projeto impactou na sua formação: *Não canso de dizer como tudo no projeto tem sido rico para meu processo de formação docente*. Ele ainda acredita que sua formação é algo não finalizado, ou seja, é um processo que percebe e *acredita veementemente ser para o resto da sua vida*. No Fragmento (5), o pibidiano olha para um passado e acredita que o PIBID influencia sua formação até o momento presente, algo decisivo para o seu futuro, o que define, realmente, a formação docente como processo, algo que não tem começo, meio e fim.

Podemos compreender, portanto, que o fazer docente é uma realização contínua e prolongada que representa um aprender refazendo (MEDRADO, 2012), sendo o refazer um desenvolvimento profissional no qual o professor se reconhece e se redescobre, havendo a possibilidade de reconstruir sua prática a partir do experimentar e do conhecer. Em outras palavras, “*ser um professor além*” significa as oportunidades que os professores têm para (re)fazer o seu trabalho, desenvolvendo seu estilo profissional individual, o que, conseqüentemente, recicla e renova o gênero (CLOT, 2007).

No Fragmento (5), Sullivan se encontra no plano coletivo da textualização, pois, ora ele se coloca como pibidiano, ora como futuro professor, o que caracteriza momentos em tempos diferentes, porém processos que, concomitantemente, acontecem quando falamos sobre sua formação inicial. No plano coletivo, Sullivan espera manusear a ferramenta de trabalho para atingir um fim diferente, o que o situa no plano

individual cuja intenção é procurar fazer diferente indo além, havendo uma renormatização do que é encontrado e feito no social “*ser um professor além dos gap fills*”. Ao querer fazer diferente com o gênero textual (música), Sullivan tem a intenção de se destacar (*espero*), o que o coloca na dimensão intencional de manusear uma ferramenta de outra maneira da que é dada socialmente (dimensão dos recursos para o agir).

Os fragmentos anteriores do CT1 evidenciaram as primeiras interações dos bolsistas com as actantes do ambiente de trabalho ao passo em que se familiarizam com o espaço físico. Os bolsistas descreveram suas percepções em relação aos alunos e descreveram sua interação com eles. Além disso, eles relataram suas experiências ao aplicarem o teste diagnóstico sobre a escola, como também deixaram evidente suas expectativas em relação às atividades que seriam desenvolvidas. Assim, no CT1 temos as seguintes características:

Quadro 9 - As dimensões do agir do CT1

Fragmentos (CT1)	Dimensões do agir docente (CT1)
Fragmento (1)	Dimensão intencional (desejo de estabelecer relações afetivas com a finalidade de envolver os personagens da escola na causa da inclusão) Dimensão dos recursos para o agir (ferramenta de trabalho: o diagnóstico)
Fragmento (2)	Dimensão intencional (finalidades: reuniões informais a fim de discutir formas de fazer) Dimensão intencional (intenções: reconhecimento de agentividade e protagonismo no querer fazer)
Fragmento (3)	Dimensão intencional (intenção de querer fazer para não deixar ao acaso) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades: medo em lidar com alunos com NEE)
Fragmento (4)	Dimensão intencional (de querer fazer para não deixar ao acaso: intenção e finalidade) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades: medo em não conseguir lidar com alunos com NEE; emoções entre ter sido alunos e ser professor)
Fragmento (5)	Dimensão intencional (intenção de trabalhar a música diferentemente) Dimensão recursos para o agir (ferramentas: gênero música)

A seguir, apresentamos o CT2 que apresenta algumas ferramentas das quais os professores lançaram mão, como o uso de recursos multimodais e tecnologias com uso da Internet. É no CT2 que a elaboração e a aplicação de materiais avaliativos (provas) em sala de aula foram problematizadas. O uso destas ferramentas foi considerado necessário, embora conflituoso.

4.3.2 *Uso de ferramentas pedagógicas: planejamento e intervenções (CT2)*

O fragmento (6), a seguir, apresenta o relato de Sullivan após a leitura de um texto prescritivo realizado pelo coletivo do PIBID. O título do relato do mês de março é: “*Explorando Gêneros Textuais em Aulas de Língua Inglesa: Possibilidades e Desafios*”. Seguimos com o fragmento (6):

Fragmento (6) - Março, 2017

Em uma das reuniões do subprojeto PIBID-Letras-Inglês do mês de Março, tivemos a leitura do texto “*Ensino de Língua Estrangeira Por Meio de Gêneros Textuais: Qual é a Percepção dos Professores em Formação?*” (...) com isso, *nós, bolsistas, tivemos* que desenvolver uma sugestão de aula para ser aplicada posteriormente na escola campo, CX.

(...) Visto que sua diversidade é imensa, *é necessário* um conhecimento prévio e bem formado do professor com os gêneros textuais para que se possa *trabalhar com segurança* em sala de aula. Contudo, *nada melhor do que a prática, além das orientações e feedback* do subprojeto PIBID-Letras-Inglês, para conduzir a um melhor desenvolvimento docente. Assim *espero que continue sendo*, e, com isso, possa me desenvolver mais com os *desafios que virão pela frente*.

Sullivan

No fragmento (6), podemos evidenciar que os primeiros momentos revelam uma imposição de um determinante externo diante do coletivo de professores (*nós, bolsistas, tivemos*) em relação à maneira que eles precisariam trabalhar os gêneros textuais em sala de aula. Esta determinação pode ser representada pela leitura de um texto prescritivo com a finalidade de apresentar uma sugestão de aula a ser desenvolvida, o

que situa o bolsista na ordem do coletivo, ou seja, nos determinantes externos, nas finalidades e nas ferramentas. A primeira diz respeito ao que é sugerido fazer, marcado pela modalização pragmática de dever fazer (*nós, bolsistas, tivemos*); o segundo diz respeito ao fim, isto é, foi determinada uma ferramenta com a finalidade *de desenvolver uma sugestão de aula para ser aplicada posteriormente na escola campo*. Esta ferramenta, o texto lido, situa o bolsista na dimensão dos recursos para o agir, que também engloba a ferramenta de trabalho que compreende o objeto do trabalho do professor: os gêneros textuais.

Sullivan conduz sua reflexão pautada na percepção sobre a diversidade dos gêneros textuais através da modalização lógica *visto que*, julgando a imprescindibilidade e a obrigação (*é necessário*) do professor em conhecer esta diversidade de gêneros para *trabalhar com segurança* em sala de aula. Assim, podemos inferir que, neste caso, o trabalho com os gêneros textuais é determinado por fontes externas aos professores, que se colocam na necessidade de se formarem para utilizá-los em sala de aula, sendo os gêneros textuais uma ferramenta simbólica que orienta o trabalho docente. A imprescindibilidade de trabalhar gêneros textuais em sala de aula se configura pela modalização de valor lógico e epistêmico: *é necessário*.

Segundo Sullivan, a formação necessária para trabalhar estes gêneros advém da prática (*nada melhor do que a prática*), na qual o PIBID funciona como um *lôcus* de formação onde ele recebe a orientação e o *feedback* adequados para se desenvolver como profissional: *além das orientações e feedback do subprojeto PIBID-Letras-Inglês*. No trecho de Sullivan, o termo *além das...* estabelece uma relação entre prática e teoria de maneira concomitante, uma vez que Sullivan aprende e vive a experiência de ensinar no subprojeto, não havendo a anulação da prática em detrimento da teoria, e vice-versa. Em outras palavras, concluímos que prática e teoria andam juntas em uma postura dialética (EL KADRI, PASSONI, 2013), na qual os bolsistas se desenvolvem a partir de um refletir através da troca de experiências sobre o que foi (ou não) planejado e realizado.

O PIBID, portanto, exerce um papel fundamental na formação do professor, algo que Sullivan espera *que continue sendo*. Sullivan acredita que esta expectativa pode ajudá-lo a enfrentar os desafios que estão por vir e, embora estes desafios não estejam mencionados, eles parecem ser tidos como certos de acontecerem, assim como no

fragmento (1) de Sullivan, no CT1. Desta maneira, de acordo com o fragmento (1) e (6), podemos concluir que os desafios que Sullivan traz são as imprevisibilidades e as incertezas da profissão docente: um trabalho opaco e complexo (BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009) e uma atividade que é impossível de prever ou descrever, isto é, difícil de definir e falar sobre.

No fragmento (6), inicialmente, Sullivan se encontra ancorado na dimensão motivacional de determinantes externos, dado que leva os bolsistas a escreverem o relato do mês de maio a partir de um texto prescritivo sobre gêneros textuais, não apresentando, assim, uma instância de agentividade dos bolsistas pibidianos. Neste caso, os bolsistas, não apresentam uma mobilização de ação propriamente dita no que diz respeito às suas intervenções em sala de aula, ou seja, não partiu deles o intuito de trabalhar com gênero, mesmo considerando esta determinação importante. Sullivan está em processo de formação e se coloca em um coletivo de professores de maneira geral, julgando a necessidade deste coletivo em utilizar e conhecer os gêneros de texto devido à necessidade de utilização desta ferramenta, assim como no fragmento (5). Em ambos os fragmentos, (5) e (6), Sullivan espera algo (*espero*), havendo uma antecipação, uma projeção para o futuro (*desafios que virão pela frente*), mobilizando a dimensão intencional no fragmento (5), uma vez que ele busca (tem a intenção de) se desenvolver como profissional por meio das orientações do PIBID, muito embora o subprojeto não esteja sempre presente.

O fragmento (7), a seguir, apresenta o relato de Adalberto no mesmo contexto de produção do fragmento (6) de Sullivan. Assim como o relato de Sullivan, o título do relato do mês de março de Adalberto é: “*Explorando Gêneros Textuais em Aulas de Língua Inglesa: Possibilidades e Desafios*”. Isto nos evidencia um determinante externo que delimitou o tema deste relato: as coordenadoras solicitaram este tema a fim de problematizar os gêneros textuais em sala de aula. Assim, seguimos com o fragmento (7):

Fragmento (7)- Março, 2017

Como professores em formação, *sentimos o peso da falta de experiência*, de reconhecer o significado do texto a ser usado, de apresentá-lo ao aluno dando um significado

próximo da realidade dele (...).

Talvez o trabalho com gêneros textuais não seja um desafio apenas pela possibilidade de que se tenha *um aluno que não participe*, mas pela *falta de percepção por parte do professor* em reconhecer que textos simples, visuais ou escritos, também podem ser bastante efetivos, principalmente quando se tem o *tempo de uma aula de LE reduzido*. As possibilidades de exploração de gêneros textuais são diversas, e *cabe ao professor escolher a forma mais interessante para o aluno, com base no que se conhece da turma*; colocando o *aluno como o “protagonista”*, escolhendo os gêneros textuais a serem trabalhados se pensando na *relevância para aquele grupo de alunos; uma vez que os gêneros textuais possuem um caráter social*, além do potencial em se trabalhar com a gramática e capacidades linguísticas.

Adalberto

Ao se colocar como professor em formação, Adalberto traz inicialmente certa dificuldade em trabalhar gêneros em sala de aula, revelando um anseio que é compartilhado entre os bolsistas: *“sentimos o peso da falta de experiência”*. Ao afirmar isto, podemos perceber uma mobilização de recursos do agir no plano individual e coletivo, uma vez que os bolsistas, não só Adalberto, sentem dificuldades ao trabalhar os gêneros textuais em sala.

No fragmento (7), inicialmente inserido no mundo do expor (discurso teórico), Adalberto pauta sua reflexão por meio de um questionamento, o que é indicado pela modalização lógica *Talvez*. Parece-nos que trabalhar com gênero é algo incerto por três motivos: o interesse do aluno, a percepção de escolha do texto pelo professor e o tempo reduzido da aula de língua estrangeira. Tais percepções dos desafios colocam Adalberto no nível da dimensão motivacional no plano coletivo e individual; coletivo porque há determinantes externos como a falta de interesse do aluno e o tempo reduzido da aula de língua estrangeira (*um aluno que não participe*” e *“tempo de uma aula de LE reduzido*), o que possivelmente é um problema para o bolsista que impossibilita o seu poder de agir. No plano individual, Adalberto atribui ao professor a responsabilidade de escolher o gênero correto de acordo com as necessidades do aluno, o que pode ser compreendido pela modalização deontica de valor social vista em *“cabe ao professor escolher a forma mais interessante para o aluno, com base no que se conhece da turma”*. No fragmento

(7), Adalberto se situa na dimensão intencional cujas finalidades de se trabalhar um gênero é vista como relevante e de caráter social (“*relevância para aquele grupo de alunos; uma vez que os gêneros textuais possuem um caráter social*”), sendo a responsabilidade não só dele em particular, mas sim de um coletivo de trabalho de professores que extrapola o PIBID e ganha formas situadas em um determinado quadro social. Pensamos que, mesmo que seja um movimento pelo plano social, cada professor, em sua instância individual, deve considerar o conhecimento sobre os alunos de sua realidade escolar.

A partir de *o aluno como o protagonista*, podemos perceber que os professores devem considerar os gêneros textuais de acordo com as necessidades dos alunos, não podendo estar na liberdade de escolher qualquer gênero somente por achar importante e relevante, o que pode ser interpretado como uma mobilização da dimensão motivacional que funciona no plano coletivo dos determinantes externos. Em outras palavras, o contexto de sala de aula determina o que deve ser trabalhado.

A seguir, passamos para o fragmento (8) de Adalberto que problematiza outra ferramenta do trabalho docente: a prova.

Fragmento (8)- Abril, 2017

Em conclusão, todas as etapas que foram seguidas, desde a flexibilização até a aplicação, foram *enriquecedora* [sic] no que diz respeito à formação de professores. Ter essa experiência ajuda a nos “humanizar” no quesito compreensão; no tentar compreender a razão de um aluno ter respondido de forma diferente. Fica em questão a complexidade de certas questões e *a necessidade de se fazer uma prova bem elaborada para o aluno*. Afinal, será a leitura dele, a compreensão dele. *Foi muito importante perceber a prova não apenas como uma atividade geradora de nota, mas como um momento também de aprendizado*. Muitas vezes uma prova não mede o conhecimento que o aluno adquiriu no decorrer de um bimestre, e isso fica como reflexão... *Como avaliar?!*

Adalberto

No fragmento (8), Adalberto reflete sobre o processo de elaboração, flexibilização e aplicação de uma prova para um aluno com NEE, dado que o título do relato do mês de Abril é “*Considerações sobre as provas aplicadas e sobre a interação com os alunos com deficiência*”.

Preferimos inserir este fragmento no CT2 por acreditarmos que o professor constrói reflexões sobre o que representa a prova como ferramenta no e do trabalho do professor. Para Adalberto, de maneira geral, o processo de flexibilização e aplicação da prova para um aluno com NEE foi algo que agregou valor à sua formação, representando um desenvolvimento e uma apreensão de conhecimento que tornou a experiência mais gratificante, o que pode ser comprovado pelo adjetivo (*enriquecedora*) como modalizador apreciativo, que indica suas percepções. O fato de ter sido enriquecedor situa Adalberto no plano individual dos recursos para o agir, uma vez que o termo valorativo representa a mobilização de capacidades emocionais que implica a “humanização” do bolsista em considerar o outro. Embora *nos humanizar* tenha um caráter que remete ao social, não descartamos o teor reflexivo de Adalberto em se inserir neste coletivo com a responsabilidade de humanizar.

Para Adalberto, esta experiência indica a construção de uma postura de humanização no quesito afetivo, ou seja, a humanização representa uma maneira de considerar, tolerar e tornar humano o contato e a experiência com o outro, o que corrobora a mobilização de capacidades emocionais de um indivíduo. O trabalho docente é uma atividade constituída não só por estratégias metodológicas de cunho mecânico e tecnicista, mas é, sobretudo, uma atividade constituída por uma postura humana e afetiva em perceber, receber e compreender o outro: essencial para o processo de desenvolvimento formativo do professor inclusivo. Assim, as reflexões de Adalberto indicam que o PIBID é um espaço no qual o processo de formação inicial inclusiva é desenvolvido a fim de atender a todos os alunos de maneira equiparada (de acordo com a necessidade de cada aluno). Além disto, a formação do PIBID se configura como um processo de conscientização frente ao aluno com NEE, conscientização esta que impulsiona o diálogo teórico, prático e reflexivo que valoriza e multiplica a cultura de inclusão em um modelo de educação para todos.

O fragmento (8) ainda nos conduz a interpretar o que as ferramentas de avaliação de aprendizagem representam para o professor. Adalberto concebe e

reconfigura tal ferramenta a partir do momento em que considera sua experiência significativa, o que é indicado pelo modalizador apreciativo “*importante*” em “*Foi muito importante perceber a prova...*”. É na esteira da reflexão sobre a prova que Adalberto expõe sua representação sobre tal ferramenta, considerando a prova *não apenas como uma atividade geradora de nota*, concepção de educação e avaliação nos moldes da educação bancária tão criticada por Freire (1987). Ao fim do fragmento, o texto de Adalberto revela um discurso teórico no mundo do expor que vai além da situação vivida, se ancorando em uma reflexão teórica sobre uma ferramenta de trabalho que é comum em um social de professores.

Para Adalberto, a prova funciona como um momento de aprendizagem e não como uma maneira de medir o conhecimento do aluno. Isto é um modelo de agir comumente cristalizado socialmente no trabalho docente, o que faz Adalberto questionar a responsabilidade (social) do professor (de forma geral) ao produzir uma prova, o que é indicado pela modalização deôntica em: *a necessidade de se fazer uma prova bem elaborada para o aluno*. Esse trecho nos sugere algo que é interno do pibidiano, configurando-se assim como uma necessidade social e compartilhada dos professores se desenvolverem para criar uma maneira de melhor avaliar o aluno. Neste sentido, Adalberto se insere na dimensão dos recursos para o agir no plano coletivo, uma vez que traz à tona a modalização lógica que indica necessidade de um social em desenvolver ferramentas adequadas que levem em consideração o aluno com NEE como prioridade. Compreendemos também que este social, a que Adalberto se refere, remete, ou ao coletivo do PIBID ou aos professores da educação de forma geral.

Concluimos, portanto, que houve uma reconfiguração por parte de Adalberto sobre o que uma prova representa, sendo ela uma ferramenta que diz muito sobre quem é o aluno e porque este pensa da maneira que pensa. É narrando uma experiência passada que Adalberto reconfigura discursivamente o seu agir frente a momentos futuros. Para o pibidiano, prova não se constitui como uma avaliação somente quantitativa, mas, sobretudo, qualitativa, sendo uma maneira de conhecer o outro. Ao fim deste trecho, o professor conclui com um questionamento: *como avaliar?!*, indiciando que a avaliação não é algo simples, sendo esta uma etapa do ensinar que revela a complexidade da atividade, na qual nem sempre todas as repostas para os questionamentos estão dadas ao passo que são prescritas, vividas e refletidas.

Fragmento (9) - Abril, 2017

Participar diretamente no processo de *aplicação de provas tem sido uma experiência desafiadora e interessante para mim. Toda a experiência que eu tenho vivenciado tem me feito ver que não só a adaptação de prova é necessária para os alunos com NE, mas também ter uma sensibilidade maior para compreender o tempo e as diferentes necessidades deles. Com toda certeza, ter estado presente na aplicação da prova como um guia para determinada aluna, contribuiu para que ela pudesse se expressar melhor e construir novos conhecimentos. A partir disso, fica claro para nós, bolsistas PIBID, como a prova é também uma oportunidade de aprendizagem e não somente um meio de nivelar os alunos perante os padrões escolares.*

Sullivan

No fragmento (9), Sullivan relata sua experiência em aplicar uma prova com um aluno com NEE, julgando-a como desafiadora e interessante, por meio de adjetivos que indicam as modalizações apreciativas *aplicação de provas tem sido uma experiência desafiadora e interessante para mim*. Ao afirmar *tem sido*, Sullivan indica um processo de reconstrução do fazer docente (se desenvolver profissionalmente a partir das experiências, do reviver e do refazer), que nos parece ser algo que fez parte de Sullivan por um determinado período tempo durante sua trajetória profissional, não negando o caráter desafiador afirmado por ele. A reflexão de Sullivan está bem conjunta no que foi vivido, isto é, ele pôde perceber duas necessidades de um coletivo no qual Sullivan se coloca como protagonista: a adaptação da prova e a sensibilidade de se relacionar com o aluno *Toda a experiência que eu tenho vivenciado tem me feito ver que não só a adaptação de prova é necessária para os alunos com NE, mas também ter uma sensibilidade maior para compreender o tempo e as diferentes necessidades deles.*

No fragmento (9), Sullivan descreve sua interação e experiência ao aplicar uma prova como ferramenta com a intenção (*para que*) de fazer com que a aluna se expressasse melhor e construísse *novos conhecimentos*. Sullivan acredita que sua intervenção no momento da aplicação da prova foi fundamental para o desenvolvimento da aluna, o que textualmente é evidenciado pela modalização lógica *com toda certeza*. De acordo com esta experiência, fica claro para ele e para o coletivo (*fica claro para*

nós, bolsistas PIBID), que a prova é uma maneira de aprendizagem que vai além dos padrões escolares de nivelamento, ou seja, de deixar os alunos em um nível de “conhecimento similar”. Este trecho estabelece um diálogo com Adalberto no fragmento (8), o que indica que os atores do PIBID refletem sobre as ferramentas de trabalho docente ao passo em que interagem com os alunos da escola. Foi a partir da aplicação da prova e da observação de resposta dos alunos, que os pibidianos perceberam que tal ferramenta é uma forma de aprendizagem, sendo uma responsabilidade pensar na avaliação como benefício para o desenvolvimento do aluno e não simplesmente para atender aos padrões burocráticos de avaliação, os quais reprovam/aprovam alunos com uma nota. Sullivan está ancorado, portanto, na dimensão dos recursos para o agir que concebe a prova como uma ferramenta que leva em consideração o aluno em primeiro lugar.

Assim, concluímos, a partir das reflexões de Sullivan (9) e de Adalberto (8), que o PIBID não é apenas uma coleção de indivíduos, mas sim uma “comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo” (CLOT, 2007), ou melhor, o PIBID representa um coletivo na qual há a resignificação de um agir de ordem social, que, no caso da elaboração e aplicação, pensa na prova para além da geração de nota como forma de avaliação.

Ainda no fragmento (9), o sentimento de pertencimento ao coletivo do PIBID é abordado nas últimas linhas de Sullivan. Porém, no início do trecho, podemos constatar um desenvolvimento de Sullivan ao textualizar que sua presença impulsionou algo positivo na aula. Assim, a ação de Sullivan se consolida na sua intervenção em estar presente junto ao actante (aluna) da situação. Em outras palavras, podemos verificar, a partir do relato, que a aluna melhor se expressou, o que confere um possível desenvolvimento não só do professor, mas de outro personagem da atividade docente. Esse desenvolvimento foi percebido por Sullivan, o que o impactou como algo que o levou a repensar as ferramentas do seu coletivo de trabalho (a prova).

A reflexão de Sullivan sobre os instrumentos de trabalho, como atividades e provas, e a relação destes com os alunos tem a ver com o fragmento (10) a seguir, de Adalberto, que aborda ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Fragmento (10) – Junho, 2017

O trabalho com esse formato de web quest é *novo* para mim, e alguns *bolsistas veteranos já me ensinaram* um pouco de como se faz, trocando informações que serão bastante úteis [sic] para meu futuro como professor “inovador”. Além de tudo, *as professoras coordenadora e colaboradora foram bastante atenciosas e isso nos ajudou bastante*; tanto com os planos quanto com a finalização do Web Quest. Como já citei no início, encaro esse como um trabalho em equipe que *sugou um pouco da criatividade de cada bolsista, assim como atenção e cuidado*, - já que foi produzido um web quest para todas as turmas e, com isso, *todos estávamos preocupados em fazer dar certo* conhecendo as turmas que individualmente trabalhamos (...)

Adalberto

Trabalhar com um determinado tipo de ferramenta tecnológica é algo “*novo*” para Adalberto, porém, uma vez inserido no PIBID, ele conseguiu enfrentar o novo a partir da troca de conhecimento com outros bolsistas (*bolsistas veteranos já me ensinaram*) e a partir da ajuda das professoras coordenadoras e colaboradoras (*as professoras coordenadora e colaboradora foram bastante atenciosas e isso nos ajudou bastante*), o que representa, portanto, uma forma de percepção de desenvolvimento, sendo a troca de experiência entre os bolsistas e as professoras algo essencial para a construção de um professor *inovador* que pretende fugir de um estado “normal” das coisas em que as práticas de ensino se encontram. Havendo uma referência aos personagens do contexto e a inclusão de Adalberto na situação, como também na necessidade de envolvimento de Adalberto para com o leitor do texto, concluímos esta sequência como parte do mundo do narrar, simbolizando o relato interativo como tipo de discurso presente. Adalberto, portanto, ao compreender o uso de tecnologia em sala de aula como inovador, se coloca na dimensão dos recursos para o agir ao mobilizar ferramentas materializadas no ambiente social: o *WebQuest*.

Ao usar uma ferramenta tecnológica em sala de aula, Adalberto se coloca como professor inovador, e o termo “*inovação*” compreende caminhos alternativos de atuação profissional que podem “contemplar desde a seleção dos conteúdos ou questões curriculares, até aspectos relacionados à metodologia ou mesmo à relação entre

professores e alunos” (MAIA; DOURADO, 2017, p. 208), e não necessariamente transformações radicais nos espaços educacionais. Acrescentamos aos conteúdos e à metodologia, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, o que promove uma inclusão social mais abrangente para os alunos na qual a inovação se constitui como o “produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2003).

Não obstante, o fato de Adalberto textualizar que a elaboração de um “*Web Quest*” não foi uma tarefa fácil, revela um nível de recursos para o agir individual que indica a capacidade de *cada bolsista (sugou um pouco da criatividade de cada bolsista, assim como atenção e cuidado)*. Neste sentido, houve uma mobilização de estratégias e capacidades intelectuais de cada bolsista ao trabalhar uma ferramenta tecnológica em sala de aula, o que pode ser indicado pelos termos “*preocupados*”, “*sugou a criatividade*”, “*atenção*” e “*cuidado*”. Há, portanto, um movimento entre a dimensão dos recursos para o agir (ferramentas e capacidade) e a dimensão intencional (finalidades e intenção) de estarem preocupados em querer fazer dar: *todos estávamos preocupados em fazer dar certo*. Assim, podemos inferir que a demanda que os professores das escolas públicas possuem torna o trabalho docente sobrecarregado, gerando uma possível impossibilidade em adaptar uma ferramenta tecnológica para cada turma, algo que é mais difícil ainda quando o meio físico da escola não oferece condições para o desenvolvimento de um professor inovador que Adalberto busca ser no futuro.

Em (10), Adalberto se viu motivado por um determinante externo para agir e utilizar uma ferramenta em sala de aula, o que acredita ser algo benéfico de vestígio de desenvolvimento para exercer sua profissão. Trabalhar com tal ferramenta (*WebQuest*) é algo que reconfigura seu agir individual, uma vez que julga ser algo que *sugou* a criatividade, atenção e cuidado de todos no subprojeto. Esta preocupação não é só de Adalberto, mas também de todos os personagens envolvidos, o que representa as capacidades de cada um dos atores envolvidos na situação e, ao textualizar “*cada bolsista*”, Adalberto singulariza a si e cada colega de PIBID. Assim, concluímos que este trecho é uma representação da mobilização das suas capacidades para o agir, o que molda a agentividade e o protagonismo do professor na ação docente ao se apropriar das ferramentas de trabalho.

Em nossas reflexões, o fragmento (10) nos remete a compreender a importância da coletividade do PIBID para a formação de Adalberto e de cada bolsista. O PIBID é um coletivo de trabalho que se alinha com o que assevera Machado et. al. (2009) sobre as características do trabalho docente, isto é, podemos perceber as características: interpessoal, pessoal, transpessoal e atividade mediada (MACHADO, 2007) na coletividade do PIBID. Acreditamos que estas características estão presentes em todos os momentos da atividade desses bolsistas, isto é: elas vêm antes, permanecem no momento da aula e se prolongam posteriormente, sendo a profissão docente uma atividade reflexiva e dirigida por natureza, que não acaba quando a aula termina e que está sempre dirigida a outrem e para si (CLOT, 2007).

Os fragmentos anteriores do CT2 discutiram as ferramentas de trabalho que os bolsistas lançaram mão no momento das aulas de língua inglesa. Foi percebida a reflexão diante da elaboração e adaptação de provas para alunos com NEE, compreensão da importância e relevância de gêneros textuais e a necessidade e dificuldade de trabalhar recursos tecnológicos em sala de aula. A aplicação destas ferramentas representará um processo, o que é visto como algo necessário e desafiador, tanto para si mesmos, quanto para os demais bolsistas do subprojeto envolvidos nas tarefas. Assim, no CT2 temos as seguintes características:

Quadro 10 - As dimensões do agir do CT2

Fragmentos (CT2)	Dimensões do agir docente (CT2)
Fragmento (6)	<p>Dimensão motivacional (determinantes externos: ler um texto e ter que fazer uma sugestão de aula)</p> <p>Dimensão intencional (finalidade: ler um texto e elaborar uma sugestão de aula)</p> <p>Dimensão intencional (intenção de se desenvolver mais como profissional)</p> <p>Dimensão dos recursos para o agir (ferramentas: texto prescritivo e gêneros textuais usados em sala)</p>
Fragmento (7)	<p>Dimensão motivacional (determinantes externos: a vida do aluno pré-determina a escolha do gênero; tempo de aula reduzido)</p> <p>Dimensão motivacional (motivos para o agir: necessidade individual de cada professor em conhecer seu contexto de prática)</p> <p>Dimensão intencional (finalidades: buscar trabalhar o valor social dos gêneros)</p> <p>Dimensão dos recursos para o agir (ferramentas: os gêneros textuais em</p>

	sala de aula) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades: o "peso" da falta de experiência)
Fragmento (8)	Dimensão dos recursos para o agir (ferramenta: prova - aplicação e adaptação) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades humanas e afetivas diante um aluno com NEE - "humanizar"; "sensibilizar-se")
Fragmento (9)	Dimensão motivacional (motivos para agir a partir de uma experiência vivida) Dimensão intencional (intenção de compreender as necessidades dos alunos com NEE) Dimensão dos recursos para o agir (ferramenta: prova - aplicação e adaptação) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades humanas e afetivas de ter um aluno com NEE - sensibilização)
Fragmento (10)	Dimensão intencional (finalidade coletiva para fazer dar certo: a aula com o <i>Web Quest</i>) Dimensão intencional (intenção individual de cada bolsista em fazer dar certo) Dimensão dos recursos para o agir (ferramentas tecnológicas: <i>Web Quest</i>) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades intelectuais, estratégicas e afetivas para o uso de ferramentas tecnológicas)

A seguir, apresentamos o CT3 que traz como tema a importância e o impacto do PIBID na formação do bolsista. Neste CT os bolsistas reconfiguram o fazer docente dentro e fora do PIBID por meio de avaliações sobre experiências anteriores. Ao fazer tais retrospectões, os bolsistas traçaram reflexões sobre o futuro, uma vez que julgaram os ensinamentos do PIBID válidos e importantes para sua formação.

4.3.3 Reflexões sobre a formação e as imposições do meio de atuação (CT3)

No CT2³⁰, os bolsistas avaliam as suas experiências ao longo da sua formação profissional, dentro e fora do subprojeto, descrevendo e refletindo sobre as necessidades

³⁰ Neste CT2, percebemos que as reflexões vão além do contexto do PIBID e, por isso, deixamos claro para os leitores que o termo "professor" ou "professores" remetem ao quadro social da profissão, enquanto bolsistas ou pibidianos se referem aos personagens do contexto micro da atividade docente em análise.

e dificuldades impostas pelo quadro social do trabalho docente. No fragmento (11), temos:

Fragmento (11)- Fevereiro, 2017

Após quatro períodos no curso, fiquei pensando sobre o que estava faltando para que eu me sentisse mais realizado como aluno e qual o conhecimento viria a me ajudar ainda mais em minha trajetória. Hoje, confirmo que o que de fato me falta é experiência em sala de aula. O PIBID veio para mim como uma proposta de desenvolvimento e, após “pesquisar” um pouco sobre o projeto na UFPB, vi nele a fonte de conhecimento que me é mais carente nesse processo de maturação.

Adalberto

No fragmento (11), é interessante perceber como Adalberto olha para um momento passado a fim de avaliar sua trajetória como aluno de licenciatura. Inserimos este fragmento no CT3 por considerá-lo uma forma de avaliação do professor sobre si mesmo em meio à graduação, uma vez que ele reconhece que lhe falta experiência, após fazer uma retrospectiva em quatro períodos de curso. Assim, entendemos que a falta de experiência se encontra na dimensão motivacional do agir, uma vez que a necessidade de adquirir experiência foi um motivo para buscar a formação do PIBID, sendo esta busca uma realização que o ajudou em sua trajetória como aluno: *fiquei pensando sobre o que estava faltando para que eu me sentisse mais realizado como aluno. A intenção (para que - dimensão intencional) de Adalberto é, através do PIBID, se sentir mais realizado como aluno, o que pode representar um maior significado para sua licenciatura e, conseqüentemente, sua carreira docente.*

Nesse sentido, colocando-se no tempo presente, momento da escrita do relato reflexivo, Adalberto passa a se enxergar como membro do PIBID, dando os primeiros indícios de pertencimento àquele coletivo de formação. É por meio da linguagem e da escrita reflexiva que Adalberto organiza sua reflexão, isto é, ele revela alguma coisa que lhe faltava na trajetória como aluno, mas que agora, com o PIBID, conseguiu identificar o que era: *Hoje, confirmo que o que de fato me falta é experiência em sala de aula. É importante perceber que o pibidiano aos poucos vai assumindo outra identidade. Adalberto vai abandonando um pouco sua identidade de aluno de graduação e se coloca*

como um futuro professor, aquele que se preocupa com sua formação e que necessita de experiência, buscando meios para se desenvolver.

No fragmento (11), como podemos observar pelos verbos de processo psicológico *fiquei pensando*, Adalberto transita pelo tempo e pauta sua reflexão na trajetória como aluno de licenciatura de língua inglesa a fim de descrever uma preocupação *após* quatro períodos cursados. Para Adalberto, o PIBID foi uma oportunidade que despertou o interesse de se desenvolver como profissional: *vi nele a fonte de conhecimento que me é mais carente nesse processo de maturação*. Podemos inferir, através deste fragmento (11), que o Programa oferece uma formação complementar ao curso de licenciatura, sendo ele uma oportunidade de desenvolvimento que vai além de um conhecimento teórico, mas de encontro a uma experiência prática que Adalberto percebeu que não tinha: *o que de fato me falta é experiência*; algo que é conscientemente perceptível (*de fato me falta*).

A partir das reflexões de Adalberto, podemos afirmar que o PIBID estabelece um olhar mais crítico para a formação e a prática docente. Tal reflexão sobre si, fez com que o professor desejasse viver a docência através da experiência que o PIBID proporciona, estreitando os laços entre a formação na universidade e a prática por meio da imersão no contexto escolar. Assim, o PIBID oportuniza uma experiência formativa que não é imposta, mas sim buscada e desejada, algo “que compõe e renova os saberes da experiência de cada um dos envolvidos, elevando a qualidade do trabalho nas escolas públicas ao mesmo tempo em que reverbera no trabalho realizado na graduação” (AMBROSSETI et. al., 2015), firmando laços não dicotômicos e não hierárquicos entre teoria-prática e universidade-escola. Ao afirmamos que a formação do PIBID não é imposta, buscamos explicar que ele pode ser motivador em algum sentido, uma vez que suas práticas são bem conhecidas e compartilhadas, o que faz com que parta do próprio graduando a participação nele.

Desta forma, o fragmento (11) ilustra uma motivação de Adalberto, algo que é sentido e perceptível para ele: a falta de experiência. Esta ausência faz referência ao plano motivacional do texto, sendo o próprio pibidiano o protagonista de suas ações para sanar suas dificuldades, isto é, alguém consciente de suas necessidades, buscando soluções para supri-las. Temos exemplo, portanto, de um agir centrado nas reflexões de

um professor que está atento ao seu desenvolvimento, algo que parece ser positivo para sua profissão.

Fragmento (12) – Fevereiro, 2017

Antes de tudo, o curso de Licenciatura em Letras/inglês não foi ao acaso. Quando optei por ele, *sabia exatamente que era o certo para mim, era o que eu queria; o que quero*. Fiz a seleção do PIBID bastante confiante e acreditando que daria certo (e deu). Após o resultado, vendo meu nome na lista, sabia que este *seria um ano rico e que eu deveria aproveitar todas as oportunidades*. Os encontros semanais foram interessantes para que eu pudesse perceber como funcionavam algumas coisas; *situar-me era necessário*. Eu já conhecia alguns participantes do projeto, *o que me dava mais confiança*. Aos poucos estou conhecendo meus companheiros de projeto e *acredito que podemos fazer um trabalho conjunto maravilhoso, uma vez que todos temos algo para contribuir com a formação do próximo*.

Adalberto

Inicialmente no fragmento (12), Adalberto reflete sobre a sua disposição em ingressar no curso de Letras/Inglês. O bolsista explica que tal decisão foi tida como certa, indicando a identificação pessoal com a escolha da profissão que perdura até o momento de sua textualização. Isto pode ser percebido pelo uso do tempo verbal em 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito e do presente do indicativo, o que representa a implicação na situação (sua decisão). Além disso, a modalização lógica com a presença de advérbio de modo “exatamente” confirma sua decisão: *sabia exatamente que era o certo para mim, era o que eu queria; o que quero*. O verbo “querer” sinaliza, aparentemente, a intenção de seguir na profissão, o que representa a dimensão intencional no plano individual, uma vez que Adalberto pretende permanecer no curso/profissão.

Ao relatar, quase que detalhadamente, sua apreensão ao entrar no PIBID, Adalberto toma como certo que aquele ano será um *ano rico*, e que ele deve aproveitar as oportunidades: *seria um ano rico e que eu deveria aproveitar todas as oportunidades*. Em diálogo com o fragmento (11), podemos inferir que a modalização

apreciativa *rico* sugere um ganho ou rendimento, isto é, oportunidades antes não tidas, havendo a necessidade de aproveitá-las a fim de promover sua prática: *deveria aproveitar todas as oportunidades*. Isto demonstra uma mobilização de capacidade necessárias para sua formação, o que indica a dimensão dos recursos para o agir na ordem individual das capacidades comportamentais e pragmáticas do seu agir, muito embora essas oportunidades ainda não estejam explícitas.

Por meio do curso de Letras, Adalberto teve a chance de se inscrever no PIBID a fim de obter o que antes não tinha: experiência prática (vide o fragmento 11). É interessante perceber a sua confiança e a sua vontade em fazer parte deste coletivo, o que nos remete à reflexão de que o PIBID é um espaço cuja proposta formativa complementa a trajetória acadêmica do estudante da graduação, como dito anteriormente. Adalberto, ao trazer os encontros semanais, nos demonstra a presença do coletivo do PIBID em sua trajetória, havendo a necessidade de situar-se, ou seja, de se colocar como ator no subprojeto (*situar-me era necessário*). Isto representa uma capacidade comportamental que ele julga necessária, que estabelece, assim, a mobilização da dimensão dos recursos para o agir, ilustrada pela modalização lógica *é necessário*.

Ao situar-se no projeto, Adalberto relata que já conhecia alguns participantes, o que representa um lugar no qual o coletivo se faz importante. Ao relatar isto, podemos deduzir que os colegas de projeto são fontes de motivação para a participação no PIBID, ampliando os recursos para o agir: *o que me dava mais confiança*. Ao fim deste fragmento, Adalberto enaltece o coletivo do PIBID pautando sua reflexão na dimensão de recursos para o agir, trazendo em suas expectativas e prospecções que retratam as capacidades de cada bolsista em prol de uma finalidade em comum que é *fazer algo maravilhoso*. Isso parece ser evidente para ele, o que pode ser percebido pela modalização lógica *visto que*, o que indica a dimensão intencional no plano coletivo de ação. *Acredito que podemos fazer um trabalho conjunto maravilhoso, uma vez que todos temos algo para contribuir com a formação do próximo*.

Assim, o fragmento (12) revela uma importância do coletivo de trabalho do PIBID como algo importante e decisivo na formação docente, haja vista a necessidade de encontrar um lugar seguro e mais ou menos conhecido que desencadeie resultados positivos para a formação mútua em que se encontram, isto é, numa prática dialógica

formativa presente entre os bolsistas, já que eles aprendem com o outro das mais diversas formas possíveis, indo ao encontro com a teoria do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000).

No fragmento (13), a seguir, Adalberto compartilha algumas percepções sobre a formação docente e o curso de licenciatura. Vejamos:

Fragmento (13) – Outubro, 2017

Como já citei acima, foi uma grande oportunidade de *sair em defesa desse curso, que mesmo desvalorizado, continua atraindo e sendo opção de muitas pessoas que querem trabalhar com a educação*. Recepcionar e atender vários jovens e adultos, estando fantasiado e “ensinando” através de jogos foi mais um dos vários testes que a área da educação põe a prova; e esse teste, é preciso reforçar, me fez perceber mais uma vez que ainda *há muito que aprender e melhorar, mas que não falta disposição*, mesmo ao longo de 6 semestres cansativos e uma crise existencial da qual quase todos os graduandos passam ao menos uma vez durante a graduação. E assim, espero contribuir para com a formação de muitos outros jovens em um futuro não muito distante. Vale ainda frisar que não foram brincadeiras avulsas. Todas foram planejadas, compartilhadas e produzidas em equipe.

Adalberto

Ao relatar uma experiência vivida na Mostra das Profissões da UFPB, Adalberto reflete sobre aqueles alunos que buscam seguir a carreira docente. A Mostra das Profissões é um encontro realizado pela universidade a fim de promover os cursos da instituição, despertando o interesse e solucionando dúvidas dos alunos da escola pública em relação à futura carreira.

No fragmento (13), Adalberto revela características e percepções sobre a desvalorização da profissão docente advinda do contexto social que aparentemente não conhece o que é ser professor. Embora o bolsista atente para uma séria problemática, ele afirma que há uma gama de pessoas interessadas na carreira, o que justifica a postura defensiva diante o curso (*sair em defesa desse curso*). Podemos inferir que a

desvalorização é um determinante externo que faz com que Adalberto defenda o curso, o que representa sua dimensão motivacional, justificando a razão para o agir (defender o curso). Esta percepção é tão evidente que acaba se tornando conflituosa para o bolsista, isto é, Adalberto se vê na posição de agir em prol das pessoas que desejam seguir essa profissão (*continua atraindo e sendo opção de muitas pessoas que querem trabalhar com a educação*), muito embora saiba que há a necessidade de valorizar a docência.

Ademais, Adalberto, denuncia algo sobre a profissão docente que muito tem a ver com os seus profissionais e a realidade social: as condições físicas e psicológicas dos professores. Inferimos que, a partir do que diz Adalberto, ainda há muitas dúvidas dos graduandos em relação à profissão, haja vista a textualização do bolsista: *longo de 6 semestres cansativos e uma crise existencial da qual quase todos os graduandos passam ao menos uma vez durante a graduação*. Corroboramos com Medrado (2015) e Reichmann (2013) quando afirmam que a profissão docente é um processo formativo que se renova e se refaz através da aprendizagem e do aprimoramento de ações que advém da observação da prática. Acreditamos que esta observação da prática deve ser consciente e bem elaborada, algo que demanda disposição para entender e apreender aspectos do seu próprio trabalho, conservando assim a sua saúde mental e física (*há muito que aprender e melhorar, mas que não falta disposição*). Ao pontuar cansaço, crise existencial e disposição, Adalberto se situa na dimensão dos recursos para o agir, mais precisamente no plano individual das capacidades psíquicas e físicas que cada professor possivelmente precisa ter para exercer a profissão (*6 semestres cansativos e uma crise existencial*). As condições da profissão, portanto, são características que afetam a saúde dos estudantes, o que é algo sério que parece ser comum antes mesmo do fim do curso (*os graduandos passam ao menos uma vez durante a graduação*). Neste sentido, os professores, bolsistas ou graduandos, devem estar preparados para compreender o real da sua atividade (CLOT, 2007; 2010), o que permite o entendimento das (im)possibilidades e impedimentos que fazem parte não só de si mesmos, mas sim do social com responsabilidades compartilhadas.

Atrelado a isso, outro ponto destacável das reflexões de Adalberto que provoca discussão é até que ponto os cursos de formação de professores estão preocupados com a saúde dos seus estudantes e de futuros profissionais. As instituições formadoras devem levar em consideração o que dizem os profissionais da educação sobre o seu trabalho e, sobretudo, a maneira pela qual ele intercede na saúde física e mental do

profissional. Diante disto, se faz cada vez mais necessária uma formação nas quais os profissionais entendam o seu trabalho a fim de não se responsabilizem totalmente por algo que, muitas vezes, não lhe cabem o controle. Para tal, é necessário o desenvolvimento de práticas reflexivas de formação e, sobretudo, reflexões críticas que contribuam para a promoção do bem-estar físico e psicológico dos profissionais.

Mesmo diante das dificuldades e a falta de valorização sentida em relação ao trabalho docente, Adalberto ainda faz prospecções referentes ao outro, isto é, *a formação de muitos outros jovens em um futuro não muito distante*. Ela ainda reafirma que, embora a apresentação tenha se dado de forma lúdica, estas brincadeiras podem estar na sala de aula, algo que não representa descaso ou falta de comprometimento, uma vez que, por traz delas, há um planejamento e uma seriedade que garante uma aprendizagem significativa. Com estas reflexões, Adalberto coloca em questão algo que também parece ser pouco claro na sociedade: a concepção de uma aula. Nossa discussão neste assunto é sobre o fato de que, ao não entender a profissão, a sociedade acaba por tecer certos julgamentos de que atividades lúdicas não fazem parte de uma aula. Clot (2007) afirma que cada profissão é dada por um conjunto de moldes pré-construídos que todo mundo sabe mais ou menos como é ou como fazer, o que nos remete ao pensamento de que a sociedade apenas imagina como deve ser a profissão do professor, sendo este o real conhecedor da sua prática. Em outras palavras, o fato de trazer brincadeiras para um contexto de ensino-aprendizagem é uma estratégia que corrobora para um meio de ensino-aprendizagem significativo, além de inovador (MAIA; DOURADO, 2017; VEIGA, 2003), que foge de um método de ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais descontextualizadas.

Assim como no fragmento (13) anterior, Adalberto em seus relatos traz outros assuntos de cunho social. No fragmento (14), por exemplo, e a seguir, podemos perceber quão atento ele está em relação ao seu contexto mais amplo de trabalho, uma vez que ele relata as dificuldades físicas e estruturais das aulas em uma escola pública.

Fragmento (14)- Agosto, 2017

Mesmo com toda *a desigualdade social que é vista em um aspecto geral no país*, a tecnologia se torna cada vez mais acessível à população e *obriga uma mudança de*

postura de nós professores; o que é bastante positivo, mesmo com a possibilidade de “armadilhas”. (...) Achei de grande valia todas as dicas que foram passadas, mas ainda assim, a questão da conexão com a internet é uma barreira, que mesmo podendo ser contornada, faz falta na escola pública (até pela questão de propostas de atividades mais “interessantes” e atrativas para os alunos, como a que envolve o preenchimento simultâneo da letra de uma música ou a produção de memes ou avatares).

Adalberto

Inicialmente, no Fragmento (14), Adalberto contextualiza sua reflexão a partir da percepção de um problema da sociedade: *a desigualdade social*, algo que é compreendido como atestável graças ao uso do verbo de estado “ser”, isto é, a modalização lógica em: *que é vista em um aspecto geral no país*, o que faz com que os professores ajam de determinada maneira. Neste sentido, a desigualdade social é um determinante externo de ordem coletiva que *obriga uma mudança de postura* dos professores, fazendo com que eles lancem mão de aulas inovadoras com o uso de tecnologias em sala. O fato de estar sendo “obrigado”, Adalberto se encontra na dimensão motivacional de ordem social, haja vista a imposição do meio ilustrada pela modalização deôntica *obriga*.

Porém, a demanda da sociedade em trabalhar com recursos tecnológicos tem suas barreiras. A dificuldade em se utilizar ferramentas tecnológicas na sala de aula é vista, interessantemente, como algo *bastante positivo*, mesmo tendo a *possibilidade de ‘armadilhas’*. O bolsista esclarece que, embora seja algo necessário, o uso da Internet na escola é uma barreira (*a questão da conexão com a internet é uma barreira*) devido à conexão que faz falta na escola pública, o que impede o desenvolvimento de atividades mais condizentes com a realidade que impõe o seu uso. Este impedimento representado pela falta de recursos que o meio provoca é para o professor uma impossibilidade para agir. Esta impossibilidade representa o trabalho real (CLOT, 2007) do professor, ou seja, o que foi impedido. Além disso, as impossibilidades no fazer pedagógico simbolizam uma distância sobre o que se espera do professor e o que este pode fazer, havendo, uma dificuldade em se tornar um profissional inovador, assim como desejou Adalberto no fragmento (10). Neste sentido, os determinantes externos impossibilitam o uso de ferramentas, o que dificulta o poder de agir. Adalberto, neste ponto, nos evidencia o plano social da dimensão motivacional (determinantes externos) e da

dimensão dos recursos para o agir (ferramentas tecnológicas). Por sua vez, os determinantes externos impedem suas capacidades para o agir de professores em situação de trabalho.

Neste sentido, o pibidiano no fragmento (10) e (14) sente a necessidade de usar recursos tecnológicos, porém não tem meios para fazê-lo, o que possivelmente o impede de ser aquele professor inovador que foge da rotina tradicional escolar (MAIA; DOURADO, 2017; VEIGA, 2003) e retirando dele a oportunidade de propor *atividades mais 'interessantes' e atrativas para os alunos*.

No fragmento (14), podemos observar um determinante externo a Adalberto que faz com que ele problematize a situação de trabalho dos professores em geral. Adalberto, em agosto daquele ano, mostra indícios de criticidade diante do seu contexto de atuação, o que faz com que ele analise a profissão a partir da problematização da necessidade do uso de ferramentas tecnológicas como exigência. O uso de tal ferramenta para ele é positivo, o que indica uma motivação para o fazer, embora haja dificuldades. Em suma, este fragmento revela uma reflexão situada sobre o contexto de ensino que Adalberto busca questionar e parece querer fazer diferente, o que nos aponta indícios de que seus impedimentos não gerados pelos recursos do seu agir (por si próprio), mas sim por determinantes externos que o impossibilitam de usar uma ferramenta que julga necessária, o que anula seu poder de agir.

No ultimo fragmento (15), trazemos, na voz de Sullivan, a representatividade do PIBID para formação docente do bolsista. Sullivan revela suas emoções e deixa à mostra sua tristeza em relação às ameaças que o PIBID enfrentou em meados de 2016 e 2017. Vejamos:

Fragmento (15) – Novembro, 2017

Finalizando este diário *com uma certa tristeza no coração* pelas ameaças que o PIBID vem sofrendo, espero de verdade *que tal projeto tenha inspirado não só a mim*, mas também a *todos os outros* que tenham feito e ainda fazem parte dele. O PIBID para mim foi um lar. Abstrato, mas foi. *Nele me senti acolhido, apoiado e sempre capaz de fazer mais, buscando me adaptar e fazer melhor quando possível e necessário*. Só tenho muito a agradecer! *As lembranças do projeto e a raiz que ele deixou em mim, eu*

vou levar pra sempre.

Sullivan

Em novembro, Sullivan escreveu seu último relato de 2017 fazendo uma reflexão sobre o PIBID e sua importância e abrangência em nível nacional. Escolhemos este trecho para o CT3 por o considerarmos um momento em que o professor olha para o PIBID depois da experiência de atuar na(s) escola(s). De alguma forma, acreditamos que Sullivan faz uma avaliação geral do Programa pra si e para “*todos os outros*” (colaboradores, supervisores, bolsistas etc) que fazem ou fizeram parte dele. Desta forma, o pibidiano deixa registrada a sua lamentação (“*com uma certa tristeza do coração*”) em relação às ameaças à continuidade do PIBID naquele momento de 2017.

Sullivan espera *de verdade* que o PIBID tenha inspirado seus integrantes (*que tal projeto tenha inspirado não só a mim*), o que nos faz perceber que o PIBID não é, para esse coletivo de professores em formação, apenas um programa de incentivo à docência, mas sim *um lar*, um abrigo no qual os seus atores podem ser acolhidos e apoiados (*Nele me senti acolhido, apoiado e sempre capaz de fazer mais, buscando me adaptar e fazer melhor quando possível e necessário*). Assim, o PIBID representa um espaço formativo no qual as ações e as decisões dos atores envolvidos são valorizadas, lugar este em que eles podem aprender com outro em um contexto colaborativo (EL KADRI, PASSONI, 2013) sócio-histórico de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000).

No Fragmento (15), podemos inferir o pertencimento e a legitimação de Sullivan ao coletivo do PIBID, visto por ele como uma oportunidade de desenvolvimento profissional que representou na sua redescoberta. As reflexões de Sullivan nos demonstram a amplitude e o impacto do PIBID na sua trajetória formativa: o Programa abarca histórias, lembranças e memórias que constituem sua maneira de agir e pensar, sendo o PIBID uma vivência que, para ele, perdurará futuramente: *As lembranças do projeto e a raiz que ele deixou em mim, eu vou levar pra sempre*. Este trecho repleto de emoção simboliza o coletivo do Projeto como um todo, isto é, são histórias, lembranças, memórias e formas de agir que são compartilhadas, que se complementam ao passo em que compreendemos a complexidade de cada professor em sociedade neste coletivo de trabalho. Há, em todo o corpo do fragmento (15), uma vasta gama de mobilização de emoções, ou seja, capacidades da dimensão dos recursos para o agir, uma vez que

Sullivan traz, tristezas, inspiração e acolhimento ao falar sobre o PIBID. Isto representa uma marca muito forte deixada pelo Programa no bolsista, algo que é perceptível no fragmento (15).

A emotividade nos últimos relatos do ano são características de Sullivan que revela a importância do PIBID na sua vida profissional e pessoal. O PIBID representa uma motivação para continuar na profissão. No PIBID, Sullivan mobilizou suas intenções no plano individual de querer e poder fazer, quando possível e necessário: *me adaptar e fazer melhor quando possível e necessário*. O termo *adaptar* nos faz refletir sobre até que ponto os determinantes externos influenciam o agir dos bolsistas (ou professores em geral), muitas vezes, desencorajando-os a permanecer na profissão. Acreditamos, porém, que estas adaptações funcionam como possibilidades e/ou necessidades, não havendo, assim, uma dependência completa de normas prescritivas para o agir. No caso de Sullivan, a adaptação em meio aos momentos de experiência não anula a motivação e agentividade em fazer melhor, embora haja as adversidades do possível e do necessário.

Os fragmentos anteriores do CT3 evidenciaram as reflexões sobre a formação docente e as imposições do meio de atuação de trabalho dos bolsistas, tanto no nível macro da sociedade, quanto no nível micro (do contexto do PIBID). Percebemos que o PIBID representa um gatilho de desenvolvimento profissional que é buscado pelos licenciados, e não imposto, como já dito antes. Os bolsistas parecem ter ciência de que estão em um processo formativo que não tem fim, sendo o PIBID um espaço que oferece oportunidade, confiança e conhecimento. Assim, compreendemos o PIBID como um Programa necessário que contribui para os currículos das universidades, fazendo com que os bolsistas percebam a realidade ao seu redor ao problematizar as responsabilidades, exigências e demandas da profissão docente. Além disso, o PIBID Letras/Inglês da UFPB (Campus I) funciona como meio seguro no qual os bolsistas podem desenvolver ideias inovadoras. Assim, no CT2 temos as seguintes características:

Quadro 11 - As dimensões do agir do CT3

Fragmentos (CT3)	Dimensões do agir docente (CT3)
Fragmento (11)	Dimensão motivacional (motivos: falta de formação que o fez ingressar no PIBID)

	Dimensão intencional (finalidades: ingressa no PIBID com a finalidade de ganhar experiência)
Fragmento (12)	Dimensão motivacional (motivos: participar do projeto devido à confiança dos bolsistas conhecidos) Dimensão intencional (finalidade: fazer algo maravilhoso) Dimensão intencional (intenção de permanecer no curso/profissão) Dimensão dos recursos para o agir (capacidade comportamentais de estar no PIBID, aproveitando as oportunidades com o poder fazer algo maravilhoso; desenvolvimento de confiança)
Fragmento (13)	Dimensão motivacional (determinantes externos: a desvalorização do curso de letras) Dimensão dos recursos para o agir (exaustão e crise existencial diante da profissão)
Fragmento (14)	Dimensão motivacional (determinantes externos: a desigualdade social que obriga uma mudança postura dos professores; dificuldades do meio que impedem os recursos para o agir) Dimensão dos recursos para o agir (ferramentas: dificuldade em usar tecnologia em sala por parte dos professores em geral) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades: impossibilidade de usar tecnologia por parte dos professores em geral)
Fragmento (15)	Dimensão motivacional (determinantes externos que orientam o fazer: adaptações) Dimensão motivacional (O PIBID como motivo para permanecer na profissão) Dimensão intencional (intenção individual de querer fazer melhor) Dimensão dos recursos para o agir (capacidades: tristeza com as ameaças do PIBID; emoções, tristezas, inspiração, acolhimento)

O CT3 abordou temas sobre a importância e o impacto do PIBID na formação do professor. Os relatos apresentaram retrospectões a momentos anteriores que foram vividos tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Tais retrospectões representaram questionamentos sobre os acontecimentos do dia-a-dia, o que desencadeou reflexões para o futuro, demonstrando a implicação dos bolsistas no coletivo do PIBID.

Assim, concluímos o capítulo de análise afirmando que o PIBID significou uma iniciativa relevante na compreensão do agir docente dos bolsistas. É a partir da observação deste contexto de trabalho que podemos identificar as diversas dimensões do agir docente, compreendendo a atuação dos bolsistas que se encontram em um

processo de formação identitária e profissional em constante renovação. Asseveramos que o PIBID não é apenas um *locus* de investigação do trabalho docente, mas sim, sobretudo, um espaço de formação no qual se pode compreender os seres humanos de maneira mútua e respeitosa, havendo entrelaçamento de histórias, emoções, experiências, avaliações, expectativas e prospecções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente é múltipla e se constitui de diversas nuances que atravessam as condições de natureza técnica e prescritiva, havendo a tessitura de mundos que mobilizam emoções, histórias e pensamentos de diversas realidades. Entre as diversas vozes e percepções que surgem nos dizeres dos professores, esta dissertação buscou responder algumas perguntas que nos ajudam a compreender o que pensam os bolsistas PIBID.

A linguagem materializada nos relatos reflexivos permitiu o encontro de evidências do pensamento e do comportamento humano em diversos momentos de ação em curso da profissão docente, o que faz dos relatos reflexivos fonte de valores do trabalho docente na voz do próprio profissional. A fim de compreender o que significa ser professor, este estudo lançou mão de algumas perguntas que nortearam esta dissertação, são elas:

- a) Como o PIBID se configura nos relatos dos bolsistas?
- b) Quais temas do trabalho docente aparecem nos dizeres dos bolsistas PIBID?
- c) De que maneira as dificuldades e as necessidades da prática incidem sobre o agir individual e coletivo destes professores?

A fim de responder a primeira questão, consideramos que o PIBID desempenhou um papel decisivo na formação dos bolsistas que, dialeticamente, influenciaram o PIBID com sua riqueza de histórias, experiências e expectativas. A partir da discussão da primeira pergunta de pesquisa, podemos concluir que o PIBID representou um lugar seguro no qual diversas histórias se entrecruzaram. O incentivo à docência estimulado pelo PIBID não se deu somente por meio de formação técnica, mas sim por meio de um entrelaçamento de experiências que são ressignificadas ao passo em que são vividas e narradas. Tais percepções configuram nossa defesa em relação aos espaços de formação como o PIBID, uma vez que, com eles, os profissionais da educação têm a possibilidade de compreender as diferentes nuances da sua atividade docente. Assim, o PIBID estabelece um trabalho colaborativo entre seus pares que faz com que o programa seja um espaço simbiótico e prático de lembranças e experiências, tendo na linguagem um

suporte para diminuir e acalmar anseios da profissão, uma vez que os bolsistas têm o seu protagonismo ao falar do que fazem e como fazem.

A segunda pergunta nos faz refletir de que forma a profissão docente se constitui nos bolsistas. Ao textualizar sobre o seu próprio trabalho, os bolsistas trazem em seus dizeres suas necessidades, responsabilidades, impossibilidades e desafios. As necessidades pairam em adquirir formação pra seguir a carreira de maneira inovadora, contrapondo-se ao ensino tradicional. As responsabilidades dizem respeito ao valor social da educação na formação dos alunos da escola, buscando incluir estes estudantes em práticas discursivas em língua inglesa que minimizem a desigualdade social, uma vez que tais práticas foram desenvolvidas a partir de abordagens críticas da linguagem por meio de gêneros textuais. Na oportunidade de minimizar a desigualdade social, os professores lançam mão de ferramentas metodológicas que julgam ser inovadoras. A fim de ser um professor inovador, os bolsistas julgam o uso de tecnologia importante, o que culmina na inclusão dos alunos em práticas linguísticas de um mundo globalizado. Ao propor isso, os bolsistas afirmam que não é fácil e, nos parece, que a formação se constitui como uma descoberta que se dá ao passo em que há o entendimento e superação de desafios e dificuldades. Quando este entendimento começa a se tornar claro, através da experiência, os bolsistas acabam se mostrando encorajados e motivados, parecendo lidar com as demandas sociais de forma mais consciente e inteligível. Além de trabalhar com recursos tecnológicos como uma possível necessidade, os bolsistas têm outro desafio que se constitui em adaptações de atividades pra alunos com NEE. Para nós, estes desafios são vistos como zonas de conflito (CLOT, 2007; 2010; VYGOTSKY, 2000), ou seja, fontes de desenvolvimento e desbravamento de uma nova ação, que permite um novo olhar para situações semelhantes no futuro. Ademais, os bolsistas problematizaram o que uma prova significa, o que nos conduz à discussão de que os bolsistas PIBID estão críticos em relação às formas de avaliação da escola.

A fim de responder a última pergunta, é necessário compreender as dimensões do agir docente a partir da Semântica do Agir, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. Assim, na dimensão motivacional, os determinantes externos que surgiram nos relatos foram os textos prescritivos que orientaram a sugestão de uma aula a partir da escolha de gêneros textuais, de acordo com a necessidade do aluno; tempo de aula de língua inglesa e desvalorização do trabalho docente que impede o poder de agir;

confiança que um bolsista transmite para o outro e desigualdade social que obriga o uso de tecnologias. No que tange à individualidade desta dimensão, temos os motivos e as razões para o agir, que são: a necessidade individual de cada professor em conhecer seu contexto de prática; o agir a partir de algo já vivido anteriormente; a inserção no PIBID por falta de experiência e o PIBID como incentivo para permanecer na profissão.

Na dimensão intencional, as finalidades se pautam no desejo dos bolsistas em estabelecer relações afetivas com os alunos; participação em reuniões informais para discutir formas de fazer para não deixar ao acaso; leitura de textos prescritivos a fim de elaborar uma aula; trabalho com gêneros textuais a fim de explorar valores sociais; desejo de fazer o correto na profissão e o PIBID como meio para se adquirir experiência. No plano individual, evidenciamos as intenções no querer fazer e se desenvolver mais como profissional: o objetivo de trabalhar músicas em sala de aula de maneira diferente; a intenção de compreender os alunos com NEE e o desejo individual de querer fazer o melhor e continuar na profissão.

Na dimensão dos recursos para o agir, temos as ferramentas que compreendem: o diagnóstico; o gênero musical; os textos prescritivos que orientam o trabalho docente; a prova (adaptação e aplicação) e as ferramentas tecnológicas em sala de aula (*WebQuest*). No plano individual, observamos os sentimentos, as emoções e as capacidades dos bolsistas, isto é: medo em lidar com alunos com NEE; as emoções entre ter sido aluno de escola pública e ser professor de uma delas; ser aluno da graduação e bolsista no PIBID; as capacidades intelectuais, estratégicas e afetivas em humanizar-se e sensibilizar-se em relação aos alunos com NEE; tristeza com as ameaças ao PIBID e emoções, inspiração e acolhimento como marcas deixadas pelo PIBID.

Ao textualizar sobre a vida, os bolsistas deixam à mostra os seus motivos, intenções e capacidade que são internalizadas na sua trajetória, mobilizando seus mundos representativos do agir. Ao analisar os diversos mundos de representação da sua conduta, os professores revelaram diversas capacidades, principalmente aquelas que pressupõem a predisposição de refletir sobre a profissão a partir de um entendimento crítico. Ao sentir uma determinada situação de experiência, os bolsistas controlam suas emoções, que passam a delinear suas ações e formas de agir. As dificuldades e os medos são compreendidos e vistos como fonte de controle e gerenciamento de ações, havendo momentos de questionamentos diante do fazer, embora haja fortes emoções.

Não temos dúvidas que os professores possuem intenções em querer fazer e, por isso, encontramos no PIBID bolsistas comprometidos e atentos aos aspectos da profissão docente, não havendo resistência, mas sim compreensão de que as coisas não dependem somente de si, isto é, embora haja predeterminações, os bolsistas agem a partir do que percebem e o que vivem, sendo o contexto o principal um guia que nos faz perceber que não há uma receita para profissão docente, realmente. O que importa são as vidas e as experiências de cada personagem e da realidade da escola. Ao entender seu entorno, os bolsistas são motivados a agir de diferentes formas, uma ação reflexiva e pragmática, que parte do individual que constitui cada um.

Com isso, de forma geral, nos parece que a formação docente está pautada em uma dicotomia entre teoria e prática que pode até ser vista na voz dos bolsistas. Porém, qual é a concepção de teoria e prática dentro da formação docente? Acreditamos que a teoria diz respeito às maneiras reorganizadoras da atividade que visam um determinado fim de acordo com objetivos presentes em um quadro social que busca promover um meio-aula que propulsione a formação do aluno. No entanto, a prática vai além, isto é, ela envolve a teoria ao passo em que a problematizamos de acordo com os aspectos da experiência. Praticar algo é viver e compreender determinadas situações, ponderando sobre os personagens e as imprevisibilidades da vida. A prática retroalimenta a teoria, levando em consideração primeiramente os seres humanos que reformulam posturas e mudanças de agir. Ademais, ter motivo para fazer algo é assumir uma responsabilidade social e, para isso, é preciso se apropriar das condições psicológicas e sociais de si mesmo e do que é dado por outros, ou seja, a profissão docente se traduz em um leque de subjetividades que se entrecruzam a todo o momento, haja vista a constante interação em sala de aula entre os personagens e o meio físico/objetivo.

Um entendimento da formação requer um balanceamento das dimensões do agir, o que nos remete a concluir que as ações não dependem somente do professor e de suas vontades e capacidades, mas sim de um trabalho conjunto maior, de origem social, que promove trocas de negociações ideológicas que desencadeiam o pensamento humano. Assim, a formação nunca é interrompida, haja vista a reformulação de práticas que é movida por meio de um diálogo entre o quem eu sou, quem somos e quem eles são, além dos valores os quais nos constituem como ser em sociedade, algo que extrapola o espaço físico da escola. O trabalho de ensinar é ter controle de situações sem deixar que as emoções ou os determinantes externos sociais tomem conta por completo. O trabalho

docente é entender o que eu quero e o que eu posso fazer, compreendendo o que também querem de mim. Isso desencadeia uma atribuição de significado maior pra a prática, sem que haja conflitos que gerem frustração, doença e tristeza.

O trabalho docente se constitui como uma abrangência não só do *eu*, mas de um mundo social e objetivo, do qual os seres humanos se apropriam para promover a evolução dos signos, das ferramentas e dos objetos ao nosso redor. Assim, os profissionais do ensino de língua devem se colocar em um espaço em que se permitam a problematização das práticas, inclusive as práticas de linguagem, na qual as capacidades da língua se fazem como meio para se atingir um fim. Compreender o ser humano não requer apenas entender uma única face. O ser humano, de modo geral, é complexo e a beleza do comportamento humano se constitui nesta multiplicidade de seres. Porém, esses seres só podem se organizar de forma social, onde o valor do outro está diretamente em contato com o meu.

Esta pesquisa traz implicações que dizem respeito não só à situação atual da profissão docente. Nosso olhar vai além e se projeta para um futuro no qual os professores estejam atualizados referentes às demandas sociais que reconstruem a sua prática. Esperamos que os espaços de formação e seus atores sejam legitimados cientificamente, entendendo que a Linguística Aplicada é uma ciência que estuda os seres humanos em interação social por meio da linguagem como forma de expressão de um quadro social e individual que têm em seu cerne a agentividade humana de refletir e problematizar as experiências por meio da linguagem.

Ser professor é essencialmente uma dimensão humana. Essa assertiva parece ser óbvia, mas compreendemos que ensinar é uma profissão que lida com diversas subjetividades presentes a todo o momento. Como formadores, precisamos desenvolver profissionais reflexivos, oferecendo condições de trabalho adequadas para que não haja desconforto ou desgaste mental. Ao formar professores, precisamos oportunizar instrumentos de reflexão que enalteçam seus dizeres, caso queiramos profissionais conscientes e coerentes. Os professores devem ser protagonistas do seu fazer, caso queiramos profissionais “bem sucedidos” no futuro. Precisamos falar sobre o ensino, precisamos falar sobre o professor e, sobretudo, precisamos escutá-los, pesquisadores e sociedade, para que não haja desvalorização e abandono da profissão.

Além disso, observamos que os dados revelaram duas maneiras de enxergar a formação docente: um lado social e outro individual, indissociáveis. O primeiro corresponde ao pertencimento dos bolsistas ao coletivo de trabalho (o PIBID), uma vez que o Programa representa um lugar de troca de ideias e experiências, o que nos demonstra a necessidade de um espaço de compartilhamento sobre a prática docente que enaltecem a voz do profissional. O segundo diz respeito às vontades, aos anseios e as necessidades dos bolsistas, no que corresponde aos recursos para o agir. Podemos concluir que há uma interdependência de ambas as ordens (social e individual), já que o coletivo do PIBID é renovado por meio dos estilos de cada bolsista (CLOT, 2007). Em outras palavras, o gênero profissional é retroalimentado pelas subjetividades e pelos recursos do agir dos bolsistas que, por sua vez, são incentivados e motivados a partir das contribuições de outros participantes do coletivo. Acreditamos que não adianta dominar técnicas e métodos se os problemas não são entendidos, sentimentos compreendidos e sucessos compartilhados. Os professores precisam ser ouvidos não para serem supridos de algo que lhes faltam, mas sim para tecer diálogos de compreensão diante da diversidade da docência. Se antes entendemos que a sala de aula é um leque de diversidade, devemos entender que cada professor também é, e só ele pode nos dizer como as coisas acontecem mais ou menos em sala de aula.

Particularmente, a trama desta dissertação representa uma ressignificação da minha profissão; de forma diferente daquela após a graduação e a formação no PIBID. Quando recém-saído do subprojeto Letras/Inglês da UFPB, meus questionamentos se encontravam na dimensão do individual, isto é, no que eu entendia sobre o que é ser professor. Agora, meus olhares recaem sobre questões políticas de formação que implicam programas como PIBID. Acredito que, programas como este, devem ser incentivados e repensados, a fim de problematizar a prática docente no âmbito das prescrições e dos anseios dos profissionais ao buscarem formação adequada. Recentemente, o PIBID sofreu reduções que possivelmente resultaram na interrupção de subprojetos que muito têm a dizer sobre os profissionais e suas experiências. Tais reduções representam uma desmotivação para qualquer bolsista que porventura participou do Projeto. Embora haja uma nova formatação, o PIBID ainda deve ser contexto de muitas pesquisas, para que não haja a dispersão de experiências ao longo da trajetória científica. Os programas que atualmente existem não devem ser descontinuados, mas sim reformulados no sentido de serem melhorados ao passo em

que são vividos. Na minha prática, o PIBID representou uma valorização do trabalho docente como parte de um coletivo. Acredito que sem o outro, é impossível desenvolver meu trabalho, uma vez que é no colega que eu enxergo possibilidades e novas maneiras de reinventar e refazer minha prática e minhas atitudes dentro e fora da sala de aula.

Portanto, pessoalmente, ser professor transita na linha tênue entre diversidades do meio e do nosso *eu*. Repensar a prática docente, socialmente falando, é combater a desvalorização e o discurso de que a profissão docente é algo impossível e de pouco sucesso (seja lá qual for: financeiro ou afetivo). Escutar outros professores é essencial para convergir ideias e experiências, para uma melhor orientação das prescrições e de nossas obrigações. Professores têm muitas funções e demandas que precisam ser compreendidas. Para tal, eles precisam estar empoderados em relação ao seu fazer, reafirmando seus sucessos e incertezas, cientes das diversidades e dos conflitos. Isso não implica dizer que devemos fazer como bem entendemos, mas sim, devemos assumir o controle, a fim de valorizar nossas considerações.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Côrrea; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional de professores. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**. Blumenau, SC, 2015, v. 10, p. 369-392.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo, SP: EDUEL, p. 37-53, 2007.

ALVES, Francisca Terezinha Oliveira; CHAVES, Gislaine da Nóbrega; MIRANDA, Joseval dos Reis. Reflexos do PIBID Pedagogia na formação inicial: caminhos percorridos, experiências construídas. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB**. 1ªed. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2017, v. 1, p. 221-240.

ARAÚJO, Adriana de Oliveira Gomes. **Trabalho docente: representações discursivas de duas professoras de língua inglesa**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

ARAÚJO, Gertrudes Hellena Cavalcante de. **O professor de língua inglesa no ensino médio: normas, práticas e reflexões à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORGES, Maria Célia; ZEULLI, Elizandra; ALVES, Valéria Almeida; OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de. A formação inicial dos professores da UFTM com apoio do PIBID - experiências e vivências de diversos atores. In: BORGES, Maria Célia; MARTINS, Sandra Eleutério Campos; ZEULLI, Elizandra (Org.). **Políticas e contribuições das práticas do PIBID: para formação de professores**. 1ª edição. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU, 2015, v. 1, p. 113-128.

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

BRASIL. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 13. ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1999 (2016)

_____. **Edital CAPES nº 61/2013 – PIBID**, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. - 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. 58 p.

_____. **Edital CAPES nº 07/2018 – PIBID**, 2018b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

BROCKART, Jean-Paul. **Linguagem e representações: Uma abordagem interacionista social**, Psychoscope, 6, 16-18, 1998. (Tradução para português de Maria Cecília Fernandes de Almeida)

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: MACHADO, Anna Rachel; CUNHA, Péricles. São Paulo, SP: EDUC, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**., Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan.-jun. 2003

_____. **Atividade de linguagem, discursos e desenvolvimento humano**. BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). Tradução: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO et. al.. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia Coutinho (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões**

epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 19 – 42.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan - jun. 2010.

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

BURTON, Jill; QUIRKE, Phil; REICHMANN, Carla Lynn; PEYTON, Joy Kreeft. **Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning.** TESL-EJ Publications, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino (UCPel).** Pelotas, RS, 2005, v. 8, n.1, p. 101-122.

_____. **Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais.** DELTA [online], 2016, v. 32, n. 2, p. 543-555.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª edição, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte, MG: Fabrefactum Editora, 2010.

COSTA, Dennis Souza da. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier.** 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB: 2018.

DANTAS, Giuseppe Andrew Ferreira. **Critical literacy and multimodality for efl students: reflecting on pre-service teachers' conceptions and practices in the context of PIBID.** 2016. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimentos**. 2014. 313 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

DENZIN, Norma K., LINCOLN, Yvonna S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

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

EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taísa Pinetti. Refletindo sobre avaliação em práticas de formação. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. 1ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, v. 3, p. 201-230.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo, SP: EDUAL, 2004, p. 57-80.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 3ª edição, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.

FRANÇA, Silvana Diamantino; PEREIRA, Anete Marília; MAIA, Fernanda Alves. Reflexões sobre os impactos do PIBID-Unimontes-MG na formação de professores para a Educação Básica. In: BORGES, Maria Célia; MARTINS, Sandra Eleutério Campos; ZEULLI, Elizandra (Org.). **Políticas e contribuições das práticas do PIBID: para**

formação de professores. 1ª edição. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU, 2015, v. 1, p. 183-196.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald P. **Literacy: reading the word & the world.** South Hadley: Bergin & Garvey Publishers, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** Curitiba, PR: Editora UFPB, n. 50, p. 51-67, out.-dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRE, Marli Elisa Dalmaso; GIMENES, Nelson Antonio Simões; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Coleção Textos FCC (Impresso), 2014, v. 41, p. 4-117.

GOMES, Alyne Raíssa Belarmino. **Janelas para letramento crítico: expandindo horizontes e construindo alicerces para o ensino crítico de Língua Inglesa.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia Coutinho (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. On the logic of Social Science. Translated by Shierry Weber Nicholzen and Jerry A. Stark. The MIT Press, Cambridge, MA, 1967.

KANAGAWA, Amélia Iaeca; MACIEL, Maria Helena Ribeiro Maciel. A trajetória e as ações do PIBID na UFPB. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB.** 1ªed. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2017, v. 1, p. 35-49.

LAND, Simone Grams. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 272p.

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

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 79-100.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, v. 1.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 31-78.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane G.; BARALDI, Glaucimara da Silva; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; TOGNATO, Maria Isabel Rodrigues. **Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo**. Calidoscópico (UNISINOS), São Leopoldo-RS, v. 2, n.2, p. 89-96, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LIBERALI, Fernanda Coelho. O Interacionismo Sóciodiscursivo em Pesquisas com Formação de Educadores. **Calidoscópico** (UNISINOS), São Leopoldo, v. 2, p. 105-111, 2004.

MAIA, Angélica Araújo de Melo; DOURADO, Maura Regina da Silva. Ações inovadoras no ensino regular da Paraíba: em cena o subprojeto Letras-inglês. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB**. 1ªed. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2017, v. 1, p. 205-219.

MAIA, Angélica Araújo de Melo; SANTOS, Juliana Barbosa dos; DANTAS, Giuseppe Andrew Ferreira. O professor em construção e a escrita de diários reflexivos: a experiência formativa dentro de um subprojeto PIBID Letras-Ingês. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, PB, nov. 2015, p. 79 - 91.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. Gênero de atividade e estilo: o agir do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 349-363.

MEDRADO, Betânia Passos. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. Leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)**, v. 01, 2007, p. 112-127.

_____. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**, t. 1. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2008.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa**. 1ª ed. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012, v. 01, p. 151-169.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da deficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luís Paulo da Moita (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, SP: Parábola, 2014, p. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2ª edição .São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008, p. 85-107.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar Escalante. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, SP: Contexto, 2009, p. 11- 24.

_____. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

MORAIS, Daniel Sousa. **Uma análise do agir linguageiro de licenciandos cotistas no PIBID/Letras – Inglês**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. (Org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002, p. 17 – 30.

PAULINO, Rafael Cabral. **O PIBID Letras Inglês e a construção de conhecimentos docentes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

PASSONI, Taísa Pinetti; CASTRO, A. Q.; MASCARENHAS, I. J.S.; LOPES, L.S.L.; MASCARENHAS, L. S.; SANTOS, S. M.; SANTOS, V.S.. Subprojeto PIBID de língua inglesa da Uneb/Campus X: expectativas e possibilidades na formação de professores. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 131-153.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Maria del Pilar (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. v.1. 196p.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia Coutinho (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 111 – 120.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The philosophy of Applied Linguistics. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Org.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 397 – 420.

REICHMANN, 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**. 1ª ed. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012, v. 01, p. 106-132.

_____. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 307 p.

RIBEIRO, Maria das Graças Carvalho; MELO, Maria de Fátima Benício de; assis, Maria Cristina. Impactos do PIBID Letras-Português UFPB na formação docente. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB**. 1ªed. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2017, v. 1, p. 35-49.

RICOUER, Paul. 1913. **Tempo e Narrativa, t.1**. Paul Ricouer: tradução de Constança Marcondes Cesar; revisão técnica de Marina Appenzeller Campinas, SP: Papyrus, 1994 [1913].

_____. 1913. **Tempo e Narrativa, t.2**. Paul Ricouer: tradução de Marina Appenzeller; revisão técnica de Maria da Penha Villela-Petit. Campinas, SP: Papyrus, 1995 [1913].

_____. 1913. **Tempo e Narrativa, t.3**. Paul Ricouer: tradução de Roberto Leal Ferreira; revisão técnica de Maria da Penha Villela-Petit. Campinas, SP: Papyrus, 1997 [1913].

SÁ, Ariane Norma de Menezes. Formação inicial e continuada de professores: pontos para reflexão. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **Formação**

de professores: contribuições do PIBID/UFPB. 1ªed. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2017, v. 1, p. 21-34.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. (Org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002, p. 106-126.

SIGNORINI, Inês. O gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: Inês Signorini. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor.** 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

SILVA, Magna Rafaela de Sousa e. **Reflexões de professores em formação sobre o ensino de língua inglesa na EJA sob a perspectiva do letramento crítico.** 2015. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2015.

SOUZA, Renata Ferreira de. **O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem professores em formação inicial.** 2014. 435 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

SOUZA, Marcia Cardoso de. **O gênero relato na valorização da escrita do aluno da EJA.** 2015, 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013 .

VALE, Daisy Rodrigues; MARQUES, Deividi Márcio; SILVEIRA, Hélder Eterno; JUNQUEIRA, Marili Peres. Incentivo promovido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – os quatro segmentos. In: BORGES, Maria Célia; MARTINS, Sandra Eleutério Campos; ZEULLI, Elizandra (Org.). **Políticas e contribuições das práticas do PIBID: para formação de professores.** 1ª edição. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU, 2015, v. 1, p. 73-90.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2019.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB: 2015.

VYGOTSKY, Lev Sémionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

ZEULLI, Elizandra; GONZALIS, Fabiana Vanessa. O Espanhol do PIBID UFU e UFTM: dificuldades, ações e contribuições para a formação inicial de professores. In: BORGES, Maria Célia; MARTINS, Sandra Eleutério Campos; ZEULLI, Elizandra (Org.). **Políticas e contribuições das práticas do PIBID: para formação de professores**. 1ª edição. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU, 2015, v. 1, p. 211-228.

ANEXOS

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestora: M. de F. L. Q.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. Dra. A. de A.M. M.



Diário Reflexivo (FEVEREIRO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

Desde a volta do PIBID no ano de 2017, destaco duas atividades e as expectativas com os alunos NE para falar sobre neste diário reflexivo. A primeira das atividades foi a elaboração e aplicação de um diagnóstico escolar, e a segunda foi uma adaptação de atividade tirada do *The Monster Book*.

Primeiramente, sobre o diagnóstico, eu nunca havia participado de um antes. Porém, assim que tive a oportunidade de ajudar a elaborar as questões e aplicá-las em sala de aula, me senti fazendo parte de algo importante e bem divertido ao mesmo tempo. Está sendo ótima a experiência de conhecer os alunos mais de perto através de questionários, principalmente por ver como eles ficam dispostos a falar sobre coisas que gostam, como músicas, jogos e séries. A empolgação deles chega até a me contagiar. Contudo, a melhor parte é que poderemos, no subprojeto, fazer uso desses dados para conhecer melhor os alunos, identificar algumas dificuldades/bloqueios e tentar desenvolver aulas mais interessantes para eles. É aí que destaco a importância do diagnóstico, pois, por exemplo, foi através dele que identifiquei duas alunas de uma turma específica que não têm afetividade positiva com a Língua Inglesa. Ambas as alunas, aparentemente, não são de interagir na sala de aula, e, provavelmente, se o diagnóstico não tivesse sido aplicado, a afetividade negativa delas teria passado despercebida. Porém, graças ao diagnóstico, agora terei um novo olhar para essas alunas e poderei fazer um trabalho diferenciado com elas, buscando envolvê-las mais, e, principalmente, incentivá-las nas pequenas atividades

que elas forem capazes de realizar, para que, assim, possa contribuir na motivação e afetividade delas na aula e com a Língua Inglesa.

Com relação à adaptação da atividade do *The Monster Book*, foi algo bem produtivo e que gostei bastante. A adaptação dessa atividade aconteceu numa reunião informal entre mim e mais duas bolsistas, e resolvi falar rapidamente sobre ela para destacar a importância dessas reuniões e da elaboração de atividades em dupla ou grupo com pessoas comprometidas com questões educativas. Durante o processo de adaptação da atividade foi muito legal ver o comprometimento das novas bolsistas e discutir com elas sobre atividades, atitudes que poderiam ou não afetar os alunos, entre outros questionamentos pertinentes à sala de aula. Inclusive, surgiram até atividades extras para serem usadas em outros momentos. Acredito que a reflexão, produção e discussão são três das principais formas de construção docente, e ter a oportunidade de fazer isso entre parceiros é algo ainda mais construtivo. Espero, no subprojeto Letras-Ingês, continuar contribuindo, assim também como aprendendo cada vez mais, para que no final possamos juntos ser ainda mais fortes.

No que diz respeito às expectativas com os alunos NE, eu adorei encontrar A. (Síndrome de Down) na minha primeira visita ao 9A. Ele (ainda bem) lembrou de mim, e conversamos um pouco. Tentamos aplicar o mesmo diagnóstico com ele, mas A. é um aluno que ainda não escreve de forma independente. Sendo assim, a minha supervisora, G., trabalhou diretamente com ele e ainda conseguiu algumas boas informações. Para esse ano, espero desenvolver a minha relação com A., fazer com que ele participe de forma mais significativa nas aulas de Inglês, e, principalmente, envolver os outros alunos na causa da inclusão. Será um desafio, é claro. Mas contarei com o apoio do PIBID como um todo para me ajudar nesse processo de formação docente, especialmente com A. e os demais alunos NE que possam surgir daqui para frente.

Bom, finalmente iniciou-se mais um ano no PIBID! Eu fico muito feliz em ainda estar fazendo parte do projeto, trabalhando com novas pessoas e pronto para atingir as boas metas que têm sido pensadas para o ano de 2017. Estou ansioso e disposto para tentar fazer um trabalho melhor do que foi feito no ano passado.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal CX
Gestora: M. de F. L. Q.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. Dra. A. de A.M. M.



Diário Reflexivo (MARÇO, 2017)
Explorando Gêneros Textuais em Aulas de Língua Inglesa: Possibilidades e Desafios

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

Em uma das reuniões do subprojeto PIBID-Letras-Inglês do mês de Março, tivemos a leitura do texto “**Ensino de Língua Estrangeira Por Meio de Gêneros Textuais: Qual é a Percepção dos Professores em Formação?**” de Carlos e Bordini. A partir desse texto, foram discutidos aspectos relevantes para se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, e, com isso, nós, bolsistas, tivemos que desenvolver uma sugestão de aula para ser aplicada posteriormente na escola campo, CX.

Uma das questões mais importantes que ficaram evidentes com a leitura do texto e com a discussão feita em reunião, foi o caráter social dos gêneros textuais. Ao contrário de um texto adaptado para ensinar expressões ou conteúdos gramaticais específicos, os gêneros textuais autênticos trazem consigo uma função social e um propósito, os quais devem ser abordados em sala de aula com os alunos.

Principalmente quando se considera o interacionismo sociodiscursivo (ISD), “o qual defende que a linguagem é predominantemente social e decorrente das interações” (CARLOS & BORDINI, 2012), os gêneros textuais se mostram muito eficientes nessa construção/interação com o meio social. Visto que eles fazem parte do mundo globalizado em que vivemos e que possuem funções sociais e propósitos específicos, trabalhar-los criticamente em sala de aula é uma forma de oportunizar aos alunos autonomia para a interpretação e o desenvolvimento do senso-crítico para com o que faz parte do seu dia-a-dia.

Considerando então que os gêneros textuais não são elaborados aleatoriamente, mas, sim, construídos socialmente e com objetivos pré-determinados, eles não podem jamais ser trabalhados como desculpa para estudar a gramática da língua de forma fixa e sem vida. Sendo assim, em conjunto com mais duas parceiras PIBID, ao pensarmos numa atividade para ser aplicada no 9º ano do EF com um gênero textual, consideramos fazer os alunos pensarem nos aspectos que constituem o texto, tanto visualmente quanto “ideologicamente”.

Primeiramente, como o texto (retirado do livro *Way To English*) possui uma imagem, consideramos a leitura visual dele. Por exemplo: “*Who are the participants of the image?*”, “*What do they have in common?*”. Com estas e outras perguntas, nosso objetivo é ativar o conhecimento prévio dos alunos na interpretação do texto antes mesmo da leitura direta com as palavras, além de mostra-los também que a imagem possui um papel importante no conjunto daquele gênero textual específico, e que, por isso, também deve ser “lida”. Em seguida, elaboramos perguntas com o objetivo de fazer os alunos refletirem na função social do texto. Por exemplo: “*What’s the aim of the text? To inform? To reflect?...*”, “*Where can we find this kind of text?*”. Com isso, os alunos não interpretarão apenas o conteúdo do texto em si, mas, também, qual a sua intenção e funcionalidade no meio onde eles vivem.

Por fim, retiramos duas perguntas do próprio livro (*Way To English*) que certamente tiveram como base a pedagogia crítica estudada por Freire, Saviani, entre outros, a qual “entende-se que o(s) aluno(s) não deve(m) apenas assimilar o saber como resultado, e sim como ferramenta de transformação em seu meio social (CARLOS & BORDINI, 2012). Como exemplo, excertos das perguntas são “*In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? What about us? How can we do our part?*”. Assim como pode ser visto, essas perguntas requerem dos alunos uma reflexão e um posicionamento bem maior com relação ao tema “*Equal Rights*” o qual é trazido pelo texto. Sendo assim, como argumentado na pedagogia crítica, os alunos não apenas assimilarão o conteúdo em si, mas também refletirão sobre as mudanças que podem ser causadas, inclusive por eles próprios, no meio social.

A elaboração dessa sugestão de atividade para o PIBID serviu para me dar um pouco mais de subsídio e autonomia ao pensar em trabalhar com gêneros textuais em sala de aula. Porém, me fez ver também que trabalhar com gêneros textuais não é tarefa fácil. Visto que sua diversidade é imensa, é necessário um conhecimento prévio e bem formado do professor com os gêneros textuais para que se possa trabalhar com segurança em sala de aula. Contudo, nada melhor do que a prática, além das orientações e feedback do subprojeto PIBID-Letras-Inglês, para conduzir a um melhor

desenvolvimento docente. Assim espero que continue sendo, e, com isso, possa me desenvolver mais com os desafios que virão pela frente.

REFERÊNCIAS

CARLOS, V. G.; BORDINI, M.; **Ensino de Língua Estrangeira Por Meio de Gêneros Textuais: Qual é a Percepção dos Professores em Formação?**. Revista X, v.1, 2012. 1-22 p.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestora: M. de F. L. Q.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. Dra. A. de A.M. M.



Diário Reflexivo (ABRIL, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

Desde que passei a fazer parte do Programa de Iniciação à Docência no ano passado, um dos focos principais do subprojeto Letras-Inglês tem sido Educação Inclusiva. Visto que a escola campo CX possui um número considerável de alunos com deficiências, nós do subprojeto sempre buscamos elaborar adaptações de atividades para melhor atender esses alunos. Sendo assim, durante o mês de abril para a semana de provas bimestrais, eu participei com mais duas bolsistas de uma adaptação de avaliação para aluno com Síndrome de Down, assim também como participei com as mesmas bolsistas da aplicação de uma adaptação de prova para uma aluna com transtornos mentais leves. Será sobre essas experiências que falarei neste diário reflexivo do mês de abril.

Na elaboração de adaptação de prova para o aluno com Síndrome de Down foi necessário considerar primeiramente, digamos, o nível cognitivo dele, pensando sobre o que ele seria capaz ou não de compreender e realizar. Por exemplo, como esse aluno em questão ainda não escreve e nem lê de forma independente, nosso objetivo na adaptação da prova foi desenvolver atividades que contivessem mais linguagem visual do que linguagem verbal. Elaboramos questões de comparação entre imagens e também de associação entre imagem e texto escrito (nesse caso, lido para o aluno). Outro ponto relevante na adaptação de prova para esse aluno com Síndrome de Down, é que o uso de Língua Estrangeira ainda é um conceito muito abstrato para ele. Portanto, buscamos também desenvolver na prova um processo de interlíngua, no qual foi utilizado o Português para explicações mais longas, e o Inglês para comandos e/ou instruções mais específicas. Isso sempre ajuda para que o aluno compreenda as

ideias principais da prova sem que perca o contato com a LE, fazendo com que ele aprenda um vocabulário mais básico da LI e não se sinta sobrecarregado com muitas novas palavras.

Quanto à aplicação de prova para a aluna com transtornos mentais leve, foi um desafio tanto para mim como para as outras duas bolsistas que me acompanharam, pois o nosso contato com determinada aluna, até então, tinha sido bem limitado. Sendo assim, ao aplicar a adaptação de prova para ela, nós tivemos de, no exato momento da prova, usar de estratégias variadas para auxiliá-la na compreensão da adaptação. Tal atividade continha um pequeno texto, perguntas de interpretação sobre ele e um último quesito para resposta subjetiva. Uma das estratégias que foram utilizadas, foi o realce de palavras-chaves para que a aluna pudesse então focalizá-las e, assim, não ter sua atenção tão dispersada. Uma segunda estratégia foi o uso de exemplos por comparação e perguntas mais objetivas. Por exemplo, para explicarmos o que era *woman*, as duas bolsistas presentes se exemplificaram como *woman*, cada uma, e a minha pessoa como *man*. Então, só assim, ao ser perguntada se a personagem do texto era também uma *woman*, a aluna pode responder positivamente com a cabeça. Quando feitas perguntas mais subjetivas, essa aluna com NE sempre se mostrava mais fechada e “incapaz” de nos responder. Um exemplo claro foi no último quesito da adaptação da prova, onde pedia que ela explicasse com suas palavras a igualdade ou não dos direitos para homens e mulheres. Nesse quesito, tivemos de contar para ela exemplos do nosso cotidiano para fazê-la pelo menos pensar sobre. Então, como ela simplesmente não formava frases completas, mesmo que oralmente, uma estratégia que surtiu um pouco mais de efeito foi iniciar uma frase e deixar apenas a última para que ela completasse. No final, foi o que funcionou, e só assim pudemos finalizar a prova.

Participar diretamente no processo de aplicação de provas tem sido uma experiência desafiadora e interessante para mim. Toda a experiência que eu tenho vivenciado tem me feito ver que não só a adaptação de prova é necessária para os alunos com NE, mas também ter uma sensibilidade maior para compreender o tempo e as diferentes necessidades deles. Com toda certeza, ter estado presente na aplicação da prova como um guia para determinada aluna, contribuiu para que ela pudesse se expressar melhor e construir novos conhecimentos. A partir disso, fica claro para nós, bolsistas PIBID, como a prova é também uma oportunidade de aprendizagem e não somente um meio de nivelar os alunos perante os padrões escolares. Além do mais, estar presente nesses momentos de aprendizagem é um momento muito rico, pois oportuniza ao professor conhecer melhor o seu aluno, observando as diferentes estratégias usadas por ele no desenvolvimento de suas

respostas. Com isso, ao invés de avaliar somente o resultado final, o professor poderá também avaliar o processo e o raciocínio lógico por trás da cada resposta do aluno, compreendendo-o como uma obra completa e não somente como a última página de um livro.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestora: M. de F. L. Q.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. Dra. A. de A.M. M.



Diário Reflexivo (MAIO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

O mês de maio no subprojeto PIBID Letras-Inglês trouxe um desafio para todos os bolsistas: usar uma canção como material didático na escola CX. Para isso, houveram reuniões de orientação e, também, a recomendação do texto “*Beyond the Gap Fill: Dynamic Activities for Song in the EFL Classroom*” por Nico Lorenzutti na revista *English Teaching Forum*. Após algumas discussões e o planejamento da aula, no dia 23 de maio, aconteceu minha respectiva regência em parceria com mais duas bolsistas. Será sobre essa experiência que falarei no relato desse mês.

Até o momento de minha regência compartilhada, eu nunca havia trabalhado com música em sala de aula. Além do mais, em todo o meu tempo como aluno no Ensino Fundamental e Médio, eu tive uma experiência de aprendizagem muito mecânica com o uso de tal material nas aulas de Inglês. Sendo assim, pensar numa forma inovadora e significativa de utilizar música em sala foi muito desafiador pra mim. No fim das contas, já bem próximo à data da regência e graças à minha experiência no PIBID, consegui pensar em algo produtivo que não fizesse uso da música apenas como desculpa para ensinar gramática ou como material de descontração, mas, sim, como um momento importante e construtor de sentidos.

Embora eu só tenha lido o texto das referências após a culminância da aula com música, foi interessante ver que acabei fazendo uso “inconsciente” do *three-stages framework* recomendado por Lorenzutti para aulas de *listening*. O plano de aula desenvolvido por mim e outras duas bolsistas teve exatamente os momentos de *pre-listening*, *while listening* e *post-listening* que são citados nas páginas 14-15.

Resumidamente descrevendo, para o *pre-listening stage* nossa aula foi iniciada com uma atividade de *brainstorming*, na qual discutimos com os alunos como é estar

na fase da adolescência. A partir das respostas deles, nós escrevemos no quadro palavras que seriam chaves para posterior compreensão da música (*Naked* da Avril Lavigne), ao mesmo tempo em que situamos os alunos sobre respectivos significados. Com isso, nosso objetivo foi preparar os alunos não só para o tema, mas também para o vocabulário que eles escutariam, e, assim, torna-los mais independentes no processo de compreensão da música. Para o momento de *while listening*, fizemos, sim, uso do *gap fill*, porém, de forma contextualizada. Muitos alunos, inclusive, preencheram os *gaps* corretamente e completamente sozinhos, o que corroborou de forma muito positiva o que nós, bolsistas, tínhamos objetivado com o *pre-listening stage*. Por fim, para o *post-listening stage*, nós fizemos uma breve checagem do vocabulário, discutimos a ideia geral da música e como os alunos se relacionavam com ela, buscando, principalmente, causar reflexão e mudança social em suas atitudes.

Durante a atividade, foi muito bom ver a participação ativa de alguns alunos. Mesmo os que não participaram diretamente, por timidez ou qualquer outro motivo, se mostraram atentos à discussão. Isso só me faz pensar cada vez mais como dar voz aos alunos nessa fase de suas vidas colabora para um melhor envolvimento deles no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, funciona, e, algumas outras vezes, não. Mas nessa aula, especificamente, foi muito bom!

Através da minha experiência no PIBID, cada planejamento de aula tem sido uma nova estratégia. Cada ida a escola tem me trazido um novo olhar e uma nova forma de me relacionar com os alunos. Não canso de dizer como tudo no projeto tem sido rico para meu processo de formação docente. Processo o qual, acredito veementemente, será para o resto da minha vida, mas que já tem sido fortalecido no presente. No futuro, espero não somente trabalhar melhor com música, mas, também, ser um professor além dos *gap fills*.

REFERÊNCIAS

LORENZUTTI, Nico. **Beyond the Gap Fill**: Dynamic Activities for Song in the EFL Classroom. In: English Teaching Forum, number 1, 2014. 14-21p.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestora: M. de F. L. Q.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. J. M. F.
Colaboradora: Profa. Dra. A. de A. M. M.



Diário Reflexivo (JUNHO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

Levando em consideração as horas de trabalho na escola CX, o mês de Junho foi um mês bem mais curto se comparado a todos os outros meses do ano. No entanto, a regência sobre *Fairy Tales* que, no meu caso, aconteceu no dia 02/06, proporcionou uma ótima vivência docente e muito sobre o que pensar. Será sobre a experiência dessa regência que refletirei no relato deste mês.

Já há algumas semanas antes de sua aplicação de fato, a regência sobre *Fairy Tales* vinha sendo discutida e desenvolvida nas reuniões do projeto e nos encontros informais entre os bolsistas, e um aspecto muito positivo na elaboração de tal regência foi o uso de um *Web Quest*. Tal recurso multimodal (com imagens, GIFs, áudios e etc.) tornou a aula mais lúdica e atrativa, e a didática que levamos para a sala de aula requereu participação direta dos alunos, o que colaborou muito para que a aula se tornasse mais dinâmica e fácil de construir sentido. Com o *Web Quest* (fazendo uso de textos multimodais), eu e minhas parceiras de projeto pudemos induzir bem mais facilmente os alunos ao uso da Língua Inglesa. Mostrávamos imagens, fazíamos comparações e algumas inferências, e, acima de tudo, fazíamos perguntas deixando que os próprios alunos chegassem as respostas finais.

Durante a regência sobre *Fairy Tales*, em um momento de abertura para fala dos alunos, eu me surpreendi muito com o conhecimento de mundos deles. Uma aluna em específico, por exemplo, enriqueceu muito a aula com as “histórias reais” que inspiraram os *fairy tales* atuais. Ela falou com muita segurança e descreveu diversos detalhes sobre as histórias, e, para alguns outros alunos, ter ela falando naquele momento foi a abertura para eles também exporem suas ideias e opiniões.

Esse foi um momento divertido e surpreendente ao mesmo tempo. Apreendi com isso que nunca devemos subestimar nossos alunos e seus diferentes conhecimentos de mundo, mas, sim, sempre buscar dar mais espaço para que os alunos possam expressa-los.

Ao fim da regência sobre *Fairy Tales*, de forma geral, eu fiquei muito feliz principalmente pelo o uso da Língua Inglesa que os alunos foram capazes de fazer. Embora tal regência tenha tido muitas partes para fala dos alunos, ela não se tornou uma aula descaracterizada em relação à língua. Tanto na parte de *speaking* como também na de *listening*, a grande maioria dos alunos se mostrou muito capaz de realizar e compreender, respectivamente. Isso foi muito positivo, pois, assim como no parágrafo acima, mostrou que não devemos subestimar as capacidades dos alunos em sala de aula e que usar Inglês na escola regular é sim possível.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestora: M. de F. L. Q.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. J. M. F.
Colaboradora: Profa. Dra. A. de A. M. M.



Diário Reflexivo (JULHO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

O mês de Julho na escola CX foi composto por apenas duas visitas, as quais eu e outros bolsistas pudemos dar continuidade ao trabalho dos *Fairy Tales* produzidos pelos alunos. Embora tal temática tenha sido apresentada inicialmente no mês de Junho, muitos alunos ainda se mostraram interessados e envolvidos com as produções, e isso foi muito bom de ver. Além disso, algumas coisas que chamaram muita atenção durante esses trabalhos feitos em sala foi a criatividade dos alunos e o uso de suas próprias vivências no processo de criação dos contos. Embora nós, bolsistas, tenhamos apresentado inicialmente apenas as versões “padrões” dos *Fairy Tales*, alguns alunos reinventaram de forma muito inusitada suas próprias versões. Acredito que, mesmo sendo um pouco impactante, tais produções foram muito ricas (e divertidas) em termos de aprendizado e auto reconhecimento dos alunos em sala de aula. Foi legal ver que o fato de termos dado espaço/voz aos alunos influenciou para que eles pudessem se interessar e interagir de forma mais ativa durante a atividade.

Afinal de contas, qual seria a relevância das atividades produzidas em sala se os alunos não se relacionassem a elas? Às vezes, por vários motivos, é difícil desenvolver um trabalho tal qual. Porém, não é algo distante e impossível, e, como futuro docente, tenho intenção de levar esse tipo de prática pedagógica para minha sala de aula. Eu, particularmente, gosto muito de conhecer e manter uma boa relação com os alunos. Acredito que eles são o centro da sala, e vejo, de verdade, no trabalho docente uma oportunidade de formar cidadãos mais humanos, de mudar vidas, e de tornar um dia ruim em um dia melhor. Isso é algo que me inspira e faz bem. Por isso, ao ler o texto de Duboc (2015), me senti contemplado como futuro docente quando ela

problematiza o currículo “tradicional” para o uso de um currículo baseado numa teoria “pós-moderna”, o qual tem como centro a heterogeneidade, subjetividade, contextualização e problematização dos conteúdos e temas levados para dentro da sala de aula.

Fazer uso de um currículo como tal, conseqüentemente, permite ao professor alcançar diferentes realidades de mais alunos em sala, mostrando diferentes perspectivas e o porquê delas serem como são, contribuindo para uma maior aceitação das diferenças e de mais respeito de uns para com os outros. Além disso, Duboc (2015) ressalta ainda mais a responsabilidade e importância no papel do professor. Em minhas palavras, ela diz que a mudança na educação deve partir da ética e do comprometimento, e que o foco nas práticas docentes não devem ser apenas no o quê, mas, sim, no como (DUBOC, 2015). Sendo assim, o professor funciona também como uma ponte entre o aluno e o conhecimento, na qual o das “brechas” e o seu posicionamento em sala pode contribuir ou para uma educação crítica ou para uma educação estagnada.

Com isso, relaciono o dito por Duboc (2015) com o trabalho que temos tentado desenvolver no PIBID. Na segunda parte da aula sobre *Fairy Tales*, por exemplo, nós, bolsistas do projeto, estamos buscando uma forma de não apenas apresentar conteúdo, mas, também, uma forma de trabalhar a ressignificação de conceitos e ideias presentes na vida dos alunos, como padrões de beleza, desigualdades entre gêneros, estereótipos femininos e etc. O PIBID se mostra mais uma vez um programa que não só contribui para a formação docente de graduandos em Letras, mas, também, na oportunização de uma melhor educação nas escolas das quais faz parte.

REFERÊNCIAS

DUBOC, Ana Paula. **Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras**. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 2 ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestor(a): **M. P. B.**
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. J. M. F.
Colaboradora: Profa. Dra. A. de A. M. M.



Diário Reflexivo (AGOSTO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

O mês de agosto no PIBID teve como atividade complementar de formação a oficina Integration Technology in ELT com a Profa. R. C.. Nesta oficina, um dos objetivos da professora foi mostrar a nós, bolsistas PIBID, como o professor(a) de Língua Inglesa (LI) pode inserir a tecnologia em sala de aula, de forma a torna-la uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a oficina, alguns pontos abordados foram bem interessantes. Um dos mais importantes, ao meu ver, foi quando nos foi feito pensar, através de um vídeo, que não basta apenas inserir a tecnologia em sala de aula e manter o mesmo método de ensino. As atividades e materiais tecnológicos quando produzidos para o uso em sala de aula nunca devem ser aleatórios ou para simples exposição. Todos eles devem ter um propósito pedagógico por trás.

No entanto, isso ainda é uma dificuldade para muitos professores. Por experiência própria, posso dizer que as ferramentas tecnológicas exigem um conhecimento que só a prática e o tempo podem dar. Acredito, porém, que é justamente isso o que muitos professores não têm. Possuir um “letramento tecnológico” é um dos primeiros passos para um uso significativo e coerente de tais ferramentas em sala de aula. Só então o professor poderá pensar a produção de atividades e materiais de uma forma mais atrativa e didática.

Outra dificuldade encontrada ao se trabalhar com tecnologia é fazer dela um meio de chamar a atenção dos alunos. Como dito no parágrafo anterior, apenas usar a

tecnologia não basta. Sendo assim, o professor deve tentar desenvolver, com ela, novas formas de fazer e conhecer, que, no século XXI, já fazem parte do cotidiano dos alunos. Por exemplo, os sites fakephonetext.com e <http://imgflip.com/memegenerator>, que foram sugeridos na oficina, são ótimos exemplos de ferramentas que contemplam atividades atuais e recorrentes dos alunos: mensagem no WhatsApp e criação de memes. Com isso, o professor usa, de forma significativa, a tecnologia a seu favor e a dos alunos, tornando-a uma ponte entre o aluno e o conhecimento.

Tomando como exemplo a realidade do subprojeto do PIBID Letras-Inglês no CX, isso é exatamente o que temos tentado fazer. A produção de *web quests* e atividades em geral no Power Point, por exemplo, são ótimas ferramentas multimodais que favorecem tanto alunos como professores: imagens já anexadas, *gaps* prontos para serem preenchidos, *hiperlinks* que conduzem de forma precisa para a atividade seguinte e etc.

Contudo, não somente levamos a tecnologia até a sala de aula, mas, através dela, buscamos abarcar diferentes inteligências múltiplas e criar um meio que oportunize a participação mais ativa dos alunos, de forma a envolvê-los em temas atuais e que façam parte de suas vidas, assim também como conscientizá-los sobre os mesmos: preservação do patrimônio cultural, desconstrução de estereótipos femininos, reflexão sobre padrões sociais de beleza e etc.

Sendo assim, me sinto feliz em saber que temos, com o PIBID, usado da tecnologia como um meio de implementar uma educação mais inclusiva e crítica, fazendo da tecnologia uma aliada no processo de produção de material didático, de aplicação de aulas e de ensino-aprendizagem.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestor(a): M. P. B.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. J. M. F.
Colaboradora: Profa. Dra. A. de A. M. M.



Diário Reflexivo (SETEMBRO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

No mês de Setembro no PIBID, houve a tarefa de elaboração de questões e/ou avaliações bimestrais para os alunos do CX, incluindo os com necessidades especiais específicas. No meu caso em particular, participei apenas da elaboração de questões. Será sobre essa experiência que falarei brevemente no relato deste mês.

Ao elaborar sugestões de questões para a avaliação bimestral dos 6º anos da escola CX, a minha intenção foi relacionar algum dos conteúdos gramaticais do bimestre com as regências sobre *Fairy Tales – Snow White* aplicadas algumas semanas antes da semana de provas. O conteúdo escolhido para se trabalhar foi *adjectives* e o critério para a elaboração das questões era que elas fossem duas e objetivas.

Pensando nisso, considerei o nível dos alunos e o que eles seriam capazes de responder. Além disso, um cuidado maior que tive foi o de elaborar questões que exigem um entendimento contextualizado por parte deles, e, como as questões partiriam de dois pequenos textos, isso não se tornou um grande problema. Por exemplo, a primeira questão elaborada pedia que os alunos identificassem a tradução de alguns adjetivos no texto. Embora tal questão pareça muito focada no método gramática-tradução, penso que ela não tenha sido tão ruim, pois, para aqueles que já não a soubessem, tal questão exigia, sim, que os alunos identificassem uma tradução, porém, contextualizada no texto, e não simplesmente palavra por palavra. Da mesma forma, resumidamente falando, a segunda questão pedia que os alunos escolhessem,

dentre dois adjetivos, um único que melhor representasse o contexto das sentenças apresentadas a eles.

Acredito que, embora tenham sido simples, tais questões realizaram o meu objetivo inicial. Acredito também que um dos problemas na elaboração de questões não está ligado necessariamente ao “método- pedagógico” utilizado como base para tal, mas, sim, não elaboração de questões descontextualizadas, aleatórias e/ou muito abstratas. Com isso, tomo essa pequena experiência com relevante para mim, ao passo de que ela me fez refletir sobre o que considerar para os alunos num momento de avaliação. Só espero poder melhorar cada vez mais. Toda experiência, seja ela de “erro” ou “acerto” pode ser resumida numa única palavra: aprendizado. E é esse aprendizado que desejo continuar aprimorando na minha formação e na elaboração de avaliações

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestor(a): M. P. B.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. J. M. F.
Colaboradora: Profa. Dra. A. de A. M. M.



Diário Reflexivo (OUTUBRO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

Desde a primeira semana de outubro, eu e alguns outros bolsistas do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB temos elaborado atividades para acompanharmos diretamente alguns alunos NEE na sala de recursos do CX. Tais acompanhamentos acontecem semanalmente e sempre em revezamento de pequenos grupos de bolsistas. Será especificamente sobre a minha experiência que refletirei um pouco nesse diário.

Um dos primeiros passos para a nova distribuição e dinâmica de tarefas com os alunos NEE, foi a elaboração de atividades que melhor se adequassem às necessidades deles. Eu especificamente fiquei responsável por dois alunos do 7º ano, um com síndrome de down e outro com deficiência mental leve. Sendo assim, busquei desenvolver atividades mais lúdicas e palpáveis possíveis, de modo que as mesmas pudessem facilitar o processo de aprendizagem dos dois alunos. Como exemplo disso, montei um slide no *PowerPoint* e selecionei pequenos *cards* referentes ao tema e vocabulário que seria ensinado a eles para até três encontros/acompanhamentos que se seguissem.

Durante a aplicação das atividades, foi muito bom ver que os alunos a receberam bem. Eles ficavam curiosos com as imagens e respondiam muito bem às perguntas que lhes eram feitas. Inclusive, cheguei até a trabalhar com um outro aluno com síndrome de down do 9º ano por interesse próprio do mesmo. Infelizmente, as atividades só foram finalizadas com dois dos alunos, pois o terceiro tem sido bem ausente até mesmo na escola em geral. Porém, ao fim dos três

encontros/acompanhamentos que foram, até então, planejados por mim, fiquei muito satisfeito com os resultados obtidos. Na última das atividades planejadas, a qual servia como um instrumento de avaliação, ambos os alunos que a finalizaram demonstraram muito positivamente o aprendizado do conteúdo, ao ponto de que com um simples mostrar de imagens eles conseguiram associar ao vocabulário que os foi apresentado anteriormente.

Passando, agora, da descrição para a reflexão, optei por mencionar dois pontos específicos: O papel do professor(a) no processo de aprendizagem dos alunos NEE e o desempenho destes na realização das atividades. Nos encontros/acompanhamentos que se seguiram no CX, o que eu já sabia só ficou ainda mais reforçado: Os alunos NEE são capazes de aprender tanto quanto qualquer outro aluno, porém, de acordo com o seu próprio ritmo. Contudo, mais do que a capacidade de aprendizagem dos alunos, um aspecto específico que sempre chama a minha atenção é o quão importante é a presença do professor(a) no acompanhamento deles. Por exemplo, as atividades que foram elaboradas, mesmo sendo adaptadas, teriam um retorno muito negativo se fossem apenas entregues aos alunos NEE ou até mesmo guiadas por qualquer outra pessoa. Nesse caso, a presença do professor(a) se faz extremamente importante, pois são exatamente as estratégias conscientes de ensino e os direcionamentos dados por ele(a) que conduzem o aprendizado de tais alunos.

O trabalho com alunos NEE exige paciência e o reconhecimento de que eles possuem seu próprio tempo e disposição para o desenvolvimento de determinadas tarefas. Por experiência própria, já houveram dias em que um dos alunos com síndrome de down simplesmente não estava conseguindo responder as atividades, mas que, em outro momento, o mesmo aluno teve um desempenho maravilhoso com a mesma atividade. Sendo assim, o importante jamais será a quantidade ou o quão rápido tais alunos conseguem responder uma tarefa, mas, sim, o desenvolvimento deles na construção do conhecimento.

A experiência na aplicação das atividades NEE têm feito com que eu reflita mais sobre as capacidades e individualidades dos alunos NEE e em como eu posso, sempre me adaptando, me relacionar melhor com eles. Além disso, tenho reconhecido cada vez mais também a responsabilidade do meu papel como professor, sendo este uma ponte importante entre o conhecimento e os alunos.

Universidade Federal da Paraíba
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PIBID - Subprojeto Letras-Inglês
Escola Municipal C. X.
Gestor(a): M. P. B.
Supervisora: Profa. G. S. B. R.
Coordenadora: Profa. J. M. F.
Colaboradora: Profa. Dra. A. de A. M. M.



Diário Reflexivo (NOVEMBRO, 2017)

Bolsista: Sullivan

Matrícula: ...

A última regência proporcionada pelo PIBID da qual participei na escola CX aconteceu no dia 20/11. Tal regência foi adaptada do livro *The Monster Book* e aplicada por mim e as bolsistas R. D. e G. S.. Nessa aula, o objetivo foi fazer com que os alunos praticassem o uso dos verbos irregulares no passado através de mímicas, e, conseqüentemente se divertissem e participassem mais da aula.

Ao aplicar a atividade, no entanto, houveram surpresas boas e ruins. A surpresa boa e inicial foi ver o quanto os alunos possuíam conhecimento do conteúdo, respondendo os verbos corretamente tanto no infinitivo quando na sua forma irregular no passado. Isso me deixou bem feliz, pois esses alunos compunham por volta da metade da sala, porém, em grupos fechados. E a surpresa ruim foi justamente devido a isso. Uma minoria da turma não quis participar das atividades, e ficou muito evidente que foi por insegurança e destaque do outro grupo. Por mais que eles também soubessem do conteúdo (pois, sim, eles sabiam) e nós os incentivássemos, eles se mostraram bem desmotivados quanto à competitividade presente na atividade, e não se sentiram à vontade para se expor perante os outros.

Tínhamos passado a acompanhar a turma do 8º ano bem recentemente, e o fato de não conhecermos bem os alunos e a relação entre eles não permitiu a nós, bolsistas, pensar numa atividade coerente com a essência da turma. No momento da regência, eu não tinha refletido sobre isso e confesso que fiquei até um pouco impaciente com a falta de participação dos alunos. Mas o tipo de atividade competitiva que foi levada por nós para aula, tanto motiva alguns quanto desmotiva outros. Isso

me fez pensar o quanto é importante conhecer os alunos no momento de um planejamento de aula. Não é, jamais, o objetivo do professor(a) fazer com que os alunos sejam ou se sintam excluídos em sala. Muito pelo contrário. Porém, cabe a ele(a) tentar promover um ambiente saudável e inclusivo, não somente em relação às necessidades especiais específicas, mas também a diferentes tipos de aprendizagem e personalidade.

É claro que tal tarefa como professor(a) não é fácil. Mas acredito que pensar sobre e se colocar no lugar do outro são alguns dos primeiros passos para uma educação que seja mais acolhedora e formadora ao mesmo tempo. Eu realmente acredito no poder da educação como transformadora do ser e do mundo. Através do PIBID e da grande construção docente que ele me proporcionou e ainda vem me proporcionando, eu pretendo, num futuro próximo, ser um professor transformador. Por isso, entre tantos outros motivos, fazer parte do PIBID é muito significativo para mim, e ser professor é muito mais do que uma profissão, mas, também, uma filosofia de vida, de uma pessoa que busca problematizar, inspirar e transformar, tudo na esperança de que o mundo se constitua um lugar melhor, com mais respeito, conhecimento e empatia.

Finalizando este diário com uma certa tristeza no coração pelas ameaças que o PIBID vem sofrendo, espero de verdade que tal projeto tenha inspirado não só a mim, mas também a todos os outros que tenham feito e ainda fazem parte dele. O PIBID para mim foi um lar. Abstrato, mas foi. Nele me senti acolhido, apoiado e sempre capaz de fazer mais, buscando me adaptar e fazer melhor quando possível e necessário. Só tenho muito a agradecer! As lembranças do projeto e a raiz que ele deixou em mim, eu vou levar pra sempre.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO – FEVEREIRO

TEMA ABERTO

Após quatro períodos no curso, fiquei pensando sobre o que estava faltando para que eu me sentisse mais realizado como aluno e qual o conhecimento viria a me ajudar ainda mais em minha trajetória. Hoje, confirmo que o que de fato me falta é experiência em sala de aula. O PIBID veio para mim como uma proposta de desenvolvimento e, após “pesquisar” um pouco sobre o projeto na UFPB, vi nele a fonte de conhecimento que me é mais carente nesse processo de maturação.

Antes de tudo, o curso de Licenciatura em Letras/inglês não foi ao acaso. Quando optei por ele, sabia exatamente que era o certo para mim, era o que eu queria; o que quero. Fiz a seleção do PIBID bastante confiante e acreditando que daria certo (e deu). Após o resultado, vendo meu nome na lista, sabia que este seria um ano rico e que eu deveria aproveitar todas as oportunidades. Os encontros semanais foram interessantes para que eu pudesse perceber como funcionavam algumas coisas; situar-me era necessário. Eu já conhecia alguns participantes do projeto, o que me dava mais confiança. Aos poucos estou conhecendo meus companheiros de projeto e acredito que podemos fazer um trabalho conjunto maravilhoso, uma vez que todos temos algo para contribuir com a formação do próximo.

As pautas dos encontros foram bem simples, tendo em vista que o caldo só vai engrossar. É um projeto que me motiva bastante, trabalha não só com o processo de ensino aprendizagem, mas com a inclusão. Que estudante/professor nunca teve medo de ter um aluno com alguma deficiência e não saber como agir? Eu tive/tenho. Quero aprender a não ser como muitos

que deixam ao acaso. Não quero mudar o mundo sozinho, mas fazer minha parte para que muitos não se sintam fora dele. Eu sei que o PIBID me dará esse suporte no dia-a-dia, nas reuniões, nas visitas à escola, no convívio com os alunos... sei que eu refletirei cada vez mais acerca disso e me desenvolverei para que consiga aprender e ensinar.

Em minha primeira visita à escola senti um pouco de medo ao encontrar um dos alunos com síndrome de down. Fiquei com medo de não conseguir ajudá-lo, de não conseguir a confiança dele, me senti estranho por não conseguir compreender o que eu poderia fazer. Foi a primeira vez que me vi em tal situação, mas depois vi C. conversando com ele, a forma natural, e percebi que com o tempo a gente aprende; ganha experiência e conseguimos deixar nossa marca. No mais, gostei bastante dos alunos. Me vi em um monte deles. Afinal, não faz muito tempo que sai da escola e sempre estudei em escola pública. Percebi que não muda muita coisa e a energia é semelhante. Bateu saudade e um sentimento de responsabilidade. Vi alunos fantásticos que não enxergam seu potencial ainda, vi outros que estão na aula de corpo e alma. Foi gratificante.

Para concluir, estou apreciando a oportunidade e tentando absorver o máximo de conhecimento possível. Quero cumprir minhas metas tanto como aluno da graduação como bolsista no projeto. Quero ajudar como puder e com o que estiver ao meu alcance. Desenvolver minhas habilidades como professor e não perder a certeza de que estou no caminho certo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO - MARÇO

Explorando gêneros textuais em aulas de língua inglesa – possibilidades e desafios

Os diferentes contextos encontrados em uma sala de aula podem dificultar o ensino de uma LE em diferentes aspectos, com graus elevados ou baixos; cabendo ao professor encontrar maneiras de contornar tais situações de dificuldade e efetivar o ensino da LE o máximo possível. No contexto referente à linguagem, temos as variações de como ela pode ocorrer, e, através dos textos que “compõem” os diferentes gêneros textuais, temos, como professores, uma gama de ferramentas que se tornam muito interessantes para o aluno e para o professor nesse processo de ensino e aprendizagem.

Considerando texto não apenas um conjunto de palavras, podemos explorar os gêneros textuais de diferentes formas; partindo de imagens ou até mesmo de mensagens de *WhatsApp*, o que de alguma forma ganha um caráter mais real e por isso, mantém o interesse do aluno por mais tempo. A geração visual, que é a atual, recebe diferentes estímulos o tempo todo, uma vez que há uma variedade maior de tecnologias ao redor dela, inclusive na sala de aula. Ao passo que o professor se conscientiza que tais estímulos podem ser usados a seu favor, a exploração dos gêneros textuais se torna contínua, facilitando todo o processo que ocorre em uma sala de aula.

Todas as discussões acerca de tal tema foram bastante relevantes na produção de planos de aula que, posteriormente, se tornariam uma “regência”. R. e eu, bolsistas do subprojeto do PIBID, ficamos responsáveis de reger uma revisão para as turmas do 8º A e B, e com isso, torná-la efetiva de alguma forma. Como no mês de março foi trabalhado o texto “*Ensino de Língua*

Estrangeira por meio de Gêneros Textuais: Qual a percepção dos professores em formação?”, tivemos o desafio de explorar algum gênero textual, a fim de dar um significado àquela revisão; o que não foi nada fácil, mas como tivemos uma base no texto citado à cima, tentamos seguir o que era aconselhado.

Como professores em formação, sentimos o peso da falta de experiência, de reconhecer o significado do texto a ser usado, de apresentá-lo ao aluno dando um significado próximo da realidade dele; mas, as professoras J. e A. ajudaram bastante na produção do plano de aula, que, a meu ver, é onde temos a garantia de que estamos entendendo o que será trabalhado. Ao passo que o plano de aula foi sendo estruturado, comecei a perceber o “potencial” do texto base da revisão, que era uma imagem ilustrativa de uma sala de aula; algo simples, mas que poderia tocar o aluno de alguma forma, e é aí que entra a exploração dos gêneros textuais: o reconhecimento de que qualquer texto tem conteúdo suficiente para uma aula de LE, por exemplo.

Talvez o trabalho com gêneros textuais não seja um desafio apenas pela possibilidade de que se tenha um aluno que não participe, mas pela falta de percepção por parte do professor em reconhecer que textos simples, visuais ou escritos, também podem ser bastante efetivos, principalmente quando se tem o tempo de uma aula de LE reduzido. As possibilidades de exploração de gêneros textuais são diversas, e cabe ao professor escolher a forma mais interessante para o aluno, com base no que se conhece da turma; colocando o aluno como o “protagonista”, escolhendo os gêneros textuais a serem trabalhados se pensando na relevância para aquele grupo de alunos; uma vez que os gêneros textuais possuem um caráter social, além do potencial em se trabalhar com a gramática e capacidades linguísticas.

Para finalizar, a experiência tem sido bastante rica, ao passo que estou tendo a oportunidade de trabalhar com diversos gêneros textuais, considerando que sou um professor em formação e estou recebendo não só o apoio das professoras coordenadoras do projeto, mas a contribuição de todo o conhecimento delas. Sei que o trabalho com gêneros textuais não é apenas levar textos ou imagens e explorar apenas um aspecto deles, mas todo um conjunto, e isso estou aprendendo com a prática que o subprojeto do PIBID está me permitindo; sendo uma ponte para o meu desenvolvimento como

professor consciente de que lecionar é um trabalho muito importante no meio social.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO - ABRIL

Considerações sobre as provas aplicadas e sobre a interação com os alunos com deficiência

A flexibilização das provas bimestrais para os alunos com necessidades especiais não foi uma tarefa fácil. Junto a mim, alguns bolsistas novatos tiveram essa experiência pela primeira vez e a ajuda dos “veteranos” foi de grande valia, uma vez que eles compartilharam as experiências deles, o que trouxe mais confiança ao trabalho. Essa tarefa, em particular, deixou uma sensação de que algo poderia estar faltando, afinal, ela seria essencial para a avaliação dos alunos que precisavam dela e estávamos preocupados em atingir o objetivo de fazer um bom trabalho.

Após todo o processo de flexibilização e trocas de conhecimento acerca dos conteúdos dados em sala de aula, o receio de não ter feito um bom trabalho persistiu até o momento da aplicação.

Nessa etapa, já com as considerações das professoras A. e G., foi o momento de confirmar se a flexibilização funcionaria como o esperado; e isso se deu através da reação dos alunos e a forma como eles responderam as questões. As flexibilizações foram feitas de modo que cada grupo se responsabilizava por dois alunos enquanto a aplicação das provas, devido a falta de 3 alunos, deixou alguns alunos acompanhados com pelo menos 2 bolsistas, que foi o caso de J. P., aluno que precisava de acompanhamento por questões de hiperatividade e déficit de atenção. A prova adaptada/flexibilizada estava de acordo com o conteúdo dado em sala de aula e de fácil compreensão, com exceção de uma questão da qual o aluno se viu extremamente confuso. A questão se tratava de *verdadeiro* ou *falso* em relação

ao verbo “*to be*”, mas, o que deixou o aluno em dificuldade foi a seguinte frase: *Justin Bieber “are” a Singer*. Sabíamos que a estrutura da frase estava errada e R. e eu explicamos de três formas diferentes pra tentar fazer com que ele chegasse ao erro que era o “*are*”; contudo, Justin Bieber é de fato um cantor e já se apresentou com outros cantores, e foi a isso que o aluno se apegou, seu conhecimento de mundo. A discussão acerca de tal questão reforça a complexidade dela, o que serve de exemplo para termos mais cuidado em outras flexibilizações. Foi muito importante o acompanhamento para vermos de perto o raciocínio do aluno e ajudá-lo a aprender mais, afinal, a prova também é um momento de aprendizado.

A interação com o aluno foi satisfatória ao passo que percebíamos o esforço dele em tentar “acertar” as questões, em resolver o que se pedia. Foi uma interação valiosa porque foi perceptível o conhecimento de mundo do aluno, que deve ser considerado. No geral, as provas alcançaram o objetivo traçado para elas e isso foi concluído após relatos e a troca de informações sobre a aplicação com os demais bolsistas. Algo que ficou como motivo de reflexão é a intimidade do aluno com o bolsista, a exemplo de A. L., que não tem tanto contato com os bolsistas que a acompanharam, o que talvez a tenha deixado mais “tímida”. Acho que isso pode ser considerado para as próximas provas para que os alunos se sintam mais confortáveis, considerando que a avaliação já os deixa mais tensos.

Em conclusão, todas as etapas que foram seguidas, desde a flexibilização até a aplicação, foram enriquecedora no que diz respeito à formação de professores. Ter essa experiência ajuda a nos “humanizar” no quesito compreensão; no tentar compreender a razão de um aluno ter respondido de forma diferente. Fica em questão a complexidade de certas questões e a necessidade de se fazer uma prova bem elaborada para o aluno. Afinal, será a leitura dele, a compreensão dele. Foi muito importante perceber a prova não apenas como uma atividade geradora de nota, mas como um momento também de aprendizado. Muitas vezes uma prova não mede o conhecimento que o aluno adquiriu no decorrer de um bimestre, e isso fica como reflexão... Como avaliar?!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO: MAIO

Reflexão sobre a experiência e aplicação de aulas com música

Ao passo que aulas com música foram pensadas nos encontros do PIBID, algumas questões precisaram ser postas em pauta antes do planejamento, assim como qualquer proposta de aula. Com todo o suporte das professoras responsáveis, nós bolsistas, divididos em grupos, fomos encarregados de preparar planos de aulas que encaixassem o uso de música em sala e o conteúdo da unidade 2 dos livros didáticos das séries/turmas das quais cada grupo de bolsistas é responsável, além de contemplar as necessidades dos alunos.

No tocante às turmas de 8º ano, foi estabelecido em conversa com a professora supervisora que a aula deveria ser mais prazerosa do que cheia de conteúdo; e dessa forma o plano foi pensado, assim como as “dificuldades” que poderiam surgir devido todo o hábito de como os professores mais antigos trabalhavam com música nas aulas de inglês. Pensar uma forma diferente e centrada na necessidade do aluno foi um trabalho que teria sido mais difícil se não fosse o convívio com os alunos assistidos e à professora que nos supervisiona; a troca de informações e conhecimento foi fundamental para que o planejamento que culminou em uma aula fosse finalizado amarrando os objetivos diretos e indiretos.

Como sugere o artigo *Beyond the Gap Fill: Dynamic Activities for Song in the EFL Classroom*, o trabalho com música deve ser realizado de forma em que a música e sua letra não sejam apenas um recurso livre, mas de maneira que os objetivos se conectem a elas, tornando a aula mais atrativa e ao mesmo tempo efetiva no que diz respeito ao conteúdo que deve ser explorado, mesmo

que os alunos não “percebam” o que estão aprendendo. Seguindo essa lógica, o trabalho realizado em sala de aula com os 8^{os} anos só não chegou a ser concluído com uma atividade como as que são exemplificadas no artigo, mas toda a parte de “explorar” o texto foi realizada, assim como o *listening* que tinha um objetivo dentro do que havia sido planejado; fazendo com que os alunos fossem mais interativos.

Levando em consideração a experiência que foi planejar tal aula e a aplicação dela, o artigo já citado só vem a somar nas próximas aulas. Todo o conteúdo que ele aborda (estágios de trabalho com música – pre, while and post listening – e atividades) ajuda bastante todo professor, seja formado ou em formação. O que fica é a contribuição que tende a melhorar o trabalho docente e, conseqüentemente, ajuda a melhorar o desempenho dos alunos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO: JUNHO

Reflexão sobre experiência com WEB QUEST

O mês de junho teve o trabalho mensal bastante reduzido na escola devido aos recessos; contudo, foi o mês da aplicação do Web Quest produzido para o início dessa intervenção que foi pensada para ser uma sequência didática, englobando *Fairy Tales* como temática foco.

Pensar nessa atividade é pensar no trabalho em equipe; é pensar em planos, objetivos e materiais desenvolvidos em conjunto para várias turmas de séries diferentes. Esse início de sequência didático-pedagógico foi preparado para todas as turmas da escola da qual nós bolsistas atuamos, e talvez tenha sido o mais “difícil”, por termos de considerar as dificuldades e o comportamento de diferentes turmas. Contudo, a aplicação se mostrou bem planejada e resultou em feedbacks bastante positivos.

Considerando habilidades diferentes, nós bolsistas fomos divididos em atividades e assim fiquei responsável, junto a alguns outros, de produzir planos de aula para a aplicação e para a avaliação dessa intervenção; outros bolsistas, por terem mais habilidades tecnológicas, por exemplo, prepararam o material a ser usado em sala com os estudantes pensando nas habilidades visuais, auditivos e até sinestésicos. Considerando essa uma intervenção diferenciada, partindo do tema até a forma da qual foi aplicada, foi bastante interessante ver o empenho e empolgação dos alunos; a disposição pelo diferente, por novos temas, pelas coisas que fazem parte do dia a dia deles; afinal de contas, todos temos um conto de fadas favorito, seja pra ouvir, contar ou assistir. Com eles não foi diferente e o mais interessante será ver a forma como eles vão inserir essa aula em suas produções, já que essa é a avaliação.

O trabalho com esse formato de web quest é novo para mim, e alguns bolsistas veteranos já me ensinaram um pouco de como se faz, trocando informações que serão bastante uteis para meu futuro como professor “inovador”. Além de tudo, as professoras coordenadora e colaboradora foram bastante atenciosas e isso nos ajudou bastante; tanto com os planos quanto com a finalização do Web Quest. Como já citei no início, encaro esse como um trabalho em equipe que sugou um pouco da criatividade de cada bolsista, assim como atenção e cuidado, - já que foi produzido um web quest para todas as turmas e, com isso, todos estávamos preocupados em fazer dar certo conhecendo as turmas que individualmente trabalhamos – além das nossas vozes, considerando toda uma produção nossa. Este foi um trabalho que inspira a continuidade do trabalho...



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO – JULHO

REFLETIR SOBRE O TEXTO: “Letramento crítico nas brechas da sala de língua estrangeira”

Com o retorno às atividades após um período de quase um mês de recesso, que veio logo em seguida à primeira regência com o projeto Fairy Tales, a responsabilidade que nós bolsistas tivemos foi a de ajudar os alunos com a conclusão de suas produções e a partir delas, pensar em como continuar. O interessante desse início de sequência didática foi perceber a forma como muitos alunos (se não todos) se engajaram; afinal, essa foi uma oportunidade de cada um deles se expressar através do lápis e do papel.

No que diz respeito ao trabalho com esse projeto, fica a experiência de que os alunos precisam sempre de atenção no que diz respeito às atividades e aos conteúdos. Acompanhando as produções, todos os bolsistas puderam perceber o quanto os alunos expuseram suas realidades dentro do que estamos chamando de “suas próprias Fairy Tales”. A forma como os alunos misturaram o lúdico junto ao real, entrelaçando as línguas, mostrando esforço em desenvolvê-las... foi gratificante e ao mesmo tempo preocupante quando pensamos em questões sociais. E aí que entra a necessidade de mais trabalhos como esse – ajudar os alunos a pensar criticamente, ensinar uma LE, mostrar que há outras realidades ao redor deles e que muitas vezes o esforço deles com a educação vale a pena; tentar fazer os alunos sentirem um pouco da cultura do outro, desenvolver o respeito. Como diz DUBOC, “no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos.” É com base nesse pensamento que devemos

nos dedicar; e incentivar os alunos e nos moldarmos para alcançarmos tais questões.

As produções dos alunos, como já citei, expuseram diversas realidades. Algumas mostravam realidades violentas, outras de superação e outras até com aspectos políticos. A forma como os alunos desenvolveram tais histórias, nos deixou bastante contentes ao passo que alguns alunos tentaram produzi-las inteiramente em língua inglesa; o que nos ajudou a pensar no nosso próprio aprendizado como graduandos, afinal, estamos lá na condição de aprendizes também. Com todo o engajamento, percebemos os alunos bastante inclusivos com os alunos que possuem Necessidades Educacionais Específicas também. Todos esses alunos produziram juntos aos colegas e seus temas não diferenciavam – a questão é que todos os alunos quiseram mostrar as suas “verdades”.

Acredito que nosso objetivo inicial com esse projeto foi alcançado; e ainda podemos alcançar mais. Novos planos estão sendo produzidos e será muito importante manter a conexão com os alunos. É sempre gratificante observar o empenho deles; melhor ainda é reduzir os pontos negativos em sala de aula (que acabam refletindo na escola como um todo).



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO – AGOSTO

Tecnologia no ensino de LI e reflexão de segunda etapa dos contos de fada.

Visando uma proposta de reflexão, pensei neste relato como uma ponte para interligar tantos os textos lidos como o uso da tecnologia em sala de aula; pensando nas dificuldades, facilidades, pontos negativos e benefícios.

Mesmo com toda a desigualdade social que é vista em um aspecto geral no país, a tecnologia se torna cada vez mais acessível à população e obriga uma mudança de postura de nós professores; o que é bastante positivo, mesmo com a possibilidade de “armadilhas”. Assim como é citado no texto de Duboc, “o desenvolvimento das tecnologias digitais expande o interesse pelo aprendizado de uma nova língua”; nesse caso, é imposta indiretamente a necessidade de um novo formato de aula em que as tecnologias digitais sejam “enaltecidas” (na medida do possível) para que a expectativa dos interessados seja atingida e o trabalho do professor seja realizado com significância.

A oficina intitulada *Technology integration in ELT*, realizada no dia 25/08/2017 com a professora R. S., nos trouxe muitas contribuições para o aprimoramento de nossas práticas pedagógicas, uma vez que ela ampliou nossos horizontes no que diz respeito a se pensar em novas atividades (que estejam ao alcance dos nossos alunos). Achei de grande valia todas as dicas que foram passadas, mas ainda assim, a questão da conexão com a internet é uma barreira, que mesmo podendo ser contornada, faz falta na escola pública (até pela questão de propostas de atividades mais “interessantes” e atrativas

para os alunos, como a que envolve o preenchimento simultâneo da letra de uma música ou a produção de *memes* ou *avatars*).

Quando penso nessa segunda fase do projeto *Fairy Tales*, fico imaginando a riqueza que pode surgir nos trabalhos ao passo que alguma atividade usando recursos tecnológicos, além do data show, por exemplo, seja inserida; algo que os alunos manipulem, tomando o lugar mais ativo da sala de aula.

R. e eu já realizamos uma parte da segunda fase, e me deixou bastante incomodado perceber que os alunos estavam fazendo basicamente o mesmo que em outras regências (nos mesmos moldes).

A tecnologia ajuda muito, isso é fato, e embora dominemos algumas tecnologias digitais em nosso dia a dia, precisamos aprender a transpor esse conhecimento para nossa prática pedagógica - particularmente, sinto que essa é uma dificuldade minha. Como já citei no início deste relato, considero muito importante o uso das tecnologias em sala de aula, mesmo acreditando que em determinados momentos elas podem ser armadilhas (por armadilhas eu quero dizer que o professor pode se desviar do objetivo da aula, em maior ou menor grau; além de se sentir dependente). Ainda considerando a importância de integrar as tecnologias, temos como base a questão do letramento crítico aliado ao multiletramento, que envolve todos esses aspectos relacionados ao visual e ao múltiplo; as pluralidades do aprendizado.







UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO – SETEMBRO

Elaboração de questões para prova bimestral em função das regências.

O mês de setembro foi um tanto quanto conturbado no que diz respeito à finalização do projeto Fairy tales, seus resultados e avaliação; uma vez que o sistema educacional exige avaliações. Nesse mês, as aulas para nós bolsistas da sexta feira foram reduzidas por motivos de: feriado impressado, mudança de direção e semana de provas.

Sabendo desse contexto, é importante citar que tivemos que refazer planos, como, por exemplo, a última regência do projeto Fairy tales, que se tornou uma revisão de conteúdo para prova bimestral. O interessante e que vale evidenciar, é que duas questões (ANEXO 1) foram produzidas para a prova a partir das duas regências finais com essa temática.

Como já sabíamos que a partir dessas regências deveríamos posteriormente pensar nas provas bimestrais, o bolsista R. e eu pensamos em aulas que conectassem seu objetivo com prova das turmas de 8º ano. No primeiro momento foi um pouco confuso sistematizar, pois ainda temos muita influência do estilo de prova tecnicista, que avalia regras e estrutura. Aqui, com o auxílio de nossa orientadora e da colaboradora, pensamos e repensamos até atingirmos questões que trabalhassem compreensão, sensibilização e reflexão (mesmo que inconscientemente). As aulas tratavam de comportamentos bons e ruins a partir do conto Cinderella, e assim as questões finais seguiram.

Vale ressaltar que através do nosso conhecimento linguístico, tópicos gramaticais e consciência acerca desse conto, um texto resumo (ANEXO 2) foi produzido para ser usado na regência final, como revisão, e também na prova bimestral como texto base; lembrando ainda que da prova bimestral apenas

duas questões foram elaboradas pelo bolsista R. e eu, sendo o restante da prova responsabilidade da professora supervisora.

Foi interessante voltar a ter contato com elaboração de questões para uma prova, afinal de contas, saber como avaliar e o que avaliar é uma das funções do discente, e com isso, nos preparamos melhor para exercermos esse papel. É importante enaltecer a dificuldade em produzir questões, mesmo que apenas duas, que abordem além da regra... como a reflexão. Inclusive, pondero que esse um ponto muito importante e que merece mais atenção de nós professores em formação, para que não reproduzamos velhos hábitos que prejudiquem a formação de nossos alunos linguisticamente e socialmente.

ANEXO 1 –

1- No decorrer do texto podemos perceber a presença de alguns adjetivos referente aos personagens. Das opções abaixo, qual delas possuem APENAS adjetivos relacionados ao MAU comportamento:

- a) Mean, Angry and Selfish;
- b) Evil, Lazy and Beautiful;
- c) Sad, Mean and Special;
- d) Kind, Polite, Enchantment;
- e) Lazy, Sad, Adorable.

2- Ao lermos o texto percebemos que nele há diferentes personagens. Uns se comportam de maneiras diferentes dos outros. Ao lado de cada personagem presente no texto, indique com (B) para “Bad behaviour”, Mau comportamento, e (G) para “Good Behaviour” Bom comportamento, baseando-se nas ações de cada personagem dentro da história. Logo após, justifique (em português) o motivo de sua escolha.

- a) Prince () _____
- b) Cinderella () _____
- c) Stepmother () _____
- d) Stepsisters () _____
- e) Fairy Godmother () _____

A sequência correta é:

- a) B, B, G, G, G
- b) G, G, B, B, B
- c) G, G, B, B, G
- d) B, G, B, G, B
- e) B, G, B, B, G

ANEXO 2 –

CINDERELLA - FAIRY TALE

Once upon a time, there was a very polite girl called Cinderella. She lived with her father, her stepmother and two stepsisters. When Cinderella's father died her evil stepmother and her two daughters made Cinderella a servant. Cinderella's stepsisters were very selfish and mean to her. Her stepmother and the stepsisters were very lazy. One day, they were invited to a big party, but Cinderella's stepmother did not let her go because she had to clean the house. Cinderella was really sad, but then her fairy godmother appeared and helped her. She gave Cinderella a beautiful dress. Cinderella went to the party and danced with the prince for the whole night. He was very kind. At midnight, Cinderella had to run away because the enchantment was ending, but when she was running, she forgot her little crystal shoe. The prince found Cinderella's shoe and decided to look for her. The prince asked every lady in the kingdom to try the crystal shoe. Cinderella's stepsisters were really angry because the crystal shoe belonged to Cinderella. In the end, the prince finally found Cinderella. They got married and lived happily ever after.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. Ribeiro
BOLSISTA: Adalberto Medeiros da Silva - 11406146

RELATO REFLEXIVO – OUTUBRO

Reflexão sobre a Mostra das Profissões

O mês de outubro proporcionou a nós, bolsistas do PIBID, uma experiência mais que agradável e necessária para nossa formação. Aqui, será relatada e refletida a experiência de ter participado de minha primeira mostra de profissões na UFPB; experiência essa que fez com que todos os bolsistas, tanto os do ensino médio como os do fundamental, se reunissem e desenvolvessem juntos algumas atividades em defesa do curso do qual somos graduandos, que é letras/inglês.

Em toda minha trajetória no curso, até o momento, tive poucas oportunidades para defender com argumentos e prática o porquê de eu ter escolhido a área e persistir nela. Com a mostra de profissões, o desafio não foi apenas produzir atividades que funcionassem como entretenimento para alunos do ensino médio, mas sim, defender o curso e torná-lo uma opção dentre tantas outras de ensino superior de uma forma implícita. Em todas as atividades produzidas pude perceber não um pouco, mas muito do que aprendo em sala de aula nas diversas disciplinas e suas áreas. Conteúdos de Cultura dos povos de língua inglesa, Fonética, Língua e Literatura foram explicitamente expostos nas atividades produzidas e isso era claro, mas dentro dessas atividades estava a prática de se planejar uma aula pensando no público alvo, por exemplo. Todas as atividades não foram e não são apenas jogos produzidos; elas são adaptações reais de aulas que são extremamente aptas ao sucesso pela dinâmica e interação que proporcionam e fazem parte delas.

Além de tudo, foi um trabalho extremamente prazeroso, que ao passo que é refletido faz com que percebamos o quanto vale a pena a dedicação. Como foi minha primeira participação, não sabia como funcionava a dinâmica do evento, mas posso dizer que curti todo o momento em que estive presente. Foi uma oportunidade também para compartilhar com pessoas de outros cursos todo o conhecimento que estamos construindo.

Como já citei acima, foi uma grande oportunidade de sair em defesa desse curso, que mesmo desvalorizado, continua atraindo e sendo opção de muitas pessoas que querem trabalhar com a educação. Recepcionar e atender vários jovens e adultos, estando fantasiado e “ensinando” através de jogos foi mais um dos vários testes que a área da educação põe a prova; e esse teste, é preciso reforçar, me fez perceber mais uma vez que ainda há muito que aprender e melhorar, mas que não falta disposição, mesmo ao longo de 6 semestres cansativos e uma crise existencial da qual quase todos os graduandos passam ao menos uma vez durante a graduação. E assim, espero contribuir para com a formação de muitos outros jovens em um futuro não muito distante. Vale ainda frisar que não foram brincadeiras avulsas. Todas foram planejadas, compartilhadas e produzidas em equipe.

Ainda sobre a mostra, mas em um contexto geral, achei muito significativa a forma da qual o evento propiciou aos alunos o contato com cursos da graduação. Posso dizer que vários outros cursos mostraram empenho na preparação dessa mostra, que é tão importante no que diz respeito a ajudar um aluno a se direcionar nesse passo, que hoje em dia se firma cada vez mais como algo muito importante na vida de alguém.

Enfim, a mostra de profissões foi muito positiva uma vez que todos os bolsistas sintetizaram conteúdos não tão simples adaptando-os de forma que a compreensão dos visitantes fosse significativa não só para o momento, alimentando em nós, ainda mais carinho pelo curso e profissão; proporcionando-nos o reconhecimento acerca do esforço na produção das atividades e materiais para aulas/regências futuras envolvendo o lúdico, a interação, o dia a dia do aluno, a contemporaneidade e o passado; aspectos altamente relevantes para o engajamento do aluno.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
COORDENADORA: Profa. Dra. A. M.
SUPERVISORA: Profa. G. R.
BOLSISTA: Adalberto M. da S. – (matrícula)

RELATO REFLEXIVO – NOVEMBRO

Reflexão sobre as últimas regências do período letivo na escola

As ideias para as últimas regências do ano com o PIBID foram muitas. Elas partiam desde o que se trabalhar em termos de conteúdo, até a forma de se trabalhar; sendo mobilização geral de todos os bolsistas junto as professoras orientadora, colaboradora e supervisora, uma vez que foi considerado o calendário escolar.

A princípio, a ideia de ser a última regência nos deixou um tanto quanto inquietos por ser nosso último momento do ano na escola; além disso, havia barreiras do calendário escolar no que diz respeito aos eventos da escola (jogos escolares, prova nota 10 e semana de provas) e isso fez com que pensássemos em algo que fosse eficiente e “leve” para os alunos. Dessa forma surge a ideia de regências dinâmicas.

O bolsista R. e eu ficamos confusos quanto ao que trabalhar a princípio. Não era uma turma que estávamos acompanhando há bastante tempo. Era tudo recente. Quando a supervisora e as orientadoras nos deixaram livres para escolher, pensamos, repensamos, refletimos e decidimos que a melhor regência seria unir o útil ao agradável. Mas de que forma? Eis que nos lembramos da atividade dinâmica que produzimos juntos para a mostra de profissões da UFPB e da Oficina de tecnologia com a professora palestrante da UFPB R..

A atividade consistia em se trabalhar com bandeiras de países que tem a língua inglesa como oficial, sendo bilíngue ou não, e curiosidades referentes a estes países. Dessa maneira, produzimos slides usando bandeiras e hiperlinks para promover esse momento de dinâmica e aprendizado. Não havia um

conteúdo gramatical específico (dependendo do ponto de vista), mas o a troca de conhecimento entre nós regentes e os alunos das turmas em que aplicamos a regência foi real. Houve problema com falta de energia no dia, o que não impediu a aula de acontecer já que o notebook usado foi levado com bateria completa (o que fez a diferença, com certeza). Foi uma regência bastante interessante, pois tinha um formato de competição e os alunos logo de engajaram e fizeram que nosso plano desse certo. Foi bastante interessante também termos trabalhado nossas habilidades de adaptação, afinal de contas, a dinâmica original que foi feita para a mostra de profissões da UFPB é diferente da que levamos para a sala de aula nessa última regência. A falta de energia também foi um obstáculo vencido, mas que evidencia questões de precariedade que muitas escolas da rede pública sofrem; mesmo assim, contribuiu muito para esse processo de formação que nós bolsistas estamos passando... afinal de contas, a sala de aula é um espaço imprevisível e trabalhar com as adversidades faz parte do cotidiano de todos os professores.

QUESTIONÁRIO DADOS DO PROFESSOR

Professor (nome fictício para pesquisa – você pode usar o seu nome se assim quiser):

Idade:

Você tem ou já teve experiência como professor de inglês além da experiência oferecida nas disciplinas de estágio ou em programas como o PIBID?

Se sim, em qual (quais) escola(s)?

Por quanto tempo no total? (em cada escola)

Em qual ano/período você entrou no curso de Letras? _____

Quantos períodos você já cursou do curso de Letras? _____

Qual o ano/período de previsão de conclusão do curso? _____

Possui outra graduação? () sim () não Qual? _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Possui pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)?

() sim () não

Caso afirmativo, qual? _____

O que te motivou a entrar no PIBID?

O que o PIBID representa para você?

O que o trabalho docente representa para você?
