



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

**PROGRAMAS INSTITUCIONAIS: ESPAÇOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE
SABERES DE PROFESSORAS FORMADORAS SOBRE A INCLUSÃO**

RAFAEL CABRAL PAULINO

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/ 2020

RAFAEL CABRAL PAULINO

**PROGRAMAS INSTITUCIONAIS: ESPAÇOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE
SABERES DE PROFESSORAS FORMADORAS SOBRE A INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de créditos de qualificação em nível de Mestrado.

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

Área: Linguagem e Práticas Sociais – Linguística Aplicada

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/ 2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P328p Paulino, Rafael Cabral.

Programas institucionais : espaços para a
(re)construção de saberes de professoras formadoras
sobre a inclusão / Rafael Cabral Paulino. - João
Pessoa, 2021.
155 f.

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

1. Linguística Aplicada. 2. Interacionismo
sociodiscursivo. 3. Ciências do trabalho. 4. Saberes
docentes. 5. Formação continuada de professores. 6.
Inclusão. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 801(043)

RAFAEL CABRAL PAULINO

**PROGRAMAS INSTITUCIONAIS: ESPAÇOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE
SABERES DE PROFESSORAS FORMADORAS SOBRE A INCLUSÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de créditos de qualificação em nível de Mestrado.

Data de Aprovação: ____/____/____.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Francieli Freudenberger Martiny
Examinadora Externa

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/ 2020

Dedico este trabalho a meus pais, José Paulino e Catarina, que mesmo sem terem concluído o Ensino Fundamental acreditaram e investiram na minha educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a meus pais que mesmo diante da realidade deles, de não ter tido oportunidades para estudar, e de todas as dificuldades sempre me incentivaram a estudar. A vocês dois, eu devo tudo o que sou.

A meu grande amigo e companheiro de vida Laétte por todos os momentos de apoio incondicional durante toda a minha jornada nesse mestrado. Não fosse sua força eu poderia ter ficado pelo caminho.

À professora Angélica Maia, que no primeiro dia, ao final de uma aula de estágio II, na sala 511, do CCHLA, também acreditou em mim e me incentivou a me inscrever no PIBID. Gostaria que soubesse que, naquele momento, a senhora fez nascer um outro profissional. A senhora os meus mais sinceros agradecimentos. Levarei-a sempre comigo.

Ao meu irmão Renan, que cobra mais de mim do que eu mesmo, o seu incentivo me estimula, me renova.

As minhas colaboradoras, Ana, Beta, Joana e Maria pela disponibilidade de contribuir para a realização desse trabalho, por serem profissionais tão dedicadas e serem inspirações para mim e para tantos outros. Vocês são incríveis!

As minhas coordenadoras no PIBID, Angélica Maia e Maura Dourado, pela contribuição imensurável na minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Gostaria de ser um pouquinho do que vocês são.

Aos meus colegas do PIBID, a Geísa, pela cumplicidade e por formarem um coletivo de trabalho que me ensinou e me amparou tanto. Tenho cada um de vocês guardados comigo.

A minhas amigas desde a graduação Cláudia e Ângela pela força e estímulo.

Às queridas professoras Regina Celi e Francieli Freudenberger, pelas contribuições no exame de qualificação para enriquecer este trabalho. Vocês são inspiração.

Aos meus colegas do Team Beta, que muito me ampararam e me estenderam as mãos em momentos de pânico. Saibam que isso fez toda a diferença.

A todos que fazem o GELIT pela disposição em colaborar sempre.

A todos que fazem o ALDEI pelas brilhantes discussões e por me motivarem a querer sempre aprender mais.

Às professoras Carla Reichmann e Mariana Pérez, que me acompanham desde a graduação e sempre me incentivaram. Vocês são professoras especiais.

Ao professor Rubens Lucena que com toda a sua generosidade e ética profissional tem sido uma referência.

A minha amável orientadora Betânia Medrado pelos inúmeros momentos de sua vida dedicados a mim e a esse trabalho. Conviver com você é, sem dúvida, um privilégio. Gostaria que soubesse que as suas palavras de incentivo e carinho foram combustíveis para os diversos momentos em que estive a ponto de desistir, e não foram poucos. Tenho a impressão que você sentia quando eu precisava de algo, e de repente, você aparecia. Agradeço pelo carinho, respeito e ética dedicados todos esses anos à educação. Antes mesmo de conhecê-la, já era um admirador e leitor do seu trabalho. Você é inspiração para todos. Onde quer que eu esteja, jamais a esquecerei.

A todos vocês minha eterna gratidão.

RESUMO

A atividade docente tem sido objeto de muitas discussões nos últimos anos, contudo sentimos que os estudos com foco no trabalho do formador ainda são bem escassos. Assim, essa pesquisa tem como principal objetivo investigar, a partir das representações das professoras formadoras sobre o seu agir, se a participação nos programas institucionais causou algum impacto que as fizeram redimensionar sua prática docente com vistas à inclusão. As discussões se vinculam ao campo da Linguística Aplicada (LA), no escopo das pesquisas desenvolvidas no *Grupo Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva* (ALDEI/UFPB) e no *Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho* (GELIT/UFPB), envolvendo o quadro teórico-metodológico do ISD - Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) em interlocução com as Ciências do Trabalho (CLOT, 2010) e os Saberes Docentes (TARDIF, 2014). A geração dos dados desta pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista, foi realizada por meio de entrevistas realizadas com quatro professoras formadoras da *Universidade Federal da Paraíba* (UFPB), que atuaram como coordenadoras do *Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência* (PIBID). Na análise dos dados, utilizamos o aporte teórico do ISD, mais notadamente, as marcas de pessoas e as vozes. Com base na materialidade linguística, a análise foi organizada a partir dos seguintes conteúdos temáticos: (auto)reflexão sobre ser um formador/professor, o coletivo de trabalho e (re)construção de saberes relacionados a atitudes inclusivas. Os resultados principais apontam para uma (res)significação do agir docente por intermédio do contato direto com a escola que proporcionou a construção de saberes docentes significativos à prática dessas professoras. Essas evidências indicam que o cenário proposto pelo PIBID possibilitou experiências de tomada de consciência sobre a responsabilidade ética frente à demanda por inclusão.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho. Saberes docentes. Formação continuada de formadores. Inclusão.

ABSTRACT

The teaching activity has been the subject of several discussions in recent years, however we feel a lack of studies focusing on the work of the teacher-trainer. This study has as its main objective to investigate, through texts, the knowledge (re) constructed and mobilized by four trainers participating in a teaching initiation program and how they were more scathing to the point of making them to reframe the initial training space. The discussions are linked to the field of Applied Linguistics, within the scope of the research developed in the *Grupo Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva* (ALDEI / UFPB) and in the *Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho* (GELIT / UFPB), involving the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism - SDI (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) in dialogue with the Labor Sciences (CLOT, 2010) and the Teaching Knowledge (TARDIF, 2014). The generation of data from this interpretative research was carried out through interviews with four teacher-trainers from the *Universidade Federal da Paraíba* (UFPB) who acted as coordinators of the *Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência* (PIBID). In the data analysis, we used the theoretical contribution of the SDI, most notably, the indices of people and the voices. Based on linguistic materiality, the analysis was organized based on the following thematic contents: (self) reflection on being a trainer / teacher, the work group and (re)construction of knowledge related to inclusive attitudes. The main results point to a (re)significance of teaching action through a direct contact with the school that provided the construction of teaching knowledge meaningful to the practice of these teachers. This evidence indicates that the scenario enabled by PIBID has promoted experiences to raise awareness of ethical responsibility in the face of the demand for inclusion.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Labor Sciences. Teaching knowledge. Continuing training of trainers. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Participantes do PIBID.....	48
Figura 02 – Os Coletivos de Trabalho	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Os saberes das professoras	41
Quadro 02 – Duração das entrevistas	60
Quadro 03 – Resumo dos procedimentos de análise e suas categorias	61

LISTA DE ABREVIATURAS

ALDEI	Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CELEST	Centro de Línguas Estrangeiras de João Pessoa
COEX	Coordenação de Extensão Cultural
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
EaD	Ensino a Distância
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GELIT	Grupo de Estudos e Letramentos, Interação e Trabalho
ICPAC	Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LE	Língua Estrangeira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-Inglês
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROBEX	Programas de Bolsas de Extensão
PROLING	Programa de Pós-graduação em Linguística
PROLICEN	Programa de Licenciatura
PROTUT	Projetos de Ensino no âmbito do Programa de Tutoria
RP	Residência Pedagógica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UNIPÊ

Centro Universitário de João Pessoa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A FORMAÇÃO DE FORMADORES: o olhar interacionista sociodiscursivo sobre o agir de linguagem docente	21
2.1 O desenvolvimento do agir docente no seu trabalho	21
2.2 (Trans)formação de formadores	32
2.3 Saberes e formação: possibilidades para abordar o trabalho docente	36
3 PROGRAMAS INSTITUCIONAIS COMO FERRAMENTAS E ESPAÇOS FORMATIVOS PARA O PROFESSOR FORMADOR	43
3.1 Breve descrição de alguns programas institucionais na UFPB	43
3.2 O subprojeto PIBID Letras-Inglês na UFPB	46
4 PERCURSO DA PESQUISA: desvelando escolhas e caminhos	53
4.1 Natureza da Pesquisa	53
4.2 O contexto da pesquisa	54
4.3 Perfis das professoras formadoras	55
4.4 Geração de dados: a entrevista	57
4.5 Procedimentos e categorias de análise	61
5 PROFESSORAS FORMADORAS: SABERES DOCENTES (RE)CONSTRUÍDOS	63
5.1 Os programas de docência como espaço de (re)construção de saberes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas	63
5.1.1 (Auto)reflexão sobre ser um formador/professor	63
5.1.2 As várias nuances do coletivo de trabalho do PIBID	79
5.1.3 (Re)construção de saberes relacionados a atitudes inclusivas	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – Questionário para a entrevista	117
APÊNDICE B – Entrevista de Maria	118
APÊNDICE C – Entrevista de Joana	130
APÊNDICE D – Entrevista de Beta	146
APÊNDICE E – Entrevista de Ana	152

1 INTRODUÇÃO

A docência é uma atividade que engloba diversas habilidades e saberes, além de demandar do professor a mobilização destes para oportunizar espaços em que os alunos aprendam e, no caso da formação inicial, aprendam a ensinar. Tudo isso levando em conta as prescrições das instâncias superiores e lançando mão de instrumentos e da interação com *outros* que influenciam a situação de trabalho direta ou indiretamente (MACHADO, 2007).

O fazer docente está conectado a diversas atividades que concebem o papel e a função do educador, pois o trabalho do professor é complexo e extrapola o domínio de questões teóricas e metodológicas (MEDRADO, 2011). Frente a essa diversidade que constitui a comunidade educacional no nosso país, é necessário que consideremos “o contexto sócio-histórico e os demais elementos que compõem a rede de relações sociais que são constitutivas dessa atividade” (MEDRADO, 2011, p. 27). Logo, os professores formadores precisam considerar a diversidade que permeia o trabalho docente nos diferentes níveis educacionais, nas inúmeras realidades existentes e que serão os contextos nos quais os licenciandos atuarão.

Esta pesquisa foi construída em sintonia com a Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2013), que tem ampliado os espaços para a discussão sobre formação, viabilizando um espaço para a problematização de questões que envolvem formação e ensino a partir dos atores que estão diretamente envolvidos nesse trabalho, tais como professores, alunos, coordenadores, gestores, entre outros. Essa diversidade de vozes tem ecoado em trabalhos que nos permitem enxergar a formação atual em diferentes ângulos, o que tem possibilitado a reinvenção da forma de produzir conhecimento (MOITA LOPES, 2006) nesse campo de estudo.

Por todos esses aspectos, e na tentativa de encontrar respostas, salientamos que esta dissertação se alinha às pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos de Letramento, Interação e Trabalho (GELIT) e do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI), ambos da UFPB. A formação docente tem sido o foco de investigações desenvolvidas no domínio desses dois grupos. Sendo que, no primeiro, os conceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) têm servido às diferentes análises dos dados de dissertações e teses, além de parte dos pesquisadores também utilizarem as Ciências do Trabalho, como no caso desta pesquisa. No ALDEI, seus membros discutem e problematizam a inclusão a partir da interface da Linguística Aplicada (LA) com a Educação e as Neurociências, e alguns também assumem o quadro teórico do ISD. A inserção deste

pesquisador nesses grupos ofereceu um sólido alicerce para que fosse possível definir o nosso objeto de estudo e para que as interpretações, a partir dos dados gerados, fossem se desenvolvendo em um percurso de muitos questionamentos e de (re)significações da formação e do agir das formadoras, colaboradoras desta pesquisa.

Na busca por compreender os diversos fatores que influenciam a realidade do professor formador, julgamos importante não apenas (re)conhecer seus saberes docentes e como ele os utiliza nas situações de trabalho, mas também como ele textualiza seu fazer pedagógico.

Ainda no âmbito do trabalho docente, Tardif (2014, p.21) evidencia que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Dessa forma, nesta pesquisa, todas as docentes que dela fizeram parte, assumem-se como protagonistas da sua própria prática, nos permitindo adentrar em um ambiente que, para muitos, é tido como um universo de professores que precisam demandar saberes diversos e sobre diferentes aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem. Assim, com esta pesquisa, acreditamos ter sido possível (des)construirmos essa projeção criada em torno do agir desses profissionais do ensino.

São muitos os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GELIT com foco na formação de professores e que têm demonstrado aspectos característicos do trabalho docente, tais como os estudos de Rolim (2020), Gomes (2019), Pereira, Medrado e Reichmann (2015), Velloso-Leitão (2015), Silva (2015), Freudenberg (2015), Pérez (2014; 2015), Dias e Pereira, (2015), Medrado (2013), Lima e Pereira (2013), Medrado e Reichmann (2012), Pereira (2012), Medrado e Pérez, (2011) os quais, dentre outros da LA, têm criado “diálogos muito frutíferos [que] vêm se desenvolvendo entre a Linguística Aplicada e outras ciências sociais e humanas” (KLEIMAN, 2013, p. 42). Além desses estudos, o GELIT também tem provocado investigações que problematizam a formação docente à luz de uma perspectiva inclusiva (DANTAS, 2019; 2015; 2014; 2010; SILVEIRA, 2020; BEZERRA, 2020; COSTA, 2018; CELANI; MEDRADO, 2017; ARAGÓN, 2016; MEDRADO, 2016; 2014; dentre outros). Trabalhos como esses têm ampliado os espaços de discussão no âmbito da inclusão e da formação de professores de línguas.

Contudo, a reflexão acerca da formação continuada de formadores relacionada à inclusão no campo da LA ainda é, a nosso ver, escassa. Até recentemente, a formação era compreendida como um processo meramente técnico, uma apresentação de conhecimentos para

serem aplicados à sala de aula (MARTINS, 2009), conduzida por pessoas que desconheciam a realidade prática desse espaço. Por conseguinte, a formação de professores que se distancia da escola pode gerar uma formação lacunosa no que se refere à prática docente. Diferentemente dessa concepção tecnicista, a formação docente tem sido compreendida em inúmeros estudos nos últimos anos como “um *continuum*, como algo que deve ser empreendido ao longo da vida, sem que se estabeleça a previsão de um estágio final” (MARTINS, 2009 p. 153). Nessa perspectiva, o docente está inserido em um processo formativo que não se encerra, mas está sempre inacabado. Por esse motivo, endossamos que durante o exercício do seu trabalho, é preciso que tanto o professor em formação quanto o formador, seja colocado em situações reais do contexto educacional para que possa se sentir apto para atuar frente às demandas reais. No nosso caso em específico, para que as formadoras tenham ciência da realidade para a qual estão preparando seus alunos, é indispensável que elas adentrem e sintam o “chão da escola”.

Frente a esses dados, reconhecemos que ainda perdura um ensino com viés tecnicista. Por outro lado, notamos que a prática dos professores vem reverberando nos estudos relacionados ao ensino e à formação como um todo. Nesse sentido, admitimos que o caráter *indisciplinar* da LA (MOITA LOPES, 2006) tem incentivado esse cenário e permitido que o próprio docente exponha ou fale sobre o seu trabalho e que pesquisadores adentrem ao ambiente desse trabalhador na tentativa de conhecer e compreender o seu exercício. A partir de estudos que nascem das práticas docentes, inúmeros aspectos desconsiderados, ou até mesmo desconhecidos, emergem e passam a integrar as discussões nas instituições superiores.

Sabemos dos hiatos do ensino universitário e assentimos que “a universidade não consegue formar o professor para a variável gama de possibilidades do fazer docente” (DANTAS, 2019, p. 22), até mesmo porque são incomensuráveis e nem os próprios formadores poderiam deter todos esses saberes. Por outro lado, defendemos que somente se expondo a situações cotidianas do ensino, é que os docentes terão conhecimentos sobre o contexto da Educação Básica, fazendo com que sejam percebidas as lacunas da formação. Nessa perspectiva, presumimos que a participação do professor universitário em contextos como esses promove uma autorreflexão e oportuniza um crescimento profissional. Afinal, as questões que circundam o processo educacional estão sempre se modificando.

É pertinente considerarmos que, quando os formadores de hoje eram discentes em formação inicial, as pessoas com deficiência não faziam parte do contexto educacional regular e por conseguinte, discussões dessa natureza não estavam presentes nesses espaços. É sabido

que essa realidade é modificada em virtude da legislação dos últimos 20 anos, de leis como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) que asseguram, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e garantias fundamentais da pessoa com deficiência, entre eles a educação, viabilizando a sua inclusão social e cidadania. Desta forma, é possível que cenários e situações inéditas surjam nesse ambiente, fazendo com que esses trabalhadores se desestabilizem de alguma forma, sintam-se despreparados e busquem por soluções.

Como veremos nos nossos dados, no capítulo de análise, as docentes apontam para a instabilidade do saber e do *não saber* do formador, além do contínuo processo de formação que esses profissionais vivenciam na sua carreira. Inúmeras situações afetam o trabalho do professor requerendo dele ações que, muitas vezes, ele não sabe como fazer. Nos últimos meses, a educação como um todo tem sofrido o impacto do isolamento social em decorrência da COVID-19. Por conta disso, as aulas presenciais tomaram outra forma, como aulas *online*. Essa mudança repentina tem desestabilizado muitos professores que não estão conseguindo exercer o seu trabalho como gostariam. São extensos os problemas que os docentes enfrentam. Em breve, muitas pesquisas demonstrarão os danos causados. Consideramos relevante mencionar a pandemia, pois, durante a escrita deste texto, em isolamento, nós - autor e orientadora-, tivemos que redimensionar o nosso agir: eu, enquanto pesquisador e professor; e ela, como orientadora e formadora. Situações como essas revelam o trabalho real do professor (CLOT, 2006), como veremos mais adiante.

Em meio a esse processo em que os formadores precisam conhecer para problematizar e atuar de maneira mais fidedigna com o que vem acontecendo na Educação Básica e no Ensino Superior, nossas colaboradoras demonstram preocupação no que tange à inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes educacionais em todos os seus níveis. Assim, “a chegada dos alunos com deficiência nas classes comuns das escolas e nas universidades coloca os professores diante de uma realidade até então desconhecida” (DANTAS, 2019, p. 22), provocando em algumas reflexões e a necessidade de aprender mais sobre esse contexto, o que acreditamos ter acontecido com as nossas colaboradoras. Medrado (2016, p. 264) aponta “o real cenário da inclusão no país” e evidencia que os próprios docentes afirmam não dominarem saberes que os permitam conduzir aulas com alunos com deficiência e que estes buscam, muitas vezes, respostas no Ensino Superior. Por outro lado, percebemos que essas dificuldades também se estendem aos formadores, que acabam em sua maioria, não sabendo onde encontrar ajuda,

evidenciando que esse profissional se sente, igualmente, desamparado de recursos nesse sentido.

Diante do exposto, para Medrado e Celani (2017) “dentre todas as questões que nos parecem urgentes [...] o debate sobre a inclusão é imprescindível e inadiável” (p. 205). Dessa maneira, concordamos com as pesquisadoras, mas insistimos que essa urgência é ainda mais alarmante nos cursos de licenciatura, pois, os docentes ainda não sabem como formar professores inclusivos, pelo motivo de também não possuírem conhecimentos a respeito. Sabemos da necessidade de construir saberes significativos na formação, uma vez que “a universidade, como primeiro parceiro, deveria criar espaços onde houvesse um debate conjunto a respeito das políticas e dos currículos de formação a serem [re]elaborados” (SCHWARTZ, 2002, p. 111).

O fato de não saberem como formar profissionais capazes de incluir alunos com deficiência não exime os formadores da responsabilidade de modificar esse cenário. Afinal, deles depende também a qualidade da formação. Medrado (2016, p. 271) reconhece que

a formação inicial pode não proporcionar o tempo suficiente para desenvolver atitudes éticas a futuros professores, mas creio que não podemos mais nos isentar da responsabilidade, como formadores, em provocar no aluno a conscientização para as relações de diferença [...].

Acreditamos que compete ao formador apresentar ao seu aluno, na formação, que os alunos com deficiência estão na escola e não dá mais para se valer do antigo discurso de que não foi preparado para isso. Tampouco, o docente na universidade deve fazer o mesmo. Sendo assim, advogamos que vivenciar questões relacionadas à inclusão é uma maneira importante de (re)pensar o espaço formativo no Ensino Superior, promovendo espaços de (trans)formação e incentivando reflexões sobre a inclusão.

Cada vez mais se reconhece a necessidade de mudança nos processos formativos docentes (MARTINS, 2009), e a inserção de programas de docência nas licenciaturas nos últimos anos tem fomentado positivamente a formação como um todo. Ao colocar não apenas o graduando – futuro professor – em contato com a escola –, mas também os formadores desses futuros professores em situações também novas, reflexões são geradas a respeito do que tem sido realizado na formação inicial. Além disso, há também um incentivo para uma formação continuada para os professores das salas de aula onde os programas acontecem, já que alguns estão afastados dos conhecimentos mais recentes produzidos na academia. É imprescindível

que os formadores conheçam de perto o contexto da Educação Básica, a diversidade de atores que compõem aquele ambiente e que precisam ter suas particularidades respeitadas e atendidas. Isso diz respeito, principalmente, às escolhas metodológicas e pedagógicas que o professor precisa fazer.

Para Martins (2009, p. 155), “o profissional de ensino não pode ser alguém preparado para atuar apenas com um grupo idealizado de alunos, mas para trabalhar com todos os educandos sob a sua responsabilidade”. Diante disso, é necessário que os docentes vivenciem experiências que propiciem conhecer a escola como é de fato e construam saberes que promovam essa formação heterogênea “visando dar respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender à diversidade do alunado” (MARTINS, 2009, p. 154). Dessa forma, acreditamos que a participação em programas que focam nas práticas docentes tem proporcionado novas compreensões acerca da escola atualmente e reverberado na formação como um todo.

Nesse contexto, este pesquisador teve a oportunidade de atuar como bolsista do PIBID em escolas de Ensino Fundamental e Médio na cidade de João Pessoa, Paraíba. Sua experiência, nesse cenário, resultou, em 2016, em trabalho de conclusão de curso, explorando as experiências relacionadas à inclusão de alunos com deficiência vivenciadas por sete (7) bolsistas que atuavam no PIBID Letras-Inglês, incentivando-o, posteriormente, à realização dos seguintes cursos: Especialização *lato sensu* em Educação Especial; o Curso de Leitura de Braille, no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) e o de Libras, no Centro de Línguas Estrangeiras de João Pessoa (CELEST). Além disso, salientamos a participação enquanto membro do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI- CNPq) e no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB.

A motivação pela temática relacionada aos programas de docência está diretamente associada às experiências vivenciadas por este pesquisador junto ao PIBID, como bolsista, durante um período que envolve dois anos (2014-2016), na UFPB. Este programa se estrutura em torno de ações didáticas, formativas e práticas de ensino de língua estrangeira (LE) para alunos da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – proporcionando a alunos em formação (bolsistas), professores de língua inglesa (supervisores) e formadoras (coordenadoras), um espaço de conversa, reflexão e de experiências acerca da realidade escolar e de desenvolvimento profissional diferenciado.

Compreendemos a magnitude que Programas de docência, como o PIBID, o PROLICEN, o PROBEX, o PROTUT, entre outros, têm na formação docente e as contribuições destes, mais especificamente do subprojeto PIBID, na formação das participantes, colaboradoras desta pesquisa. Reiteramos que ainda há pouca ênfase de pesquisas na LA sobre a formação dos formadores no contexto dos programas de docência relacionados à inclusão. Nos últimos anos, participantes do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB realizaram pesquisas referentes à sua imersão no programa¹. Além disso, Lima e Silva (2017) reuniram em um livro textos dos subprojetos PIBID da UFPB, que demonstram a relevância do referido Programa para o desenvolvimento profissional dos alunos em formação inicial.

A partir de um levantamento que realizamos no repositório da UFPB com o descritor PIBID, apareceram 295 trabalhos realizados entre os anos de 2014 e 2020 que tematizam o Programa, estudos em nível de Trabalhos de Conclusão de Curso, em sua maioria, Dissertações e Teses reforçando que o referido programa tem, de alguma forma, se destacado no ambiente acadêmico. Por outro lado, como já mencionamos, não localizamos trabalhos com foco no processo de desenvolvimento dos professores formadores na condição de orientadores dos alunos.

Nesse cenário, nos motivam as seguintes questões de pesquisa: (i) *de que forma a participação em programas de iniciação à docência impactou as práticas de quatro formadoras do curso de Letras-Inglês?* e (ii) *quais saberes relacionados à inclusão foram (re)construídos a partir dessa participação?*

Tomando por pressuposto a importância de formar professores sensíveis à inclusão (MEDRADO; CELANI, 2017), este estudo propõe como objetivo geral, *Investigar, a partir das representações das professoras formadoras sobre o seu agir, se a participação nos programas institucionais causou algum impacto que as fizeram redimensionar sua prática docente com vistas à inclusão.*

Tendo em vista a relevância dos questionamentos feitos, elaboramos os seguintes objetivos específicos: (i) investigar quais novos saberes relacionados à inclusão têm (re)dimensionado a prática dessas quatro formadoras; (ii) analisar como os novos saberes influenciaram a resignificação do trabalho; e (iii) refletir sobre como as práticas dessas

¹ (PAULINO; MAIA; SANTOS, 2015; MAIA, 2015; MAIA; DOURADO, 2017; MAIA; PAULINO, 2015; 2016; 2017; GOMES, 2016; PAULINO, 2016, FARIAS; MAIA, 2019, entre outros)

professoras têm sido redimensionadas a partir dos conhecimentos construídos mediante a sua participação em programas institucionais.

Delineado o caminho de investigação, buscamos responder as questões de pesquisa e atingir os objetivos. Para isso, recorreremos ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ciência que se preocupa com questões relativas ao desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), centrando nosso olhar nas considerações acerca da formação e do agir docente, em um profícuo diálogo com as Ciências do Trabalho (CLOT, 2010) a partir do conceito de coletivo de trabalho, que é relevante ao gênero profissional² professor/formador, contemplados no subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB (FARIAS; MAIA, 2019) reconhecendo a importância de fazer “pesquisa no contexto aplicado em um mundo em mudança” (MOITA LOPES, 2006, p. 22) como defende a LA, nicho em que este trabalho se situa.

Mesmo não sendo nosso objetivo, acreditamos também que este trabalho deve ressaltar a importância dos programas de docência e, mais especificamente, do PIBID³, e como este propicia uma formação mais ampliada quanto à realidade vivenciada na Educação Básica e, por conseguinte, na rede pública. Além disso, é um espaço profícuo de construção de saberes desenvolvidos e aplicados a partir da relação teoria e prática, o que viabiliza uma formação diferenciada para que os alunos na graduação construam conhecimentos significativos relacionados à diversidade presente nas salas de aula. Ademais, buscamos destacar o quanto o referido programa de ensino é relevante ao unir universidade e escola, cumprindo o que é proposto na Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009, que o regulamenta, atribuindo-lhe, dentre tantas finalidades, a função de aprimorar a qualidade da formação docente (BRASIL, 2009).

Para empreendermos a nossa pesquisa, organizamos esta dissertação da seguinte maneira: este capítulo introdutório, *Capítulo 1*, apresentou a contextualização da temática da pesquisa, trazendo seus objetivos gerais e específicos, assim como uma visão panorâmica do

² Discutiremos este conceito mais adiante na dissertação.

³ Nos referimos especificamente ao subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB regido pelo Edital CAPES 061/2013 de 2014 a 2018.

contexto da formação de formadores no contexto dos programas de ensino, além das motivações do pesquisador.

Por sua vez, o *Capítulo 2* aborda os pressupostos centrais do ISD, relacionando-os à formação continuada das formadoras nos programas institucionais, e também promove uma reflexão acerca dos saberes docentes (re)construídos pelas professoras em decorrência da participação nos programas. Exploramos também aspectos que vislumbram a inclusão de alunos com deficiência e problematizamos a formação dos professores formadores frente a essa realidade enquanto temática de investigação no âmbito da LA no Brasil.

Já no *Capítulo 3*, apresentamos os programas de docência mencionados por nossas formadoras e suas principais características, além dos objetivos de cada um deles, evidenciando suas contribuições para a formação docente. Contudo, detalhamos o subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB, trazendo à tona seu foco investigativo e propostas por ele defendidas.

No *Capítulo 4*, descrevemos a natureza da pesquisa, o perfil das colaboradoras, os instrumentos de geração de dados, a saber, um questionário e entrevistas realizadas com as formadoras individualmente e também, o detalhamento das categorias e dos procedimentos de análise.

Por último, o *Capítulo 5* traz a discussão e análise dos dados gerados a partir das entrevistas dos objetivos deste estudo, na tentativa de cumprir os objetivos que estabelecemos para este estudo. Diante da reflexão acerca dos textos das colaboradoras, buscamos evidenciar a prática das formadoras *in loco* e trazer à tona, de fato, aspectos relacionados ao trabalho prescrito, real e realizado na formação. O último capítulo, das Considerações Finais, propõe-se uma reflexão sobre os saberes docentes relacionados à inclusão (re)construídos pelas professoras formadoras ao longo da participação em programas de docência.

2 A FORMAÇÃO DE FORMADORES: o olhar interacionista sociodiscursivo sobre o agir de linguagem docente

Neste capítulo, abordaremos os pressupostos epistemológicos centrais do ISD buscando compreender o papel da linguagem nas ações e no desenvolvimento humano. Nessa caminhada, dialogaremos também com as Ciências do Trabalho e sua compreensão do coletivo de trabalho, pois acreditamos que essa interlocução dará um lastro teórico importante à nossa análise sobre o trabalho docente de quatro professoras formadoras e os saberes docentes (re)construídos ao longo das suas participações nos programas de docência.

2.1 O desenvolvimento do agir docente no seu trabalho

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), formulado por Jean-Paul Bronckart, “não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica” (BRONCKART, 2006, p. 10). Trata-se, como o próprio Bronckart afirma (1999), de uma “Ciência do humano”, uma vez que para o ISD a linguagem é fundamental, sendo possível, por meio dela, a formação e a representação de pensamentos, valores, ideias, além de tudo o que permeia o indivíduo em suas dimensões psicológicas, biológicas, interativas e afetivas desde o dia do seu nascimento (BRONCKART, 1999). Para Bronckart (1999), é somente pela linguagem que os indivíduos interpretam e configuram as representações do seu agir e do agir de outrem. De modo geral, o ISD preocupa-se com o estudo das relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano. É importante destacar que dentre as principais bases teóricas que influenciam a teoria do ISD estão as proposições de Vygotsky, Spinoza, Habermas, Saussure, Ricoeur e outros (BRONCKART, 2006; 2019).

A partir de Vygotsky, por exemplo, o ISD assume os postulados do interacionismo social, pressupondo que não há atividade humana sem mediação e que o agir do homem dá-se por meio de instrumentos que são construídos no meio social, atribuindo-lhe sentido e materialidade, gerando as manifestações da linguagem, que se constituem historicamente nas interações sociais. De Spinoza, Bronckart (SPINOZA, 1954 [1677] apud BRONCKART, 2006) compreende a diversidade das atividades humanas com base em três grandes teses⁴: o monismo materialista, o paralelismo psicofisiológico e o estatuto do humano. A partir de Habermas, Bronckart (2008, p. 22-23) entende que as atividades só se desenvolvem considerando

⁴ Para leituras sobre essas correntes, ver Bronckart (1999).

“determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em sistemas chamados de mundos ‘formais’ ou ‘representados’”⁵. De Saussure, Bronckart compartilha da compreensão da natureza e interiorização dos signos linguísticos, e de quatro propriedades do signo postuladas pelo linguista, quais sejam, seu caráter imotivado, radicalmente arbitrário, discreto e dinâmico. Já de Ricouer, Bronckart traz as questões relacionadas à semântica da ação que concebe “a ação como uma intervenção no mundo realizada por um actante que aciona capacidades mentais e comportamentais” (ALMEIDA, 2017, p. 446).

Nesse percurso epistemológico, o ISD busca mostrar que “[...] as práticas languageiras situadas são os instrumentos principais de desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), preocupando-se diretamente com as práticas de linguagem referentes à formação e construção do conhecimento e às capacidades do agir dos seres humanos (BRONCKART, 2006). Assim, para Bronckart (2019), o agir humano se constitui praxiológica e languageiramente, sendo as condutas verbais entendidas como formas de agir socialmente, ou seja, ações de linguagem.

Nesse sentido, considerando os fundamentos do ISD, a linguagem é algo determinante na evolução da espécie humana. De acordo com Bronckart (1999, p. 30), a atividade de linguagem “ao mesmo tempo em que é constituída do social, contribui para [...] moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas”. Além de que, é por meio da linguagem que a espécie humana constrói atividades coletivas organizando-se de tal forma e tornando necessária a emergência de produções languageiras que dão origem a um mundo de fatos sociais e culturais. Em consequência disso, a internalização dos elementos desse mundo por organismos particulares faz emergir um funcionamento psíquico consciente. Logo, os seres humanos utilizam dessa ferramenta para a sua organização (BRONCKART, 2008) e seu desenvolvimento.

Sob essa compreensão, o ISD postula uma relação entre o agir comunicativo (HABERMAS, 2003) e o desenvolvimento humano, afirmando que sem a atividade de linguagem verbal, “[...] não poderia haver desenvolvimento das formas de agir praxiológico atestáveis nos seres humanos” (BRONCKART, 2008, p. 25). Corroborando esses fundamentos, Cristóvão (2008) assegura que todo conhecimento decorre de um agir realizado em um determinado contexto social.

⁵ Para leituras ampliadas sobre cada uma das bases teóricas do ISD, ver Bronckart, 1999, 2008, 2006; Pérez, 2009, dentre vários outros.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano resulta de uma integração complementar e inseparável entre os processos de construção dos fatos sociais e aqueles de formação do indivíduo, e é por meio dessa relação que construímos uma memória social, assim como organizamos e regulamos nosso agir nas interações, reproduzindo e reelaborando os fatos do domínio social e individual (CRISTÓVÃO, 2008).

A partir dessa concepção, o ISD defende que o desenvolvimento humano está fundamentado em pré-construídos preexistentes, e cada indivíduo se apropria deles de maneira singular, modificando-os ao longo da vida. Dessa maneira, esse posicionamento teórico pressupõe que a construção do conhecimento humano ocorre a partir das intervenções individuais e sociais, ou seja, os conhecimentos humanos são oriundos do agir de cada indivíduo no mundo. É assim que Bronckart (2005), em consonância com Vygotsky, defende que os estudos das ciências humanas e sociais contribuem para a compreensão de como os indivíduos evoluem, tendo a linguagem um papel central nesse processo.

Diante do fato de que psicologicamente não se pode ter acesso direto ao agir humano apenas a partir de sua observação, Bronckart (1999) considera prudente a interpretação da ação humana por meio das produções verbais realizadas no decorrer desse agir. Coadunando-se com essa compreensão, estudos ancorados nos fundamentos teóricos do ISD têm se desenvolvido no âmbito do GELIT (cf. introdução), voltando-se à construção de uma semiologia/semântica do agir, a partir da análise de textos produzidos pelos professores sobre/ no seu trabalho, sendo este compreendido como uma das formas de agir em sociedade.

Sob esse entendimento do agir, Machado *et al.* (2004) argumentam que as ações humanas não são passíveis de serem compreendidas apenas pela observação dos comportamentos emitidos por um indivíduo no fluxo contínuo do seu agir. Mas que, as ações humanas são construídas a partir de interpretações, produzidas através do uso da linguagem, quer em textos de observadores externos ou em textos dos próprios actantes⁶.

Em consonância com Vygotsky, Bakhtin, Saussure e Volochínov, Bronckart (2019) buscou esclarecer a relação entre a ação humana e a linguagem, já que os referidos estudiosos atribuíram à linguagem um papel primordial na formação social e transformação dos indivíduos. Logo, é por meio da linguagem que os atores refiguram (RICOEUR, 1986) as suas ações nos espaços que frequentam, entre eles, o seu trabalho. É dessa forma que nós

⁶ De acordo com os pressupostos do ISD, é denominado *actante* “qualquer pessoa implicada no agir-referente” (BRONCKART, 2008, p. 121). Em outras palavras, “qualquer ser humano implicado no agir, podendo ser compreendido como ator ou agente” (LANFERDINI; CRISTÓVÃO, 2017, p. 1239).

pesquisadores adentramos essa realidade, que pode ser nossa ou do outro, à qual, a partir das textualizações do trabalhador, conseguimos ter acesso para entender as noções que o indivíduo constrói do seu próprio trabalho.

Alinhamo-nos ao que Bronckart (2006) traz em suas discussões sobre o fato de o trabalho do professor ser, sobretudo, opaco, e a dificuldade em descrevê-lo, em caracterizá-lo e, até mesmo, em falar a seu respeito. O autor acredita que dois aspectos fizeram emergir esse interesse recente pelo trabalho do docente: a evolução natural da didática e o encontro dessa didática com a ergonomia e as Ciências do trabalho.

Depois de muitos debates sobre a definição de trabalho em vários campos do conhecimento, Bronckart (2006, p. 203) afirma que somente “há alguns anos a atividade de ensino passou a ser considerada como um verdadeiro trabalho”. Até que chegasse a esse conceito, o autor incorporou aos seus estudos um conceito de trabalho construído ao longo de séculos e em várias áreas do conhecimento. Conceitualizações que, por vezes, não deram conta das multiplicidades das formas de trabalho mais contemporâneas. É nesse sentido que Bronckart (2006) ampara-se, nos seus estudos, no conceito de trabalho adotado pela Ergonomia Francesa, que, por sua vez, possui influência do pensamento marxista, principalmente.

Na tentativa de investigar o ofício do professor, Machado (2007) propõe uma noção de trabalho docente que tem orientado as pesquisas no âmbito do ISD nos últimos anos. Para a autora, o trabalho é

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

A autora evidencia a complexidade do trabalho do professor. Nesse sentido, gostaríamos de trazer essa discussão para o âmbito dos formadores que, a nosso ver, têm dois objetivos principais para a realização do seu ofício: um primeiro, o de docente, que precisa dar conta de conteúdos previstos pelo currículo; e um segundo, o de formar professores, ambas as funções atuando concomitantemente, sendo indissociáveis do indivíduo professor formador. Alinhando-nos a Machado (2007), diante das representações das nossas colaboradoras, notamos que, de

fato, elas textualizam um amálgama de responsabilidades que perpassam desde o planejamento das aulas a aspectos pessoais da vida dos discentes, deixando em evidência as mais diversas dimensões que circundam a atividade docente⁷.

Para realizar o seu trabalho, o formador lança mão de inúmeras estratégias e saberes construídos ao longo da sua formação e da sua prática. Por outro lado, o *não saber* também está imbricado ao trabalho docente, desconstruindo aquela representação social de que o professor sabe tudo. No exercício das suas funções, os formadores buscam ferramentas que promovam meios de (trans)formar o seu objeto. Por exemplo, nossas formadoras textualizam a preocupação em problematizar a inclusão para que seus alunos consigam atuar frente a essa realidade quando estiverem na sala de aula. Em outro momento, representam o seu agir para atender a essa demanda.

É pertinente afirmarmos que essa transformação não depende somente do formador. Mas, no contexto da formação inicial, acreditamos que, quando o professor cria instrumentos que viabilizam ao seu aluno perceber de fato onde vai atuar, o espaço de formação é ressignificado, a formação ganha um novo sentido.

Os formadores têm vivenciado uma educação bastante caótica atualmente e isso tem reverberado no seu papel de formador. *Fazer de uma forma diferente aquilo que você sempre fez da mesma forma* (Beta)⁸ é um sentimento que tem tirado o sono de muitos docentes, que se veem agora na necessidade de buscar novos saberes para desenvolver atividades que já realizavam. Diante do exposto por nossas colaboradoras, constatamos que os formadores têm conhecimento das suas limitações para com as necessidades que a educação nacional enfrenta e reconhecem que precisam buscar alternativas que viabilizem maneiras de minimizar esses problemas.

Em consequência das modificações ocorridas nas formas de conceber o trabalho na sociedade, Machado (2007) endossa as reflexões dos estudos das Ciências do Trabalho acerca da prática docente. Nesse campo de investigação, o trabalhador é visto como o protagonista e não como um “mero executor de prescrições” (MACHADO, 2007, p. 86). Nesse contexto, o que é entendido como um déficit – o *não saber* como agir em certas situações, por exemplo –

⁷ Ver Muniz-Oliveira (2011) e Silva (2015) que investigam o trabalho do professor formador.

⁸ Os excertos utilizados neste capítulo são parte do *corpus* gerado para a realização deste estudo. Neles, nossas colaboradoras são identificadas pelos pseudônimos de Maria, Ana, Beta e Joana.

torna-se um elemento constitutivo do fazer docente (MACHADO, 2007), pois inúmeros fatores interferem na realização da atividade a ser executada.

Com vistas a conceber a atividade educacional como um *verdadeiro trabalho* (BRONCKART, 2006), as pesquisas vinculadas ao ISD que dialogam com as Ciências do Trabalho têm buscado compreender o agir dos professores por meio de conceitualizações que são (re)construídas a partir da análise de dados (MACHADO, 2007). Essas pesquisas atestam a relevância das representações para refletirmos sobre o trabalho docente a partir dos diferentes atores que compõem esse cenário. Conhecer o trabalho do outro, saber o que ele faz e como faz, a partir da voz do próprio trabalhador é, sem dúvidas, uma das maneiras mais coerentes e confiáveis de compreender a natureza da atividade desse profissional. O diálogo entre o ISD e a Clínica da Atividade tem promovido essas discussões pelo viés do próprio professor, no caso deste estudo, por meio das formadoras que expõem nos seus textos questões singulares da sua profissão, e aspectos muito individuais, que vão se desdobrando e se encaixando, mesmo que os nossos dados tenham sido gerados separadamente. Notamos que, em sua maioria, os discursos se complementam e reforçam a necessidade de ouvir esses profissionais para, de fato, compreendermos o agir dessas formadoras a partir da sua própria ótica.

Para Bronckart (2008, p. 9), “o agir [é] a unidade de análise do funcionamento humano, pelo aprofundamento da análise das características da linguagem”. O teórico apregoa (BRONCKART, 2006) que o agir comunicativo verbal restrito à espécie humana se efetiva a partir do uso de signos organizados em textos. Portanto, ele (2008) configura o termo agir sob duas perspectivas: a primeira, à qual ele denomina de agir geral, que seria um agir não verbal, e a outra, o agir de linguagem, que se refere a um agir verbal.

O agir se encontra sob constantes coerções sofridas desde o âmbito institucional até o cenário educacional e a sociedade de forma geral (MACHADO; BRONCKART, 2009). Por esse motivo, faz-se necessário compreender o trabalho docente para além das preocupações didáticas, com foco nas dimensões que perpassam a atividade docente (LOUSADA, 2004). É pertinente reforçar que os estudos desenvolvidos na esfera das Ciências do Trabalho trouxeram, para o ISD, inúmeras contribuições para a análise da linguagem no/como/sobre o trabalho, das quais se destacam os conceitos de *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho real*.

De acordo com Lousada (2014), o *trabalho prescrito* pode ser considerado como as legislações, as normas, os documentos oficiais que regulamentam o Ensino Superior e a Educação Básica, entre outros contextos educacionais e institucionais. Por outro lado, o

trabalho realizado pode ser compreendido como a atividade que é efetivamente realizada pelos professores. Já o *trabalho real* ou *real da atividade*, conceito concebido no campo da Clínica da Atividade (CLOT, 2006), compreende, além da própria atividade realizada, aquelas que sofreram algum impedimento e não puderam ser concretizadas. Essas atividades também desempenham um papel importante na compreensão do agir docente.

O trabalho do formador nos programas acadêmicos é regulado o tempo todo pelos órgãos que o fomentam e isso fica evidente nos textos das nossas colaboradoras. O trabalho prescrito no âmbito do PIBID guia a realização das atividades, por exemplo, “*orientação para os bolsistas era feita nas reuniões com relação ao planejamento das atividades a serem feitas na escola*”⁹ (Ana). Há essa necessidade de cumprir com o que é proposto, ou seja, as reuniões, idas à escola e orientações precisam acontecer para estabelecer a função à qual o Programa se propõe no edital. Por outro lado, surgem as prescrições da escola na qual as atividades do Programa são desenvolvidas. Dessa forma, todos precisam se articular frente às demandas da instituição que o recebe.

No caso do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB, a escola de nível fundamental em que atuaram, demonstrou uma extrema necessidade de que o Programa atuasse junto com a professora supervisora para incluir alunos com deficiência nas suas aulas. Ressaltamos que a escola possuía um número significativo de alunos que apresentavam deficiências (PAULINO, 2016). Logo, o grupo passou a buscar conhecimentos em estudos e experiências de alguns membros e construir saberes que oportunizassem essa inclusão. Um pouco dessa prática foi publicada e/ou apresentada pelos participantes em eventos acadêmicos (PAULINO; MAIA, 2017; DOURADO; GOMES, 2017; PAULINO; MAIA; SANTOS, 2015; PAULINO; MAIA, 2015; MAIA, 2015).

Quanto ao trabalho realizado, a partir das reuniões, eram traçadas metas e os bolsistas tinham que elaborar planos de aulas com flexibilizações para os alunos com deficiência. De início, todos buscaram ler a respeito e discutir para construir aulas mais inclusivas. Então, nessa tentativa inicial de aprender atividades que fazem parte do ofício do professor, as coordenadoras observavam os planos e davam um feedback. A seguir, reproduzimos um trecho no qual Ana fala sobre o trabalho desenvolvido por elas:

Excerto 01 - A orientação para os bolsistas era feita nas reuniões com relação ao planejamento das atividades a serem feitas na escola e

⁹ Utilizaremos itálico para destacar elementos que gostaríamos de enfatizar em nosso texto.

também grande parte fora da escola porque era lendo os planos preparados e/e dando feedback sobre os materiais que eram preparados, pedindo para/é: alterar alguma coisa ou adaptar. Nas reuniões eram feitas discussões para a gente é: desenvolver planos de aula, materiais que fossem mais adequados levando em consideração as necessidades do contexto e assim também, o que a professora supervisora queria, e na extensão, a orientação também era feita com relação a como adaptar matérias (Ana).

Nesse sentido, no âmbito do PIBID Letras-Inglês, o real da atividade também era considerado quando discutíamos as regências – como eram chamadas as intervenções feitas pelos alunos na sala de aula, realizadas quinzenalmente e acompanhadas pela coordenadora para um posterior feedback. Além disso, os bolsistas elaboravam planejamentos semanais com foco nos alunos com deficiência e que também eram enviados para as formadoras previamente. Inúmeras atividades eram pensadas e elaboradas pelos membros do subgrupo. Por outro lado, algumas dessas atividades eram impedidas ou sofriam algum tipo de interrupção. Por exemplo, quando o aluno com deficiência faltava ou, até mesmo, quando este se recusava a fazer o que era proposto. Sem contar que, muitas vezes, as aulas eram suspensas por falta de merenda, de energia e até mesmo de água. Situações como estas serviram de reflexão para o grupo.

Assim como Joana rememora, em vários momentos, as atividades propostas pelo subprojeto fugiam à realidade da escola vejamos:

Excerto 02 - Eu dizia poxa/aí os meninos “tem datashow hoje, tem caixinha de som” mas não é o que tem todo dia, né, então, assim, aí vem essa/essa inquietação mesmo né, como é que pode, a gente entra e fica meio sempre marcado como algo que não é bem parte daquele dia a dia, daquela dinâmica. [...] Então, eu ficava “a gente precisa refletir sobre isso” e algumas vezes eu tentei é: trazer isso né, mais não, vamos ver o que é que a professora está fazendo, o que é que ela está trabalhando, onde é que ela tá no livro pra gente poder planejar alguma coisa que estivesse de alguma forma mais alinhada né, ao que ela estava fazendo (Joana).

A coordenadora Joana, ao problematizar e propor uma reflexão com os bolsistas, demonstra certa insatisfação acerca do trabalho realizado pelo subgrupo. Para ela, é preciso que as intervenções sejam efetuadas com os recursos que a instituição disponibiliza. Afinal, é nesse cenário em que os futuros professores atuarão. O assunto levantado pela coordenadora traz à tona o trabalho realizado no subprojeto conduzido pelas professoras formadoras, e o interesse desta de promover espaços que vislumbassem a realidade da escola.

Outro aspecto presente no trabalho desenvolvido no subprojeto eram as participações em congressos. É pertinente dizer que essas atividades eram prescritas pelo programa e articulavam os três níveis de trabalho descritos aqui: o prescrito, considerando a obrigatoriedade do que deveria ser realizado (a participação nos eventos); o real, pois levava os participantes à construção de textos interpretativos sobre o que foi impedido em sua prática docente; e o realizado, que envolvia desde a própria elaboração/planejamento das aulas e apresentação e publicação dos textos.

Outra contribuição da Clínica da Atividade, sobre a qual nos debruçamos neste estudo para a compreensão dessa experiência, é a noção de coletivo de trabalho discutida em obras de Clot (2006; 2010). Para ele, “esse instrumento do trabalho coletivo, elaborado pelo coletivo de trabalho diante do real, é simplesmente o gênero profissional” (CLOT, 2010, p. 167). Sobre a relevância desse coletivo para o exercício do trabalho, o autor (2006, p. 102) salienta que “na clínica do trabalho a questão do coletivo é problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual. É o coletivo no indivíduo que nos interessa”.

É oportuno mencionar que ao trabalhar no contexto de um coletivo, os envolvidos são, paradoxalmente, ao mesmo tempo atores do seu próprio agir, mas também, participantes de um ato coletivo. Sendo assim, quando Clot (2010) traz a metáfora do palco, para delinear o lugar de trabalho, no nosso caso, a sala de aula, percebemos que ao adentrar aquele espaço da escola, ouvir os professores seria a maneira mais coerente de agir. Afinal, “trabalhadores de determinado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida” (CLOT, 2010, p. 169). Ou seja, cada profissional demanda de saberes relacionados à sua prática e que muitos destes são desconhecidos dos outros. Logo, o coletivo de trabalho torna-se um instrumento para intervir no trabalho das formadoras.

Diante dos inúmeros problemas que envolvem a formação inicial e a Educação Básica, é indispensável que formadores, professores da Educação Básica e licenciandos construam esses coletivos de trabalho como ferramentas que viabilizem a construção de saberes em tempo real. O contato com o professor da escola pode (trans)formar a maneira de agir do formador no seu trabalho.

Considerando o trabalho dos formadores no Ensino Superior, podemos dizer que, ao adentrarem nos espaços proporcionados pelos programas de docência, as formadoras criam uma

“ação de cooperação que serve temporariamente de ponto de equilíbrio” (CLOT, 2007, p. 99) para o seu agir enquanto formadora. É com o intuito de nos aprofundarmos nessa questão que analisaremos os textos das formadoras em entrevistas realizadas por este pesquisador.

Para nos debruçarmos no que foi textualizado como trabalho por nossas formadoras, focaremos no que Bronckart (1999) denominou de *Nível Enunciativo* de análise dos textos. Os mecanismos enunciativos evidenciam a responsabilidade de quem enuncia sobre o que é dito e se estabelece por meio de diversas vozes e modalizações. Esses mecanismos também envolvem o índice de pessoa, revelando “o estatuto individual ou coletivo que é atribuído a um determinado agir” (MACHADO; BRONCKART, 2009 p. 59).

Segundo as definições de Bronckart (1999), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p. 326), e são identificadas como: *vozes dos personagens*, *vozes sociais* e *voz do autor empírico*. À luz do que fez Pérez (2009), ilustraremos, a seguir, com recortes dos excertos gerados nas entrevistas com nossas colaboradoras, como essas vozes (BRONCKART, 1999 apud PÉREZ, 2014) podem ser identificadas:

- a) *Vozes de personagens* – “são as vozes de pessoas e instituições que são diretamente ligadas, na condição de agentes, ao conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 62). Encontramos algumas vozes que podem ser classificadas como vozes de personagens, como os exemplos a seguir, retirados da entrevista com Joana, que traz a sua própria voz como de personagem, e Beta, que se refere aos alunos como personagem no seu texto.

Joana: Eu dizia “*eu não quero fazer isso*” era só algo que eu tinha clareza na minha/ Eu não quero fazer isso.

Beta: [...] fazer com que o aluno já na universidade ele vá conhecendo um pouco de onde ele vai atuar para que ele se encontre ali né. “*Vê se realmente eu tô no caminho certo? Eu quero isso mesmo?*”

Observamos que os alunos aparecem como uma instância relacionada ao conteúdo temático, como um agente, já que determinam de certa forma a ação docente das formadoras.

- b) *Vozes sociais* – “são vozes que se configuram como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo proceder de instituições sociais e personagens” (BRONCKART, 1999, p. 63). No nosso *corpus*, ouvimos ecoar nos textos das professoras vozes sociais da academia, como uma instância que cobra do trabalhador, mas que não oferece os subsídios necessários, nesse caso, uma formação continuada mais adequada. Além da escola que, de certa forma, diz que a professora precisa considerar esses aspectos na hora de formar o graduando, por conseguinte, delegando prescrições do trabalho das formadoras.

Joana: E aí é uma professora, para lidar com a turma inteira.

Joana: [...] e a gente não tem essa formação né aqui e também essa foi uma questão para mim né.

- c) *Voz do autor empírico* – “marca a voz de quem está na origem do texto, respondendo como o agente da ação de linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 64). No nosso caso, observamos a posição das formadoras marcada pelo uso do *eu* e, algumas vezes, do *a gente*.

Maria: E quando *eu* me vejo escrevendo alguma coisa no quadro, [...] Então, *eu* trago essa situação pro/ pro aluno, porque *a/a*: em métodos e abordagens.

Beta: [...] *a gente* vai descobrindo durante o processo de orientação, de observação, de participação na escola [...] e aí *a gente* vai modificando a maneira como *a gente* vai agir, adaptando algumas coisas que *a gente* tinha pensado de um jeito aí quando *a gente* vai lá na realidade [...].

Percebe-se, assim, que as vozes do autor empírico podem ser explicitadas também representando o coletivo de trabalho. Posto isto, buscamos na seção seguinte, apresentar

(res)significações que permeiam o trabalho docente e, mais especificamente, o trabalho do formador.

2.2 (Trans)formação de formadores

A educação sempre atravessa diversos movimentos de reforma ou de renovação. Esses movimentos, segundo Bronckart (2006, p. 204), derivam da

constância [...] que a escola tem de se adaptar permanentemente, considerando, de um lado as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas e, de outro, os novos conhecimentos sobre o ‘conteúdo’ das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico.

Em paralelo à escola, as universidades atualmente se veem nessa crescente necessidade de mudança, haja vista as diferentes diretrizes publicadas na última década, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL 2019), entre outras. Em diversos aspectos, a formação inicial tem conseguido, aos poucos, estabelecer uma relação com o campo real no qual seus futuros docentes, advindos das licenciaturas, atuarão. Um exemplo de espaços que viabilizam esse estreitamento entre instituição formadora e Educação Básica são os programas de docência criados, como o PIBID e, mais recentemente, a Residência Pedagógica (RP). Ambientes que têm proporcionado ganhos significativos e aproximado a universidade da escola como apontam estudos de Medrado e Costa (2020) sobre a RP, e Maia e Dourado (2017) referente ao PIBID, ambos no contexto das licenciaturas em línguas estrangeiras da UFPB. Práticas como estas têm lançado uma nova configuração sobre a formação e rompido com os muros entre os contextos educacionais.

Durante muito tempo, a formação se resumia à aplicação dos saberes científicos ao ambiente escolar, ou seja, restringia-se ao conhecimento de teorias e técnicas que, muitas vezes, revelavam-se ineficazes por não considerarem as necessidades individuais de cada instituição. Então, pesquisas têm evidenciado que, para agir de uma forma mais significativa na escola, é preciso que se considere a realidade escolar desse ambiente. Nesse sentido, a imersão dos formadores e futuros docentes em instituições de ensino propicia experienciar o que, de fato, acontece ali. Logo, tanto os futuros docentes quanto os professores formadores precisam vivenciar, de fato, a escola, para perceberem como ela se constitui e quais são suas necessidades

mais específicas e imediatas. Notamos que, muitas vezes, os formadores estão distantes da escola e, por conseguinte, distantes do contexto, das situações de sala de aula, das demandas dos alunos e dos professores da rede de Educação Básica. Situações como estas têm ocasionado um número excessivo de cobrança por parte dos licenciandos (MAIA; PAULINO; SOUZA, 2017) que reclamam das lacunas existentes na formação inicial relacionadas ao seu campo de atuação e que, a nosso ver, derivam da falta de conhecimento acadêmico em relação ao que tem acontecido na Educação Básica.

Em decorrência disso, em muitos casos, os formadores precisam enfrentar questões que são oriundas da disparidade entre o que se faz na universidade e o que, de fato, o aluno vivenciará nas escolas. Uma dessas incongruências é a questão da inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de ensino em todos os níveis, desde a Educação Básica ao ensino superior, como já mencionamos. O posicionamento de uma das formadoras que colaboraram com nossa pesquisa reforça o que dissemos sobre o distanciamento entre os dois sistemas de ensino:

Excerto 03 - É: talvez lidar com essa realidade dos alunos né, ali, dos alunos com deficiência que estavam presentes na escola e aí que *a gente* aqui não tem uma: [pausa] não tem uma formação, eu vou dizer adequada né/na verdade não é nem adequada, não tem uma formação, ponto, voltada para essa realidade (Joana).

A formadora aponta para uma problemática enfrentada por ela em dois momentos: primeiro, a consequência da presença dos alunos com deficiência na Educação Básica para a formação inicial docente e, segundo, a falta de conhecimentos significativos da universidade em preparar profissionais para atuarem de acordo com as necessidades atuais da escola. Sendo assim, o conhecimento científico produzido pela academia continua, ainda, aquém do cenário real vivido nas salas de aula em nosso país. Além disso, inferimos que quando Joana utiliza a marca de pessoa “*a gente*” ela se reporta ao seu coletivo de trabalho (CLOT, 2010; 2006), nesse caso, os formadores, evidenciando os hiatos do ensino superior.

Ao levantar questões como essas, fica nítido que os formadores também se sentem “perdidos” nesse contexto educacional. São inúmeros saberes que necessitam ser construídos para acompanhar a escola, que muda continuamente. É preciso reconhecer que não há possibilidades de continuar com a formação da mesma maneira como era na década passada. São outros tempos, novos alunos e diferentes necessidades coexistindo na mesma sala de aula. É importante construir saberes condizentes com essa nova conjuntura.

Para Bronckart (2006), as instituições formadoras estão em constante movimento buscando aprimorar o conhecimento científico. Contudo, para ele, essas mudanças não têm sido tão eficazes e, para que as intervenções da academia sejam significativas, é preciso pensar sobre a maneira como os conhecimentos científicos são selecionados, transformados e simplificados de forma que os professores e alunos os compreendam. Além disso, os conhecimentos precisam partir também de situações concretas das nossas escolas e não somente do que está proposto por estudiosos que não estão inteirados da nossa realidade. Defendemos que haja um novo caminho para a elaboração dos currículos, por exemplo, ou que pelo menos os formadores sejam incentivados pela própria instituição superior a conhecer o campo de atuação dos seus alunos. Reconhecemos que os estágios supervisionados práticos já promovem essa relação do formador com a escola. Porém, sabemos que é um contato superficial. O docente, algumas vezes só consegue comparecer à instituição para acompanhar a aula de regência de seus alunos, muito diferente das ações do formador na escola frente ao PIBID. Advogamos que, ouvir dos próprios professores da escola sobre o seu trabalho é a única maneira de construir uma formação coerente com as demandas da Educação Básica, assim como escutar dos formadores acerca das suas particularidades relacionadas ao exercício do seu ofício. É indiscutível que juntos, formadores e professores podem, sem sombra de dúvidas, (res)significar a educação como um todo.

Bronckart reitera ainda que os conhecimentos científicos gerados distantes do cenário educacional são, por vezes, hipotéticos e incompletos, o que faz com que a escola precise reelaborá-los e, até mesmo, descartá-los por não suprir suas necessidades, ou seja, a universidade precisa “construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar” (BRONCKART, 2006, p. 205). Ressaltamos, entretanto, que os conhecimentos científicos não precisam ser construídos *ipsis litteris* a partir das necessidades escolares, mas é muito mais pertinente que a busca científica tente ser a mais fidedigna possível diante das necessidades que perpassam o nosso processo educacional.

Temos consciência dos impedimentos advindos das lacunas entre o conhecimento científico e as escolas, e pesquisas têm investigado como viabilizar esse acesso de mão dupla entre universidade e escola como nos mostra Martins (2009). É pertinente considerarmos que a educação é metamorfósica e que o contato entre essas duas esferas educacionais precisa ser dinâmico e ativo. Ora, não há como construir um conhecimento científico relevante às demandas das escolas se não há um diálogo entre essas duas instâncias.

Na intenção de aproximar os conhecimentos produzidos na academia da realidade da escola desde a década 60 e 70, de acordo com Bronckart (2006, p. 205), têm-se desenvolvido

trabalhos de pesquisa e de intervenção que visam a melhorar o estado de ensino, com a introdução de conhecimentos e métodos oriundos do campo científico, mas que são sempre objetos de uma transposição, isto é, de uma adaptação, levando-se em conta o que parece ser possível fazer em uma determinada situação didática.

Muitas dessas investigações são desenvolvidas na LA a partir dos estudos do ISD, e um número significativo de trabalhos tem sido produzido em grupos de pesquisa que estudam a formação de professores, entre eles, o GELIT e o ALDEI. Teses como as de Pérez (2014), Freudenberger (2015) e Dantas (2019); dissertações como as de Ramos (2019), Gomes, (2019) Land (2017) e Moraes (2017), defendidas no âmbito do PROLING da UFPB, têm demonstrado, a partir da experiência de docentes, formadores e licenciandos, o que vem sendo realizado/desenvolvido na formação inicial, nos estágios supervisionados e em projetos e programas de docência, no contexto da própria universidade e nas escolas de Educação Básica, no que se refere ao ensino de língua inglesa. Trazer ao conhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade em geral como os docentes trabalham em contextos específicos a fim de atingir os objetivos propostos pelos documentos oficiais e responder às demandas escolares e às necessidades do próprio professor como trabalhador permite a ampliação do olhar sobre ele e sua atividade para que assim o trabalho docente seja mais conhecido e compreendido.

Esses trabalhos têm proporcionado avanços em relação à formação como um todo e fazem emergir o trabalho docente como ele realmente é. Mesmo assim, ainda hoje, percebemos que há “um desconhecimento generalizado das características do trabalho real” (BRONCKART, 2006, p. 208) do professor e, em consequência disso, os órgãos que regem o processo educacional buscam soluções a fim de “compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores sejam bem-sucedidos naquilo que é específico do seu ofício” (BRONCKART, op. cit. p. 207). Questões como essas nos levam a refletir que o “insucesso” do professor da Educação Básica é o mesmo do professor formador, já que ambos, por diversos motivos, não conseguem realizar o seu trabalho da forma como gostariam e/ou da maneira como os sistemas necessitam. Nesse caminho, o professor formador não possui subsídios suficientes para suas aulas e o futuro docente também não o terá. Indo

nessa direção, evidenciamos que somente o próprio professor pode atestar sobre os seus saberes e dificuldades que circundam o exercício do seu trabalho.

2.3 Saberes e formação: possibilidades para abordar o trabalho docente

Nesta seção, discorreremos sobre os saberes docentes e a formação profissional dos professores formadores a partir da perspectiva defendida por Tardif (2014) que nos permite, dentre tantos outros propósitos, analisar o trabalho do professor. Por outro lado, articularemos esses saberes com os pressupostos do ISD mediante a textualização da ação das nossas formadoras nos programas de docência.

Tardif (2014, p. 9) faz uma profunda reflexão acerca dos saberes docentes relacionados à formação e à profissionalização do ensino e os problematiza a partir das seguintes questões:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual a natureza desses saberes? [...] Como esses saberes são adquiridos?

Para endossar essa discussão, Tardif (2014) destaca quatro tipos de saberes: *Saberes da formação profissional*, *Saberes disciplinares*, *Saberes curriculares* e *Saberes experienciais*, os quais apresentaremos sumariamente.

Os *Saberes da formação profissional* (das ciências, da educação e da ideologia pedagógica) são tidos como o conjunto de saberes oriundos das ciências humanas e da educação transmitidos pelas instituições de formação de professores que fornecem à formação um arcabouço ideológico relacionado a técnicas e métodos, algumas formas de saber fazer (TARDIF, 2014). Por outro lado, os *Saberes disciplinares* são gerados a partir do conhecimento científico acadêmico e passados ao docente através da formação na academia. Para Tardif (2014, p. 38), “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Os *Saberes curriculares*, “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (p. 38), ou seja, são os conhecimentos que o professor detém relacionados ao ensino-aprendizagem e questões estruturais que regem a escola. Por fim, os *Saberes experienciais*, “são os conhecimentos reconfigurados pelo próprio docente à medida que desenvolve o seu trabalho

de professor. [...] São saberes oriundos da experiência, e por ela validados” (SILVA, 2015, p. 80).

Antes de refletirmos sobre as questões dos saberes relacionados ao trabalho dos professores, é relevante mencionar que a profissionalização do ensino vem sofrendo mudanças significativas ao longo dos anos, como apontam os estudos de Tardif e Lessard (2009), que trazem à tona os problemas enfrentados na Europa e na América do Norte e que refletem bem a nossa realidade. Dentre os inúmeros problemas que envolvem a educação no nosso país, podemos citar, principalmente aspectos relacionados à desvalorização e à perda de prestígio docente, além de evidenciarem também que a “formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço” (p. 26). Discussões como estas nos fazem refletir acerca da formação docente como um todo, independentemente de onde ela aconteça, na formação inicial ou continuada, na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Se pensarmos no universo dos formadores, se considerarmos que cabe ao professor formador trilhar um caminho profissional sob duas perspectivas, é como se dois profissionais atuassem concomitantemente e que precisassem ter perspectivas distintas acerca do discente. Isto é, primeiro seria a docência para os graduandos, que abrange as metodologias utilizadas para os licenciandos em sala de aula, enquanto estudantes. Maneiras que promovam o aprendizado dos conteúdos, para que construam os saberes provenientes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2014), que são, a princípio, gerados dentro do espaço acadêmico. Uma segunda perspectiva seria o fato de que o formador precisa vislumbrar as possíveis realidades a serem enfrentadas por seus alunos nos diferentes contextos onde devem atuar, ou seja, o professor que forma para ensinar, precisa também apresentar maneiras de organizar e construir saberes que possam ser úteis para esses futuros docentes nas suas salas de aula, realidades estas que, muitas vezes, ainda não foram experienciadas por eles.

Sabemos que a realidade do Ensino Superior diverge bastante daquela do cenário da Educação Básica. Nesse sentido, é necessário que o formador proponha aulas, metodologias, atividades que possam ser adaptadas a diversas realidades, como o uso de instrumentos que a instituição possa oferecer tais como, projetor, livros, internet. Além do próprio livro didático e do fato de em alguns contextos, não haver outros recursos, somente o quadro. Explorar maneiras de aula que considerem o quantitativo de alunos, já que em sua maioria as salas de aula de escola estão superlotadas. No entanto, é necessário percebermos que muitos professores universitários estão muito distantes da escola pública devido aos objetivos das disciplinas que

ministram e que os restringe às salas de aula da universidade, por não manterem vínculos com projetos na Educação Básica ou até mesmo por falta de interesse. Além disso, muitos não foram alunos de instituições públicas durante o seu processo educacional, o que gera um maior desconhecimento desse espaço.

Complementando a discrepância entre esses espaços educacionais, Tardif (2014) faz uma crítica à maneira como a organização curricular é proposta. Segundo ele, focada em um conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e professores. Acreditamos que isso acontece por motivos de que esses documentos são organizados por profissionais que há muito tempo não atuam nesses espaços para os quais esses parâmetros e demais documentos regulatórios são gerados, como nas universidades e instituições de Educação Básica. Reconhecemos que há muitas lacunas na formação inicial e defendemos ser de extrema importância que o professor formador seja exposto a realidades diversas em todos os níveis e modalidades de ensino, e também em situações reais de educação, para que sua prática na universidade seja coerente com os diversos contextos em que seus alunos atuarão. Essa aproximação do professor universitário com a escola é uma maneira de ressignificar o espaço da formação.

Ainda sobre os diferentes contextos, cada um com suas singularidades e especificidades, percebemos a crescente presença de alunos com deficiência nas instituições de Educação Básica, como apontaram as nossas colaboradoras (cf. capítulo 5), em um número muito maior que no Ensino Superior. Em vista disso, é indiscutível que saberes sobre essa realidade devam ser construídos, possibilitando aos discentes em formação o desenvolvimento de um trabalho que reverbere em uma educação que promova a inclusão de todos. Insistimos ainda que muitos formadores nunca tiveram experiência com alunos com deficiência e que estão vivenciando pela primeira vez essa realidade junto com seus alunos na graduação, o que julgamos ser muito rico e reforça a ideia de Tardif (2014) de que o saber é plural. Sobre isso, incentivamos que formadores e discentes aprendam juntos, criem uma relação colaborativa, assim como fizeram as nossas colaboradoras.

Frente a essa realidade, Tardif (2014, p. 37) problematiza a relação entre os formadores e os professores:

É bastante raro ver os teóricos e os pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores. [...] A

relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber, de executores ou técnicos.

Preocupa-nos a existência desse distanciamento, porém, temos visto mudanças nesse cenário. Programas institucionais têm estreitado essas relações entre universidades e escolas, além de contribuírem de maneira significativa para a formação inicial e continuada dos professores e dos formadores ao redimensionarem a formação de todos os envolvidos e, conseqüentemente, gerarem novos saberes experienciais decorrentes da participação em programas ofertados no ensino superior.

Em face desse panorama, é significativo ressaltar que não estamos defendendo que os formadores precisam saber de tudo, mas reforçando a necessidade de o formador ter contato com a Educação Básica para, a partir disso, mobilizar todos os seus saberes em prol de uma formação que atenda a tais necessidades, mesmo que parcialmente. Afinal, as instituições apresentam realidades ímpares e, muitas vezes, inéditas a cada ano letivo. Dessa forma, é impossível que o formador dê conta de tudo isso. Não obstante, os professores acumulam uma gama de saberes advindos de todo o caminho já percorrido, além do mais, questões de identidade profissional levam esses profissionais a se aprofundarem em áreas de seu interesse, o que leva esses professores a trilharem caminhos diferentes, com interesses e saberes diversos além de únicos. Tardif (2014, p. 11) descreve bem o saber do professor, como verificamos a seguir:

o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Com essa concepção, defendemos que a exposição do formador a situações nunca vivenciadas é, sem dúvida, uma maneira de apresentá-los a ambientes novos fazendo com que (res)signifiquem os seus saberes. Afinal, nenhuma realidade se mantém estável por muito tempo, e “o que se aprende e como se aprende, em um determinado espaço-tempo evoluem inevitavelmente em função das mudanças sociais” (SILVA, 2015, p. 78), o que reforça a ideia de que ser professor é estar sempre aprendendo, para assim, realizar o seu trabalho. Ser professor não é somente estar na sala de aula, até porque, o fazer docente abrange muitos outros espaços.

Essa ideia de inacabamento é textualizada por Maria, colaboradora com quase trinta anos de experiência, que evidencia: “quando eu achava que não vinha mais nenhuma outra

novidade né, que fosse *me desestabilizar* dentro das certezas que eu já tinha, veio justamente o PIBID”. Nesse caso, mesmo com ampla prática docente, a participação no referido programa provocou essa instabilidade profissional, demonstrando que sempre há o que aprender quando falamos sobre docência. Nossa formação nunca se encerra, mesmo quando parece que estamos em final de carreira, somos surpreendidos por algo novo. Entendemos que a professora assume uma postura de honestidade ao reconhecer essa lacuna, desnudando-se e (des)construindo a ideia de que o professor formador detém todo o conhecimento.

Outro fator que ecoa é a enorme demanda de trabalho que o formador possui, dentre elas, lecionar e orientar alunos na graduação e pós-graduação (OLIVEIRA, 2011), publicar textos, participar de eventos acadêmicos, preencher e escrever relatórios, submeter projetos e programas, participar de reuniões, entre outros ofícios que fazem parte do seu trabalho. Esse grande número de tarefas a serem executadas por esses profissionais gera uma sobrecarga exaustiva que demanda horas de dedicação, e esses profissionais ainda precisam lidar com muitas cobranças em relação às incongruências da graduação (TARDIF; LESSARD, 2009). Ressaltamos que nem todas as atividades elencadas são obrigatórias para o professor formador.

Nesse sentido, para compreender o trabalho do formador, precisamos partir da premissa de que os saberes dos professores são exclusivos de cada um, ou seja, não há nenhum docente igual ao outro, mesmo que estes possuam as mesmas qualificações curriculares, o mesmo tempo de profissão ou, ainda, atuem nos mesmos contextos. Ademais, esse “saber é plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36), além daqueles compartilhados entre os próprios professores ao longo do seu trabalho.

Alinhados à ideia de Carter (1990 apud TARDIF, 2014, p. 265) de que os saberes docentes “são fortemente personalizados, [são] saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”, apoiamo-nos em Velloso-Leitão (2015, p. 49) quando defende que “cabe a cada sujeito, a partir das suas experiências, do seu conhecimento de mundo, da sua origem, dos seus sucessos e fracassos (re)produzir e ampliar o seu arsenal singular de saberes”. Nesse paradigma, a relação de cada profissional com o seu trabalho é a fonte de enriquecimento profissional.

Em concordância com a conceptualização feita tanto por Carter (1990 apud TARDIF, 2014) quanto por Velloso-Leitão (2015), sobre os saberes, antes de refletirmos sobre o Quadro 1 a seguir, proposto por Tardif (2014, p. 63), ressaltamos que o referido estudo tinha como foco

saberes docentes relacionados a professores. Por outro lado, nossa pesquisa tem como colaboradoras quatro professoras formadoras e, como dissemos anteriormente, consideramos que essas profissionais do Ensino Superior atuam em duas frentes, a de docente e a de formadora que, a nosso ver, demanda posturas profissionais e saberes diferentes. Por isso, faremos algumas modificações nos saberes, tais como definidos por Tardif (2014).

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos, documentos, teorias e pesquisas¹⁰ usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, documentos oficiais que regem a formação, legislação nacional, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

¹⁰ Em destaque vermelho, o que estamos acrescentando aos saberes de Tardif a partir do nosso olhar sobre o agir das professoras formadoras, colaboradoras deste estudo.

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula na escola, na universidade, incluindo a participação em programas acadêmicos	A prática do ofício na escola e na sala de aula (dentro e fora da universidade), a experiência dos pares (formadores, licenciandos); A inserção em programas de docência.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. Pela exposição a contextos nos quais os licenciandos atuarão.
---	--	---

Fonte: Adaptado de Tardif (2014, p. 63).

Como já dissemos, as classificações apresentadas por Tardif (2014) apontam muito especificamente para o professor da Educação Básica e, por isso, algumas nomenclaturas dizem muito desse cenário. Por estarmos tratando do contexto de quatro professoras formadoras, sentimos a necessidade de substituir algumas nomenclaturas. Sendo assim, os Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, chamaremos de *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos, documentos, teorias e pesquisas utilizadas no trabalho*, por considerarmos que estes outros instrumentos colaboram para a ressignificação da sua ação enquanto formadoras. E, quanto aos *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*, acrescentaremos *na universidade*, incluindo a participação em programas acadêmicos. Já que estes dois espaços se configuram como ambientes relacionados à própria prática docente e espaços propícios para a construção de saberes, mesmo que a participação nesses programas não seja pré-requisito para o professor universitário. É justamente nesse contexto que as nossas colaboradoras se inserem. Ressaltamos que, em grande parte dos momentos da atuação do professor, esses saberes ocorrem simultaneamente, e que na maioria das vezes, é impossível dissociá-los.

3 PROGRAMAS INSTITUCIONAIS COMO FERRAMENTAS E ESPAÇOS FORMATIVOS PARA O PROFESSOR FORMADOR

Este capítulo tem por objetivo apresentar as principais características e objetivos de programas de docência mencionados pelas professoras formadoras, colaboradoras de nossa pesquisa, e que, a nosso ver, têm ressignificado a sua formação docente. Nesse sentido, discorreremos brevemente sobre os seguintes programas¹¹ no âmbito da Universidade Federal da Paraíba: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX); o Programa de Licenciatura (PROLICEN) e o Programa de Tutoria (PROTUT).

3.1 Breve descrição de alguns programas institucionais na UFPB

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), segundo estabelece o edital (EDITAL nº 061/2013), tem a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que proporcionem aos licenciandos, na primeira metade do curso, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Comprendemos que, dessa forma, formadores e futuros docentes estarão em contato direto com as escolas, local onde atuará a maioria dos futuros professores em formação inicial.

De acordo com os editais publicados até 2019, dentre os principais objetivos do PIBID estão: a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; d) 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; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como

¹¹ Atualmente a UFPB tem o Programa de Residência Pedagógica, mas sua implementação foi posterior à geração dos dados.

coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Segundo informações dos documentos que o regulamenta, o programa institucional é apoiado com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades: a) iniciação à docência, no valor de R\$400,00, para discentes de curso de licenciatura; b) coordenador institucional, no valor de R\$1.500,00, para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência; c) coordenador de área, no valor de R\$1.400,00, para docente da IES que coordenará área do subprojeto; d) professor supervisor, no valor de R\$765,00, para professor da escola de educação básica que acompanha o discente na escola.

Por outro lado, o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da UFPB, é custeado com recursos da própria instituição, previstos no seu orçamento. De acordo com o edital que o regulamenta, o PROBEX se constitui como uma das estratégias da política de extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba com o propósito de contribuir para a formação acadêmica e cidadã do seu corpo discente, dos cursos de graduação presenciais e a distância, a partir da experiência em ações de extensão universitária. As atividades desenvolvidas no âmbito do programa visam atender as necessidades e demandas da sociedade paraibana, no sentido de promover o desenvolvimento a partir de um trabalho conjunto com as comunidades e grupos envolvidos.

Segundo o edital nº 01/2019, a equipe do projeto pode ser composta por: a) coordenador – docente ou técnico-administrativo extensionista; b) coordenador adjunto - docente ou técnico-administrativo extensionista; c) colaborador(es) – docente(s) ou técnico-administrativo(s) extensionista(s); d) extensionista colaborador externo – participante externo; e) aluno(s) bolsista(s) – discente regularmente matriculado em curso de graduação na UFPB (Inciso I, Art. 3º do Decreto 7.416/2010); f) aluno(s) voluntário(s) – discente regularmente matriculado em curso de graduação na UFPB. O PROBEX oferece bolsas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) aos discentes selecionados e que se encontram atualizados junto ao SIGAA¹².

Já o **Programa de Licenciatura - PROLICEN** é, de acordo com o seu edital nº 05/2019, um programa de apoio aos Cursos de Licenciatura da UFPB e é coordenado pela Pró-

¹² O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) é uma plataforma online adotada pela UFPB para a realização de atividades diárias desempenhadas por alunos, funcionários técnicos, professores e coordenadores.

Reitoria de Graduação desde 1994, através do GT de Licenciatura, e envolve a participação de professores e alunos da UFPB, além de professores do ensino básico que desenvolvem atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Licenciatura e nas Escolas Públicas. O PROLICEN tem por objetivo melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba.

De acordo com o edital que o regulamenta, o PROLICEN tem, dentre os seus objetivos centrais: a) atender aos princípios de qualidade que assegurem a garantia do ingresso, da permanência e da conclusão pelos alunos das diversas licenciaturas; b) desenvolver ações que favoreçam a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura e/ou cursos afins às Licenciaturas da UFPB; c) propiciar uma efetiva articulação dos cursos de Licenciatura com a Educação Básica, favorecendo a integração e a parceria da UFPB com a Rede Pública de Ensino; d) estimular o desenvolvimento de ações, estratégias e metodologias inovadoras nas áreas do ensino-aprendizagem, da gestão educativa e da organização do trabalho pedagógico, nos âmbitos da educação escolar e não escolar; e) promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimentos; f) propiciar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação de profissionais para a Educação básica; e g) definir atividades de intervenção nas áreas contempladas por cada projeto, objetivando favorecer a formação do licenciado e a melhoria da qualidade na Educação Básica.

Na mesma direção dos projetos anteriores, como presente em seu edital, o Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas (PROTUT) é vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e oferece apoio didático-pedagógico aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de Graduação dessa universidade. As atividades didático-pedagógicas do PROTUT são exercidas por tutores, estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UFPB, em colaboração com professores, outros estudantes e técnico-administrativos, em conformidade com o Regimento Geral da UFPB.

Nessa perspectiva, consideramos importante destacar que, no âmbito da nossa pesquisa, os conhecimentos mobilizados pelas formadoras em vários momentos têm redimensionado a sua prática a partir da participação nos diferentes programas de docência. Como todas as formadoras fizeram ou fazem ainda parte do PIBID Letras-Inglês (UFPB), este programa foi bastante mencionado, o que justifica nossa próxima subseção, na qual apresentaremos esse

subprojeto, mais especificamente durante o período de 2014 a 2018. Por esse motivo, trazemos a seguir uma reflexão acerca do referido subprojeto.

3.2 O Subprojeto PIBID Letras-Inglês na UFPB¹³

Como dissemos na seção anterior, a criação do PIBID nasce com a intenção de fomentar a iniciação à docência na tentativa de melhorá-la, pois, de acordo com Gatti *et. al.* (2014), os cursos de licenciatura não têm oferecido uma formação adequada às novas demandas para o trabalho dos professores da Educação Básica. Dessa maneira, sabe-se que tanto os docentes que atuam na escola quanto os formadores universitários têm sofrido com a exigência em função das mudanças ocorridas na sociedade como, por exemplo, a diversidade dos alunos em sala de aula, inclusive no próprio Ensino Superior. Logo, percebemos que o referido programa afeta diretamente os professores formadores que também estão envolvidos nessa atmosfera e que sofrem diretamente com essa transformação do cenário educacional.

São membros do PIBID, de acordo com os documentos regentes, coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e licenciando. No decorrer desses cinco anos, o subprojeto PIBID Letras-Inglês fora coordenado por quatro formadoras, sendo que apenas duas por edital. Durante esse período, duas das quatro coordenadoras, Ana e Maria permaneceram à frente na maior parte do tempo, afastando-se devido a licenças e sendo substituídas por formadoras com interesse em projetos de docência. Também fizeram parte três supervisoras e 25 bolsistas.

De acordo com Maia e Dourado (2017), o subgrupo PIBID Letras-Inglês atuava em dois níveis da Educação Básica, Ensino Fundamental (EF), com sete (07) bolsistas em uma escola de nível fundamental, do 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio (EM) com dezoito (18) bolsistas que atuavam em duas escolas de nível médio, além de três (03) professoras supervisoras de três escolas distintas no município de João Pessoa/PB e duas professoras coordenadoras da referida IES. Esse coletivo promovia uma ponte entre a universidade e as escolas da rede pública, ao elaborarem atividades orientadas para o desenvolvimento do letramento crítico e de práticas inclusivas, como também aproximando professores em formação da realidade escolar. Ressaltamos que o subgrupo era subdividido em dois - Ensino Fundamental e Ensino Médio,

¹³ O subprojeto PIBID Letras- Inglês em questão era regido pelo edital nº 061/2013. Vale ressaltar que foi durante a regência desse edital, durante os anos de 2014 a 2018, que o subprojeto teve como foco a Inclusão e o Letramento Crítico.

e cada formadora coordenava um grupo de bolsistas. É pertinente mencionarmos que, durante a vigência desse Programa, haja vista a necessidade de cortes financeiros pelo órgão fomentador de recursos, cogitou-se a extinção do Programa, o que mobilizou todos os envolvidos, bolsistas, coordenadores, supervisores, alunos da escola regular, pais, entre outros, para lutarem pela sua continuidade como demonstra algumas publicações no blog do referido subgrupo da UFPB¹⁴.

Segundo Maia (2015), os licenciandos dedicavam-se ao subprojeto em atividades realizadas na escola, devendo cumprir a carga horária de 3(três) horas-aula semanalmente e uma reunião pedagógica semanal com duração máxima de quatro horas com a coordenadora para discussão sobre a realização das atividades e reflexões referentes às experiências vivenciadas durante a semana nas escolas. Além disso, estava prevista a participação em eventos acadêmicos para apresentar à comunidade científica o trabalho desenvolvido no contexto do subprojeto. As supervisoras precisavam, assim como os demais, firmar termo de compromisso e declarar disponibilidade para realização das atividades previstas pelo projeto.

Afora a observação, coparticipação nas aulas da professora supervisora, planejamento e ministração de aulas, os bolsistas elaboravam relatos reflexivos mensais, refletindo acerca de temas que emergiam nas visitas às escolas e nas reuniões (MAIA; DOURADO, 2017). Estes textos eram lidos e voltavam para os alunos participantes com *feedbacks* das respectivas coordenadoras. É oportuno mencionar ainda, que esses textos foram utilizados pelos próprios alunos participantes e pelas formadoras como *corpus* para produção de textos para apresentação em eventos, publicações e pesquisas no âmbito da pós-graduação (GOMES, 2016; 2019; SANTOS; DANTAS; MAIA, 2015; e G. DANTAS, 2019).

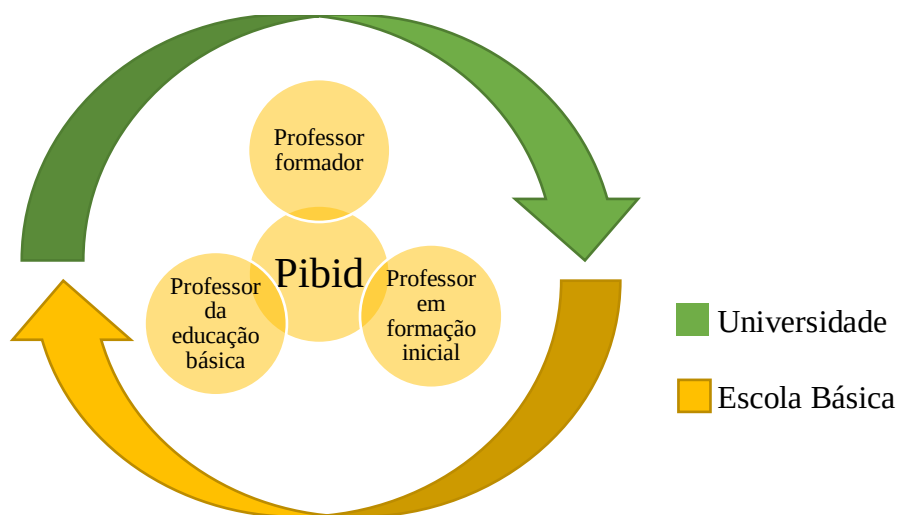
Acreditamos que essas mudanças proporcionadas pelos programas de docência, surgem em um bom momento e nos fazem refletir acerca do que precisa ser feito para que a formação inicial corresponda às demandas da Educação Básica e que, dessa maneira, deixe de ser “uma formação de caráter abstrata e desarticulada do contexto de atuação do professor” (GATTI *et al.*, 2014, p. 14). Sem dúvidas, a imersão nesse espaço é uma ótima forma de conhecê-lo e, assim, buscar possibilidades de atender às suas necessidades reais e aos poucos reverter a problemática na formação inicial de professores.

O PIBID é um espaço que propicia essa aproximação de maneira efetiva, pois é a ponte que leva a universidade para a escola e entrelaça professor formador, professor da escola e aluno

¹⁴ <https://pibidletrasinglesufpb2015.blogspot.com/2015/11/mobilizacao-ficapibid.html>

em formação. Por isso, Gatti *et al.* (2014) enfatizam que o referido Programa tem sido uma das políticas de formação mais eficazes desde sua criação. Já Romero (2017) reforça a vivacidade do Programa e atribui o sucesso à interação e colaboração entre os seus participantes, conforme ilustrado na Figura 1 a seguir:

Figura 1- Participantes do PIBID



Fonte: Adaptado de Moraes (2017)

A partir dessa configuração, que conecta o professor formador, o professor da Educação Básica e o professor em formação inicial, percebemos que os envolvidos atuam concomitantemente e articulados. Dessa forma, os dois espaços formativos, a universidade e a escola, estão imbricados na reunião desses atores de tal maneira, que fica impossível perceber quem está formando quem. Essa experiência tem gerado pesquisas (LAND, 2017; MORAIS, 2017), inclusive de pesquisadores que trabalham com a formação docente, mas que são externos ao programa. Por esse motivo, conseguimos perceber que o PIBID tem possibilitado um redimensionamento da formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois, “se mostra transformando para melhor atender às necessidades contextuais de nosso complicado contexto educacional” (ROMERO, 2017, p. 66).

Como dissemos anteriormente, o referido subprojeto tem gerado um número significativo de pesquisas nas quais os bolsistas refletem sobre as experiências proporcionadas por esse espaço. Para ilustrarmos essa produção, em uma rápida busca utilizando o descritor

PIBID Letras-Inglês, identificamos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos nos últimos anos pelos bolsistas do PIBID Letras-Inglês da UFPB¹⁵.

Reforçamos, mais uma vez, o fato de que durante todo o período de atuação, o PIBID manteve um trabalho colaborativo de forma que universidade e escola estiveram juntas, buscando minimizar os problemas vivenciados por ambas, ou seja, a escola traz para a instituição superior os aspectos que necessitam serem sanados ou melhorados, permitindo aos formadores e aos bolsistas perceberem os hiatos existentes entre esses dois níveis educacionais, e a partir disso construir conhecimentos mais significativos para atuarem naquela realidade específica: a escola. Assim, a universidade conhece de dentro as necessidades mais urgentes da Educação Básica e, como consequência, vivencia oportunidades que promovem a construção de saberes que atendam as lacunas da própria formação inicial. Dessa forma, o PIBID guiou suas ações por esse viés, o de conhecer para, assim, pensar em estratégias que atendessem às demandas solicitadas. O subgrupo Letras-Inglês da UFPB adotou, após análise dessas evidências, duas linhas de trabalho, quais sejam: Letramento Crítico e Inclusão.

A reflexividade era algo trabalhado no subgrupo PIBID Letras-Inglês da UFPB. A partir das visitas à escola e das regências, eram feitas reflexões sobre essas vivências em textos, os quais eram denominados de *relatos reflexivos*. Também eram realizadas avaliações das experiências nas reuniões semanais com os próprios bolsistas, as coordenadoras e algumas vezes as supervisoras. Pelo viés do Letramento Crítico, defende-se que é preciso fazer com que os licenciandos reflitam acerca da sua prática e possam fazer escolhas pertinentes de como atuarem nas suas aulas, como planejá-las e o que fazer em situações específicas quanto ao seu trabalho, assegurando a relevância de se formar profissionais reflexivos. Nessa direção, Ana, uma das formadoras, é bem enfática ao destacar entre as ações que considera relevante desenvolvidas no subprojeto “*pedir mais assim do aluno essa autorreflexão sobre a própria prática e usar isso como material de aprendizagem. O próprio texto do aluno, a própria reflexão [...]*”.

Por outro lado, um aspecto que tem envolvido o processo de formação no Curso de Letras-Inglês é a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, já que em uma das escolas na qual atuamos como bolsistas PIBID, possuía à época do subprojeto um quantitativo

¹⁵ Link para os Trabalhos de Conclusão de Curso sobre o PIBID. https://repositorio.ufpb.br/jspui/simple-search?location=%2F&query=PIBID+Letras-Ingl%C3%AAs&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=type&filter_type_1>equals&filter_value_1=TCC

considerável de alunos com deficiência. Essa realidade tem causado certa inquietação e tem provocado os professores formadores a buscarem conhecimentos para atender a essa realidade. A partir dessa demanda premente, Medrado (2016, p. 269) faz a seguinte indagação:

se não se fala sobre inclusão, se não se provoca reflexões que evidenciem atitudes inclusivas ou se não se expõem *futuros profissionais de ensino* a contextos de inclusão, como desenvolver *nesses professores* a consciência da diferença? (grifo nosso).

É significativo registrar que recentemente, em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei 13.146/2015, que tem fomentado discussões acerca do acesso e da permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, isto é, a lei garante a inclusão e o exercício da cidadania e a plena condição de igualdade para todos. Assim, esses espaços formativos precisam propor ações que viabilizem um ambiente o mais inclusivo possível, conforme estabelece a LBI (BRASIL, 2015). Além disso, os próprios docentes da Educação Básica afirmam que não sabem como conduzir suas aulas com alunos com deficiência (DANTAS, 2014), tampouco os professores formadores. No entanto, percebemos três aspectos que precisam ser considerados, afinal, os nossos formadores também são professores que: a) também recebem alunos com deficiência nas suas salas de aula; b) não foram formados para esse contexto; e c) precisam formar professores, cujo contexto de atuação será a Educação Básica, e precisam saber como incluir os alunos com deficiência. Dessa maneira, é imprescindível ponderar frente a essa realidade. Avaliamos necessário expor nosso posicionamento acerca desses três pontos.

Primeiramente, queremos propor para o nosso leitor que não esqueça que aquele formador que está na universidade, e que muitas vezes parece estar tão distante de nós, é também um professor. Além disso, eles também partilham de angústias semelhantes às aquelas dos educadores da Educação Básica, inclusive a falta de saberes docentes para incluir os alunos com deficiência nas suas aulas. Por conseguinte, em decorrência das leis promulgadas, esses alunos têm chegado à universidade e também têm desestabilizado os formadores, como é possível perceber no texto das nossas colaboradoras. É evidente que o número de alunos com deficiência nas instituições superiores é bem menor que na Educação Básica. Na UFPB, especificamente, onde as professoras atuam, de acordo com o mapeamento feito pelo CIA¹⁶, no

¹⁶ O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba é uma assessoria especial vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria. Foi criado oficialmente no dia 26 de novembro de 2013 através da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI).
<https://www.ufpb.br/cia>

ano de 2019, ingressaram na UFPB 3.850 alunos com deficiência. Mesmo que em números menores, e em situações mais isoladas, esses estudantes têm adentrado na graduação, gerando dúvidas relacionadas à inclusão nos profissionais docentes que se percebem sem saberes para atuar com esses alunos.

O segundo ponto é que, no contexto da Educação Básica e até mesmo na própria graduação, é constante ouvirmos de professores na escola, em cursos de idiomas e de licenciandos, que a formação inicial, por exemplo, não dispõe de disciplinas sobre inclusão e que os formadores não tratam da temática nas suas aulas (MAIA; PAULINO; SOUZA, 2017). Contudo, gostaríamos de pontuar que o processo educacional como um todo é construído em um movimento contínuo, e com isso, novas demandas aparecem e todo o sistema precisa se reorganizar para atingir as suas necessidades. Então, é oportuno percebermos que muitos professores universitários foram formados há algum tempo onde não se falava em inclusão, que não fazia parte das discussões nos contextos escolares. Em consequência disso, muitos deles enfrentam atualmente uma grande dificuldade em incluir alunos com deficiência e, consequentemente, em formar professores sensíveis à inclusão (MEDRADO; CELANI, 2017). Isso não quer dizer que, por não terem experienciado uma formação inclusiva, os formadores estão livres da responsabilidade de formar profissionais para adotarem atitudes inclusivas. O que nós queremos propor é que, mais do que culpabilizar o docente, precisamos nos engajar para juntos criarmos espaços que promovam essa construção de saberes. É importante que os alunos também proponham, que tragam exemplos e que provoquem esse formador. O professor precisa ser responsável pela qualidade e pelo cumprimento do seu trabalho. Logo, quando não tem ciência de algo, deve buscar aprender.

Hoje em dia existem milhares de maneiras de construir saberes. Uma delas, como evidenciam os nossos dados, é buscar nos pares, no coletivo, saberes que outros profissionais dominam. Além disso, a relação com os próprios alunos em formação tem contribuído para o trabalho do formador, sem contar que muitas experiências têm sido compartilhadas na internet. Fortalecemos a ideia de que o professor formador precisa também de apoio para que possa aprender maneiras diferentes de fazer o seu trabalho e ressignificar o seu agir. Destacamos ainda que para se efetivar a inclusão no âmbito educacional não é a empatia que deve ser o carro chefe, e sim, a ética. Mais do que qualquer coisa, estamos falando aqui de trabalho, e como profissionais, os formadores e professores têm que tornar acessível o acesso à educação para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Caso contrário, estará sendo incoerente com a legislação e demonstrando uma falta de ética profissional (MEDRADO, 2014; 2016).

No terceiro ponto, chamamos atenção dos formadores para o objetivo central do seu trabalho, a formação de professores que em sua maioria irá atuar na Educação Básica e também em cursos de idiomas, já que nossa pesquisa está inserida no cenário da licenciatura em Letras-Inglês. É sabido que nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o quantitativo de matrículas de alunos com deficiência tem aumentado, à vista disso, endossamos o que Celani e Medrado (2017) advertem sobre a relevância de problematizar o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência na graduação. Neste caso, mais do que nunca, não dá para formar um professor sem que ele tenha sido exposto a experiências inclusivas. A formação inicial deve caminhar ao lado da escola. Os professores em formação carecem de saberes que espelhem o que irão encontrar na Educação Básica e para isso, os formadores precisam fazer parte desse universo. Conhecer o real trabalho daquele que está formando.

Consequentemente, se nada for feito para construir saberes inclusivos, os posicionamentos de que “não foram preparados” se perpetuarão e os novos professores formadores continuarão sem saber o que fazer em relação à inclusão.

Diante do exposto, acreditamos que é necessário promover uma “reflexão sobre a prática docente nos quais professores – em formação, bem como os formadores – examinem as barreiras atitudinais que, muitas vezes, os impedem de atuar como professores inclusivos” (MEDRADO, 2017, p. 205). A nosso ver, o PIBID viabiliza essa reflexão.

4 PERCURSO DA PESQUISA: desvelando escolhas e caminhos

Neste capítulo, apresentamos as escolhas feitas para trilharmos o caminho de pesquisa. Para tal, seccionamos o capítulo em cinco partes, que são: a natureza da nossa pesquisa, o contexto de investigação, os perfis das colaboradoras, o processo de geração de dados e os procedimentos de análise.

4.1 Natureza da Pesquisa

A problemática que atinge o cenário educacional nas últimas décadas, primeiro no âmbito da Educação Básica e, *a posteriori*, no Ensino Superior nos motivou a assumir uma concepção qualitativo-interpretativista de investigação. Intencionamos olhar para os nossos dados sem a pretensão de apontar erros e acertos, mas buscando compreender como nossas colaboradoras apresentam o seu fazer enquanto professoras e formadoras considerando os aspectos da inclusão.

Nosso propósito maior é perceber, a partir das nossas formadoras, como elas se enxergam diante dessa conjuntura e, a partir de seus textos, refletir acerca do agir de cada uma delas na busca por construir saberes que as auxiliem frente à demanda da inclusão. Reiteramos que, assim como os professores da Educação Básica, os professores universitários têm sofrido com a falta de saberes para efetivar a inclusão e isso é bastante recorrente nos nossos dados. Por esse motivo, desejamos que esse diálogo seja semeado entre os formadores, que germine, floresça e produza muitos frutos.

Devido aos objetivos da nossa pesquisa e por estarmos inseridos no âmbito da Linguística Aplicada (LA), acreditamos que é viável discutir situações reais de trabalho a partir da voz do próprio trabalhador, possibilitando que ele discorra sobre sua atividade. Esse viés metodológico vai ao encontro do que defende Moita Lopes (2006) quando diz que ouvir as minorias é uma maneira de construir conhecimento. Quando os atores contam suas próprias experiências, na intenção de contribuir para a discussão de prováveis problemáticas, torna-se possível que, ao realizar tal tarefa, ele também se torne capaz de modificar a si mesmo e o seu meio (CLOT, 2006).

Na tentativa de trazer para a discussão os projetos de docência e a sua relação com a formação continuada de professores formadores da UFPB, destacamos, como dissemos no

capítulo anterior, o PIBID e a relação das coordenadoras com o Programa. Nesse sentido, lembramos que o nosso objetivo é investigar, a partir das representações das professoras formadoras sobre o seu agir, se a participação nos programas institucionais causou algum impacto que as fizeram redimensionar sua prática docente com vistas à inclusão.

A fim de alcançarmos nossos objetivos, nos orientamos, como mencionamos anteriormente, por uma abordagem qualitativo-interpretativista de análise dos dados. É pertinente trazer aqui quais aspectos denotam a este estudo um aspecto qualitativo e interpretativo. Primeiro, a utilização do quadro teórico e o tratamento metodológico utilizado. Segundo, porque é a partir da textualização das formadoras sobre o agir que podemos conhecer o seu trabalho de uma maneira mais significativa. Terceiro, é com base na nossa reflexão e interpretação que intencionamos compreender, a partir dos textos das professoras, o seu agir docente. Aqui, o pesquisador, ao interpretar os dados, permite que sua subjetividade se faça presente desde o momento de geração até a análise dos dados. Ressaltamos que o caminho percorrido foi bastante flexível reforçando esse caráter qualitativo-interpretativista.

Os estudos na LA possibilitam ao pesquisador adentrar e conhecer mais de perto o trabalho do formador. Porém, desde a elaboração dos questionários, no nosso caso, até a realização das entrevistas e suas transcrições, caminhamos cuidadosa e responsavelmente para que não ultrapassássemos os limites éticos nas nossas interpretações, alinhando-nos à atmosfera ética da LA (CELANI, 2005), questão que o pesquisador não deve esquecer.

4.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa nasce, em um primeiro momento, a partir da minha participação no Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mais especificamente, no subgrupo do Ensino Fundamental, uma vez que, como explicamos no capítulo 3, o grupo era dividido em dois subgrupos para cada nível de ensino, nível fundamental e nível médio, durante o biênio 2015-2016, período em que este pesquisador esteve como bolsista do referido subprojeto.

O fato de o pesquisador ter sido bolsista do subprojeto e de atribuir a ele um diferencial na sua formação justifica, como já afirmamos na introdução desta pesquisa, o objetivo desta investigação, pois consideramos relevante o que Cavalcanti (2006) afirma sobre a importância de fazer pesquisa de dentro. Logo, o pesquisador vivenciou o programa e, com isso, possui um

posicionamento diferenciado. Essa experiência contribuiu, a nosso ver, com as interpretações dos dados.

Assim, sentimo-nos motivados a investigar a maneira como as formadoras enxergam a sua atuação no PIBID e se atribuem a ele algum saber específico, ou, até mesmo, possíveis mudanças de posturas e construção de saberes relacionados à sua prática enquanto formadoras.

4.3 Perfis das professoras formadoras

Diante do escopo traçado até aqui, buscamos incluir na nossa pesquisa quatro das cinco coordenadoras que já atuaram no PIBID Letras-Inglês da UFPB desde a sua implementação.

Desde 2014, o primeiro ano de atuação do PIBID Letras-Inglês da UFPB, até 2018, as professoras formadoras assumiram a responsabilidade de coordená-lo. Vale ressaltar que apenas duas atuavam concomitantemente, sendo assim, o subprojeto nunca teve mais de duas coordenadoras por resolução institucional. Neste trabalho, nossas colaboradoras serão identificadas pelos pseudônimos de Maria, Ana, Beta e Joana. Reiteramos que todas são professoras formadoras do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba.

As docentes já atuaram no Ensino Superior em diferentes contextos e em períodos diversos, ou seja, durante o seu percurso na educação passaram por diferentes experiências que as conduziram por caminhos distintos até chegarem ao ensino superior. Três das colaboradoras já haviam atuado em programas de docência antes de fazerem parte do PIBID e apenas uma delas, Ana, ainda não havia tido essa experiência, ela atuou em um PROBEX e no PIBID simultaneamente.

Essas professoras atuam em diversas disciplinas, participam de programas, com distintos eixos temáticos e interesses de pesquisa e estão em diferentes níveis da carreira, isto é, percorreram caminhos que as levaram para um mesmo lugar com um único objetivo: a formação inicial de professores de língua inglesa e a melhoria desse espaço formativo.

Os novos cenários criados para viabilizar uma formação mais ampla, que vislumbre diversos contextos educacionais, têm conduzido alguns formadores a situações inéditas e os programas de docência têm se configurado como esse ambiente potencializador da formação como um todo. Dentre os programas aos quais nossas colaboradoras se dedicam(vam) estão:

PROBEX, PROLICEN, PIBID, PROTUT, EXTENSÃO e COEX. Apesar da diversidade curricular das docentes, as quatro formadoras têm destinado seu tempo na universidade a programas de docência nos últimos anos, o que reforça a preocupação das docentes com a qualidade da formação inicial. Mediante uma leitura do Currículo Lattes de cada uma das professoras, nos próximos parágrafos atestamos o que temos dito a esse respeito. Exporemos as informações, partindo da formadora com maior tempo de serviço para aquela com menos tempo.

Sendo assim, Maria é mestra (1991) e doutora (1999) em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou o estágio de pós-doutorado na Universidade de Estocolmo, Suécia, durante o biênio 2005-2007. Recentemente, Maria se aposentou como professora titular da UFPB, onde lecionou desde 1992. Participou da elaboração de documentos regulatórios de educação no âmbito estadual e municipal. Além disso, organizou uma proposta didática para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II. Foi coordenadora do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB entre 2014 e 2019. Atualmente, tem desenvolvido estudos com foco em Neurociências Aplicadas ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE), Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Contexto Escolar por meio do PIBID e Ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto escolar.

Ana é graduada em Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui dois mestrados, um na área de Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1995, e outro, na área de Estudos Educacionais pela Universidade da Columbia Britânica, no Canadá, em 2009. Em 2014, concluiu seu doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na UFPB, com foco em Políticas Educacionais. Atualmente, está desenvolvendo o seu projeto pós-doutoral. Atuou como professora auxiliar temporário na UFPB e, desde 2013, é professora efetiva. É professora de Estágio Supervisionado no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) na área de formação docente. Recentemente, ocupava a função de Coordenadora da Área de Estágio Supervisionado do curso de Letras (Inglês, Francês e Espanhol). Entre 2014 e 2017 coordenou o PIBID Letras-Inglês e foi coordenadora institucional do referido programa de março a outubro de 2018, quando se afastou para o desenvolvimento do seu pós-doutorado. Ana tem desenvolvido estudos nas seguintes linhas: PIBID, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto escolar, inclusão e políticas educacionais.

Beta atua como formadora desde 2001, sendo que lecionou como professora substituta na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e também na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Desde 2008, integra o corpo docente efetivo da UFPB. A professora em questão vivenciou diferentes realidades no âmbito educacional em toda sua vivência docente. Além das universidades públicas mencionadas, Beta trabalhou em instituições superiores privadas, em cursos de especialização de professores, escolas de idiomas e escolas regulares de Educação Básica particulares. Na UFPB, a referida docente tem se dedicado a diversos programas institucionais, entre eles, o PROTUT (2015-2017), PROLICEN em 2016. Desde 2016 é coordenadora do PIBID Letras-Inglês da UFPB, além de estar engajada em projetos de extensão (2009-atual). Beta possui duas graduações: Licenciatura plena em Letras (1999) pela UFPB e é bacharel em Direito (2007) pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (2001), mestrado em Letras (2004), pela UFPB, e doutorado em Linguística pelo PROLING/UFPB (2015).

Por fim, a nossa formadora Joana atua, desde 2014, como professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba. Antes de tornar-se parte do corpo docente da UFPB, foi professora das respectivas instituições: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Possui Licenciatura em Letras com habilitação Português/Inglês pela UFPB e Bacharelado em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É pós-graduada em Ciências da Linguagem com Ênfase em EaD (CLEaD/UFPB) e mestra em Linguística pelo Proling/UFPB e atualmente está afastada das suas funções docentes para realização do seu estágio de doutoramento. Entre 2015 e 2017 desenvolveu um projeto de tutoria no âmbito do PROTUT, de 2017 até o seu afastamento estava engajada com a monitoria. Já durante 2017 e 2018 foi coordenadora do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB.

4.4 Geração de dados: a entrevista

Inicialmente, as professoras Maria, Ana, Beta e Joana foram contactadas via e-mail quanto à temática deste estudo, momento em que solicitamos a colaboração das docentes para esta pesquisa. Ao aceitarem, agendamos um horário para a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), corroborando as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa¹⁷ (CEP).

Posteriormente, aprazamos, de acordo com a disponibilidade de cada formadora, as datas e os locais para a realização das entrevistas, que foram realizadas com três delas, nos ambientes das professoras na própria universidade. Já com Ana, a entrevista foi realizada via Skype, pois ela se encontrava fora do país em estágio de pós-doutoramento.

Sendo assim, no que se refere ao procedimento de geração de dados, este ocorreu por meio de uma entrevista gravada em áudio com cada uma das formadoras individualmente, para conduzir a entrevista seguimos um roteiro (cf. Apêndice A). Optamos pelo instrumento entrevista por entendermos que por meio dessa ferramenta é “possível observarmos as imagens que os professores fazem de si mesmos e da sua prática docente ao recorrerem às suas memórias e esquemas de conhecimento para descrever e analisar o seu fazer pedagógico” (MEDRADO, 2008, p. 743). Ademais, acreditamos que se trata de um instrumento de pesquisa com grande teor informativo, pois nos permite, a partir das respostas das colaboradoras, construir um diálogo fidedigno sobre a realidade que buscamos investigar, ou seja, entrevistas bem elaboradas e estruturadas fornecem material empírico rico o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, propiciando situações de forma a provocar um discurso mais ou menos livre atendendo os objetivos da pesquisa (DUARTE, 2004).

Para as entrevistas foram formuladas questões específicas acerca do que buscamos investigar (cf. Apêndice A), sobre a relação das professoras com programas acadêmicos e, mais especificamente, com o PIBID. Optamos pelo uso de entrevistas de natureza semiestruturada, por se tratar de uma ferramenta flexível e dinâmica, já que permite que o entrevistador reformule as questões quando não compreendidas pelo entrevistado, como ocorreu conosco. Algumas vezes, como ilustraremos a seguir, as questões tiveram que ser reelaboradas para fins de melhor compreensão:

Excerto 04:

P¹⁸: Em qual contexto precisou orientar os bolsistas na extensão na UFPB, em escolas regulares e etc?

Joana: Em qual contexto, como assim? Esclarece mais pra mim.

Excerto 05:

¹⁷ Este estudo foi submetido ao CEP do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPB) no ano de 2017, sendo aprovado com parecer nº 12873119.3.0000.5188.

¹⁸ P= Pesquisador

P: Quais foram os maiores desafios acadêmicos que você diria que encontrou ao longo da sua participação no PIBID?

Joana: Certo. É.. e aí você diz assim...

P: se teve né?

Joana: ... pessoalmente? Desafios?

P: Enquanto formadora e enquanto professora né?

Além disso, a entrevista também possibilita um diálogo simétrico entre os envolvidos, uma vez que o entrevistado pode buscar no entrevistador um posicionamento como veremos:

Excerto 06:

Joana: [...] Não sei se você tá entendendo Rafael ...

P: Uhum

Ainda sobre a ferramenta utilizada para o procedimento de geração de dados, concordamos com Duarte (2004, p. 215) quando afirma que

se forem bem realizadas, elas [as entrevistas] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Além disso, as entrevistas permitiram uma acessibilidade aos diferentes perfis das professoras, a partir do que textualizam do seu fazer pedagógico. Alguns minutos antes de iniciar a entrevista, este pesquisador entregou para as entrevistadas os questionários para que lessem. Maria, uma de nossas colaboradoras, e a primeira entrevistada, pediu para que as perguntas não fossem lidas pelo entrevistador, mas que ela se guiaria pelas questões que estavam à sua mão naquele momento, e dessa maneira deu-se a entrevista. Sabendo disso, antes das duas outras entrevistas, com Joana e Beta, que foram realizadas presencialmente, o pesquisador questionou se as professoras queriam seguir a lista de questões sozinhas ou que essas lhes fossem feitas. As docentes preferiam que as perguntas fossem lidas pelo pesquisador. Com Ana, que estava no Canadá, em alguns momentos, por problemas na conexão, alguns trechos dos áudios foram corrompidos e isso só pode ser percebido no momento das transcrições. Outro fato ocorrido é que as entrevistas foram gravadas pelo aparelho celular e

tablet, na tentativa de nada ser perdido. Porém, durante a entrevista com Joana, o *tablet* não gravou e já no finalzinho da entrevista, o aparelho recebeu uma chamada que travou a gravação por alguns segundos.

Além disso, é pertinente mencionar que, durante a entrevista com Ana, por conta da conexão ruim, a colaboradora não conseguiu ouvir as perguntas feitas pelo pesquisador. Dessa forma, este digitou as perguntas, como visto nas transcrições (cf. Apêndice A), e a colaboradora as respondia oralmente, já que o pesquisador conseguia ouvi-la perfeitamente. Ressaltamos que, nas poucas vezes em que a conexão falhou, alguns trechos ficaram inaudíveis, mas isso em nada atrapalhou ou interferiu na compreensão das respostas.

Dessa maneira, as questões funcionaram como um guia para as entrevistas, pois, as professoras puderam falar sempre algo além do que a pergunta contemplava. Vejamos o quadro a seguir com alguns detalhes sobre as entrevistas.

Quadro 2 – Duração das entrevistas

Professora	Data da entrevista	Duração
Maria	26/02/2019	40min17seg
Ana	25/03/2019	26min20seg
Beta	28/02/2019	13min23seg
Joana	26/02/2019	52min55seg

Fonte: Elaboração própria

A transcrição do áudio foi feita a partir da notação da Análise da Conversação, partindo de Dionísio (2001) e Marcuschi (2002 apud MEDRADO, 2008). No que se refere às transcrições, faz-se necessário dizer que utilizamos pseudônimos para não expor as nossas colaboradoras e outras informações sobre nome de instituições e pessoas foram substituídas por letras. Os termos em línguas estrangeiras estão grafados em *itálico*; as siglas, em letras maiúsculas; e, para finalizar, as incompreensões estão indicadas como inaudíveis.

4.5. Procedimentos e categorias de análise

Com a intenção de organizar os procedimentos de análise, a partir de Moraes (2017), reunimos em um quadro as questões de pesquisa, os procedimentos e as categorias analíticas.

Quadro 3 – Resumo dos procedimentos de análise e suas categorias

Perguntas de Pesquisa	Procedimentos Analíticos	Categorias Temáticas	Categorias linguístico-discursivas
(i) De que forma a participação em programas institucionais impactou as práticas de quatro formadoras do curso de Letras Inglês?	- Identificação dos temas que emergiram e se mostraram mais recorrentes durante as entrevistas; - Agrupamento das categorias temáticas mais evidentes nos textos;	- (Autor)reflexão sobre ser um formador/professor; - O coletivo de trabalho;	- Plano geral
(ii) Quais saberes relacionados à inclusão foram (re)construídos a partir dessa participação?	- Identificação e análise das instâncias enunciativas nos textos/discursos das professoras colaboradoras, e reflexão acerca dos saberes docentes (re)construídos em detrimento dessa participação.	- A (re)construção de saberes relacionados a atitudes inclusivas	- Índices de pessoa; - Vozes ▪ Do autor empírico ▪ Dos personagens ▪ Sociais

Fonte: Adaptado de Moraes (2017)

Para a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas, nos detemos, mais especificamente, nas contribuições epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), no que diz respeito à responsabilidade enunciativa daquilo que está sendo textualizado por nossas formadoras; das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; 2010), a partir da maneira como elas concebem o seu trabalho e da formação dos coletivos; e dos Saberes Profissionais Docentes (TARDIF, 2014), como descritos pelas formadoras. Em outras palavras, nossa análise se debruça sobre o posicionamento enunciativo mais recorrente nos textos, nesse caso, as vozes e os índices de pessoa, (BRONCKART, 1999), de modo a compreender como estas compreendem o seu agir no exercício do seu trabalho na universidade.

Diante do exposto, a seguir, apresentamos a nossa interpretação sobre o agir das formadoras nos seus textos.

5 PROFESSORES FORMADORES: SABERES DOCENTES (RE)CONSTRUÍDOS

Este capítulo se configura pela apresentação da análise dos nossos dados, à luz da perspectiva teórico-metodológica do ISD assumida ao longo deste estudo, mais especificamente, as vozes e os índices de pessoa (BRONCKART, 1999) recorrentes nos textos. Discutiremos, igualmente, como os coletivos de trabalho, identificados pelos estudos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), são evidenciados nos textos, além de também incluirmos, nessa reflexão, os Saberes Docentes (TARDIF, 2014).

Com relação à seleção das categorias temáticas, agrupamo-las por eixos que foram mais recorrentes no texto das formadoras. São eles: i) (autor)reflexão sobre ser um formador/professor; ii) as várias nuances do coletivo de trabalho do PIBID; e iii) (re)construção de saberes relacionados a atitudes inclusivas. Este capítulo tem, então, a organização de suas seções conforme as categorias temáticas.

5.1 Os programas de docência como espaço de (re)construção de saberes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas

Relacionados ao contexto do trabalho do formador, que a partir da sua participação em programas institucionais reconhecem e compreendem elementos contextuais relacionados à sua prática com vistas a agir, os excertos que trazemos neste capítulo demonstram os saberes docentes (re)construídos pelas formadoras na tentativa de contribuir para o seu desenvolvimento e dos seus alunos, futuros docentes. Para isso, procuraremos identificar os diversos saberes mobilizados na prática docente das formadoras construída no âmbito dos programas de incentivo à licenciatura. Além disso, a reboque, nos ampararemos nos conceitos do ISD e da Clínica da Atividade, como já discutimos nos capítulos anteriores.

5.1.1 (Auto)reflexão sobre ser um formador/professor

Diante da análise dos nossos dados, consideramos pertinente mencionar que nossas formadoras demonstram um contínuo processo reflexivo acerca do seu agir, ora em relação a questões práticas, ora teóricas, mas sempre avaliando o seu *saber* e também, o *não saber*. Para

dar início à nossa análise, escolhemos um excerto de Maria, por ser uma formadora com muitos anos dedicados à formação docente, e que define bem o trabalho do professor. Vejamos:

Excerto 07 – [...] quando eu achava que não vinha mais nenhuma outra novidade né, que fosse me desestabilizar dentro das certezas que eu já tinha, veio justamente o PIBID. Por que uma coisa é você falar sobre formação inicial de professores sem tá fazendo/no chão da escola. Então, ali é o lugar das certezas que vão, que vão questionando, que vão problematizando o tempo todo (Maria, grifo nosso¹⁹).

Inicialmente, Maria evidencia a relevância da exposição do formador a situações novas, sendo os programas de docência uma das possibilidades. Além disso, nesse excerto, ela atribui ao PIBID a possibilidade de vivenciar situações inéditas em todos esses anos de carreira. Ao admitir que, mesmo com a vasta experiência que possui, ela ainda precisava construir novos saberes docentes para atuar frente a determinadas ações encontradas na escola, a formadora demonstra um agir mais humano. Dentre a imensa gama de saberes construídos a partir da sua prática, ou seja, um amplo saber experiencial, mesmo assim a Maria se deparou com uma situação que a afetou profissionalmente e a fez buscar aprender.

Maria ainda evidencia duas formas de compreender a formação inicial, uma é aquela que acontece dentro dos muros das universidades, isto é, quando os formadores por alguma razão não vão a campo, nesse caso, não vão até a escola. A outra é justamente o oposto, quando esse professor universitário sente o “*chão da escola*”, conhece mesmo que superficialmente o espaço para o qual tem formado profissionais. Para ela, é como se estar naquele ambiente, na escola, a fizesse (re)construir uma nova compreensão sobre a sua atividade docente. De forma que, a partir dessa experiência, ela (re)configurasse o seu agir na formação inicial e percebesse lacunas no exercício do seu trabalho. A formadora também traz a voz social da escola que, para ela, funciona como prescritora do seu trabalho de formadora. Afinal, como bem afirma Maria, “*ali [na escola] é o lugar das certezas que vão, que vão questionando, que vão problematizando o tempo todo*”. Percebemos que, de certa forma, a Educação Básica indica os caminhos que a formação deve seguir, sendo assim, os professores que atuam na formação precisam se manter em constante diálogo com este espaço educacional como aponta nossa formadora. Segundo ela, ao entrar em contato com a escola, o formador é provocado a pensar sobre o seu agir.

¹⁹ Alguns trechos estarão em negrito para fins de análise.

Ao evidenciar as suas fragilidades enquanto formadora e docente, Maria nos permite olhar “de dentro” (CAVALCANTI, 2006) para o mundo dos formadores e nos induz a refletir sobre esse lugar que elas, as formadoras, ocupam com todas as cobranças excessivas da sociedade acadêmica, e que não são poucas. Afinal, quando nós, alunos em formação, chegamos como professores na sala de aula regular e nos deparamos com algo novo, somos unânimes em dizer que “não fomos preparados para isso na formação inicial” (DANTAS, 2014). Mas, esquecemos que os nossos formadores também são professores e que, assim como nós da Educação Básica, enfrentam situações novas diariamente, como bem nos disse a formadora.

Reiteramos que ouvir isso de uma docente tão experiente, reforça que, por mais longo que pareça ser o percurso profissional, sempre haverá o que aprender. Os (des)conhecimentos fazem parte do ser professor, uma vez que o *não saber* é inerente a qualquer indivíduo. Além do mais, Maria reafirma que a docência é infinita e que (re)aprender é parte do trabalho do professor.

Diante do exposto pela nossa formadora, de que não há professor completo e sim em constante aprendizagem, ressaltamos que além de toda a cobrança externa, existe uma autocobrança. Por esse motivo, intencionamos enxergar esses profissionais como humano-professor (DANTAS, 2019) à luz do ISD para que possamos criar um espaço onde estes trabalhadores possam falar a respeito das suas inseguranças e frustrações como qualquer profissional, que possam buscar ajuda em outros ambientes, como na escola ou em outros profissionais e que, simplesmente, possam dizer que não sabem. Às vezes, é como se os professores universitários estivessem amordaçados, como se algo os impedisse de falar do seu trabalho como professor. Eles são frequentemente apontados como os detentores do saber que, a nosso ver, se sentem, muitas vezes, na obrigação de ter sempre uma resposta.

As professoras reconhecem o seu papel enquanto formadoras e se mostram preocupadas em estabelecer um elo consistente entre o trabalho desenvolvido por elas na universidade com a realidade que os licenciandos vivenciarão fora dos muros da instituição superior. Vejamos como Beta, Joana e Ana textualizam esse aspecto:

Excerto 08 - Pronto, agora eu tô com uma turma de estágio II, ensino médio, ano passado eu estava no PIBID no ensino médio, então, está tudo assim muito fresquinho na minha cabeça e eu começo a trazer questões que vieram da minha experiência lá no ensino médio e tentar aplicar na sala de aula, **fazer com que os alunos planejem aulas mais significativas**, que possam né/**muitas vezes a**

gente planeja muito bem, mas é algo que está fora da realidade do contexto da escola né? Aulas que possam realmente ser aplicadas. Quando eu posso eu tento levar esses alunos até uma escola, duas escolas, como eu estou tentando esse semestre para eles conhecerem, também conversarem com alunos, conversarem com professores. Então, eu acho que isso vem muito da minha experiência com o PIBID. **Tentar aproximar mais, sabe?** Não deixar assim, a universidade aqui e a escola lá e aí quando eu acabo a universidade eu vou para a escola e me desespero, mas **é fazer com que o aluno já na universidade ele vá conhecendo um pouco de onde ele vai atuar para que ele se encontre ali né.** “Vê se realmente eu tô no caminho certo. Eu quero isso mesmo?” E eu acho que tem sido bem legal [risos] (Beta).

Excerto 09 - Eu acho que o PIBID acabou me trazendo uma/uma consciência maior do meu papel como formadora né. De: como eu deveria trazer esses desafios [...] como eu deveria também trazer esses desafios que eu estava vivenciando no PIBID para eles né, pra/pra os alunos/ou algumas reflexões enfim, para os alunos que estavam ali é: ou na aula de língua mesmo ou na aula de estágio (Joana).

Excerto 10 - Proporcionar um processo de formação inicial mais atento ao mundo da escola. Não que a parte teórica é/do curso não tenha importância, mas ela tem que estar sempre integrada com as necessidades da escola, né, com realmente o objetivo final que seria melhorar a qualidade da educação básica, na educação básica pública né (Ana).

Ao refletirem sobre a formação inicial, as formadoras Beta, Joana e Ana demonstram-se preocupadas em construir com os discentes conhecimentos que lhes permitam experienciar ao máximo o espaço onde devem atuar posteriormente, a Educação Básica. Nos excertos 8, 9 e 10 percebemos como as docentes se enxergam nesse contexto da formação. É nítida a postura de autocobrança diante do seu trabalho de formadora, de atribuir a si mesma a responsabilidade do conhecimento mais relevante a ser levado para o seu alunado, o mais fielmente possível. Além de tudo, percebemos nas formadoras um “senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional” (CELANI, 2005, p. 26), o que torna evidente a ética profissional e humana demonstrada pelas professoras.

Além do mais, as docentes trazem somente para si essa responsabilidade, evidenciando o quanto essas profissionais necessitam de apoio. Quando Beta diz “*Quando eu posso eu tento levar esses alunos até uma escola, duas escolas*” e “*eu começo a trazer questões que vieram da minha experiência lá no ensino médio e tentar aplicar na sala de aula*” e, Joana, por sua vez “*como eu deveria também trazer esses desafios que eu estava vivenciando no PIBID para eles né, pra/pra os alunos/ou algumas reflexões enfim, para os alunos que estavam ali é: ou na aula de língua mesmo ou na aula de estágio*”. O índice de pessoa *eu* bem marcado no texto das

formadoras deixa evidente, em primeiro lugar, que estas acreditam ser a ponte entre o seu aluno e a escola e estão implicadas nesse agir. Acreditamos que o fato de se incluírem nesse discurso reforça a responsabilidade destas formadoras com o seu trabalho, e a maneira como se enxergam enquanto docentes. A todo o tempo as professoras cobram de si próprias as soluções para os problemas enfrentados na sua atividade, demonstrando a falta de apoio recebida.

Beta problematiza essa disparidade que, muitas vezes, entre os saberes produzidos na academia com as necessidades e possibilidades da escola: “*muitas vezes a gente planeja muito bem, mas é algo que está fora da realidade do contexto da escola né?*” Ao fazer uso da locução pronominal “*a gente*” a formadora se refere ao coletivo representado pelos professores e dos graduandos participantes do PIBID, do qual ela também faz parte. Entendemos que, ao se referir ao planejamento que, muitas vezes, são inviáveis e distantes da necessidade da realidade da escola, a docente nos remete ao *trabalho real* (CLOT, 2007).

Mesmo com tantos desafios, as formadoras demonstram um interesse pessoal em trazer para os seus alunos da formação inicial um pouco da experiência vivenciada por elas no PIBID, ou seja, elas acreditam que as experiências do subprojeto irão colaborar para a formação daqueles alunos que não estão em programas como esse, caso da maioria dos graduandos. Ao textualizarem, “*Eu acho que o PIBID acabou me trazendo uma consciência maior do meu papel de formadora*” e “*eu acho que isso vem muito da minha experiência com o PIBID*”, Joana e Beta refletem acerca de como têm desenvolvido o seu trabalho e implicitamente, assumem uma ressignificação do seu agir. Esses posicionamentos reforçam o valor formativo dos programas de docência que têm fomentado um espaço não apenas para os licenciandos, mas também para os docentes formadores.

Outro aspecto que faz referência a esse papel docente é quando Beta traz em seu texto a voz dos alunos como voz de personagem, demonstrando um sentimento de empatia, que acreditamos estar relacionado com o seu trabalho de formadora, mas que, frequentemente, a nosso ver, não se encontra em muitos docentes. A formadora reflete sobre o que os discentes vivenciarão mais adiante, e essa preocupação é constitutiva do seu fazer docente, ao reproduzir os posicionamentos dos alunos que frequentemente ouve, “*aí quando eu acabo a universidade eu vou para a escola e me desespero*” e “*vê se realmente eu tô no caminho certo? Eu quero isso mesmo?*”. A partir dos seus saberes experienciais desenvolvidos ao longo do exercício da profissão e também daqueles advindos da participação nos programas, Beta constrói o cenário da educação e tem a preocupação em transpô-lo para o seu aluno na tentativa de mostrá-lo o

seu futuro cenário de atuação. Ainda no excerto 06, quando textualiza “*fazer com que o aluno já na universidade ele vá conhecendo um pouco de onde ele aí atuar para que ele se encontre ali né*”, a formadora traz no seu discurso a voz social do corpo discente explicitando uma de suas preocupações enquanto formadora.

Notamos que, de certa forma, Beta tenta enxergar o futuro de seus alunos. A preocupação com essa tomada de consciência por parte do discente em relação ao trabalho evidencia a responsabilidade docente sobre o seu trabalho; é como se a formadora colocasse ali toda a realidade do que significa ser professor atualmente. Além disso, também é relevante que o formador proponha aos graduandos reflexões dessa natureza. O uso dos pronomes “*eu*” o “*me*” pela formadora demonstram que ela se coloca também naquele lugar do graduando, talvez por ouvir de alunos já formados ou até mesmo por já ter estado naquele mesmo lugar. Ao textualizar dessa maneira, Beta demonstra como ela concebe o professor em formação e também justifica suas intenções em provocar o formando.

As vozes sociais dos alunos, dos professores da Educação Básica e da escola, são consideradas pela formadora quando endossa a valorização que ela outorga a esses agentes, conforme diz em “*Quando eu posso eu tento levar esses alunos até uma escola, duas escolas como eu estou tentando esse semestre para eles conhecerem, também conversarem com alunos, conversarem com professores*”. Diante desse trecho, percebemos o reconhecimento dado pela formadora aos professores da Educação Básica como atores colaboradores para a formação inicial. Eles estão na linha de frente, são partes da estrutura, são eles que estão na escola e que muito têm a dizer. Percebemos o quanto esses trabalhadores têm a contribuir para o desenvolvimento da formação docente, afinal, a escola é o seu contexto de atuação. Quando Beta propõe o diálogo entre Ensino Superior e Educação Básica, ela demonstra uma tentativa de estreitar os laços entre esses dois universos que, às vezes, parecem estar em lados opostos. Em outro momento, ela deixa bem claro esse distanciamento e sua intenção de “*Tentar aproximar mais, sabe? Não deixar assim, a universidade aqui e a escola lá*”.

Para tomar atitudes como essas, a formadora mobiliza um conjunto de saberes experienciais advindos da sua própria prática no exercício do seu trabalho na universidade e fora dela, além de saberes disciplinares e curriculares construídos dentro dos processos de formação especificamente, mas que por estarem atuando concomitante no exercício do trabalho docente, também consideramos como saberes experienciais. É preciso reconhecer que, para assumir essa postura, nossa formadora mobiliza diversos saberes.

Em vários momentos, Beta une sua voz à voz dos graduandos, como se estes compartilhassem da mesma experiência naquele momento, como se não houvesse distinção entre quem ensina e quem aprende, corroborando a ideia de que todos estão aprendendo. Diante do que foi dito, conseguimos perceber que há um reconhecimento do seu papel de formadora, mas que, além disso, existe um envolvimento genuíno dos atores, além de afeto, respeito e ética. O que é ainda mais relevante é que existe um entusiasmo, e percebemos isso quando Beta sorrindo diz “*acho que tem sido bem legal*”, demonstrando satisfação frente às escolhas que tem feito.

No excerto 09, quando textualiza “*como eu deveria também trazer esses desafios que eu estava vivenciando no PIBID para eles né, pra/prá os alunos/ou algumas reflexões enfim, para os alunos que estavam ali*”, Joana reflete sobre o que considera ser importante para os seus alunos na graduação em decorrência do que tem vivenciado no PIBID. Primeiramente, ela utiliza o pronome pessoal “eu” se implicando no seu texto e evidenciando a responsabilidade que a formadora traz para si. Joana traz os licenciandos como justificativa para suas escolhas e isso nos faz inferir que os graduandos prescrevem o trabalho da formadora. É porque “eles”, aqueles discentes que não estão no programa de docência, precisam ter ciência de determinadas realidades.

Ao evidenciar sua intenção enquanto formadora de “*proporcionar um processo de formação inicial mais atento ao mundo da escola*” (excerto 10), Ana demonstra a preocupação em oferecer uma formação coerente com a realidade, atestando seriedade na realização do seu trabalho reforçando a ética com que nossas colaboradas agem no seu trabalho. Além disso, a docente traz também as vozes sociais da academia e da Educação Básica pública apontando para esse distanciamento entre ambas, como também, mencionados nos textos das demais formadoras, reverberando uma discussão que defende um estreitamento entre esses dois espaços educacionais, que são peças que se conectam, mas que ainda não foram encaixadas.

Na parte destacada em negrito no excerto 10, a docente textualiza sinalizando certa preocupação com a situação da Educação Básica, o que nos faz inferir que, devido às demandas que a formadora tem vivenciado na escola, ela problematiza a urgência de mudanças na formação inicial, cenário no qual está inserida. Maria deixa transparecer sua aflição diante da realidade na qual a escola se encontra. Podemos dizer, então, que os saberes docentes construídos por ela diante dessas situações no PIBID a fizeram repensar sua própria prática, a ponto de redimensioná-la.

O PIBID é sem sombra de dúvidas, o programa que tem promovido a aproximação entre universidade e escola e isso tem reverberado, a nosso ver, na qualidade da formação inicial e continuada para as formadoras. Podemos perceber nos excertos 11, 12 e 13 como as formadoras imprimem responsabilidade ao programa por suas (trans)formações.

No excerto 11, Beta descreve o redimensionamento provocado pelo programa no seu trabalho. Vejamos:

Excerto 11 - Com relação a ensino, **eu acho que [pausa] muita coisa mudou porque na hora que você vai para a escola [risos] você se depara com coisas que você diz “eita!”**. **Eu dou aula de estágio**, então, eu fico muito com os estágios teóricos, deixa eu explicar melhor pra tu entender. **Eu fico muito com os estágios teóricos, estágio III, estágio II, I e aí os alunos têm uma CERTA raiva desses estágios né, “não serve de nada estágio teórico”**. Mas, aí, o que é que eu tento fazer e principalmente a partir da minha vivência né, nos projetos e **no PIBID principalmente, eu tento fazer com que essa teoria não seja desvinculada da prática então, eu tento trazer para a minha sala de aula o máximo que eu posso [risos] é: a prática, para que os alunos possam visualizar aquela teoria como podendo ser aplicada e não apenas uma teoria que a gente vai estudar e pronto** (Beta).

Percebemos que, diante do seu agir, algumas situações surpreendem a docente de forma que ela precisa reconfigurar suas ações na tentativa de ser mais coerente com as necessidades do contexto educacional. Em outro momento, ao se referir ao fato de estar no ambiente escolar, Beta sorri, e esse gesto muito tem a dizer de como ela se sentiu ao vivenciar, de dentro, a sala de aula da Educação Básica e perceber situações até então inéditas. Aquele sorriso nos fez compreender o quanto ela percebeu naqueles instantes dentro da escola que, muitas vezes, o trabalho desempenhado na formação inicial não condizia com aquela realidade que ela acabara de presenciar, “... *na hora que você vai para a escola [risos] você se depara com coisas que você diz ‘eita!’*”. Ao utilizar “você” três vezes para referir aos professores, inclusive a si mesma, Beta endossa a ideia de que muitos formadores passam por situações como essas desvelando aspectos do trabalho real docente. A sua própria voz reproduzida no texto como voz de personagem (*eita*) evidencia a tomada de consciência de que é preciso, de fato, redimensionar ações porque a formação inicial está distante da realidade da escola.

Outro aspecto que se desvela dessa organização enunciativa de Beta são as vozes sociais que ela traz ao seu texto. Primeiro, a maneira como ela faz referência às disciplinas lecionadas, no caso, as de estágio supervisionado de cunho mais teórico como dito por ela, demonstrando

que há uma prescrição que deve ser cumprida. Por outro lado, ela enfatiza que “os *alunos têm CERTA raiva desses estágios*”, ou seja, existe este problema entre os estudantes e o conteúdo proposto na disciplina. Beta nos faz imaginar as dificuldades de conduzir essas disciplinas, pelo simples fato de os discentes não gostarem. Além disso, ela também traz a voz dos alunos como personagem quando diz, “*não serve de nada estágio teórico*”, descrevendo a forma como as disciplinas são vistas por eles. É interessante pensarmos como um professor se sente ao trabalhar com disciplinas desvalorizadas pelo alunado. É notável que isso a deixa inquieta e preocupada, a ponto de fazê-la buscar maneiras de desconstruir essa imagem criada sobre as disciplinas de estágio.

Na tentativa de desconstruir esse conceito que os licenciandos têm em relação às disciplinas de estágio, Beta faz uso dos seus saberes experienciais e tem buscado soluções. Dessa maneira, em nossa investigação, percebemos que os alunos atuam como instâncias prescritoras do trabalho da professora, como já identificado por Pérez (2014) em outro contexto de pesquisa, e, no nosso caso específico, os alunos prescrevem o trabalho desempenhado por Beta nos Estágios I, II e III. A partir da insatisfação por parte dos alunos, Beta tem buscado diferentes metodologias que possam desconstruir esse significado tão negativo atribuído aos estágios teóricos.

Frente a toda essa problemática, vivenciada por Beta e pelos demais formadores, ao lecionarem as disciplinas de estágio supervisionado, percebemos os saberes docentes mobilizados por ela e que propiciam uma reflexão consolidando a partir dos seus saberes profissionais, as suas escolhas pedagógicas. Em uma situação como essa, notamos que os saberes docentes estão muito articulados, de forma que não conseguimos dizer onde um acaba e onde começa o outro. São saberes experienciais, construídos no “*PIBID principalmente*” e os saberes curriculares quando se explora a necessidade de estudar a teoria aplicada à prática.

Ao fazer uso do pronome pessoal “*eu*” para enunciar suas responsabilidades como formadora, Beta problematiza a falta de apoio que os formadores recebem da própria instituição. Nesse sentido, implicitamente, ela aponta para um possível responsável pelas lacunas da formação. Em contrapartida, por si só, ela tenta preencher esses espaços. Preocupamos esse posicionamento, pois, temos plena consciência que não cabe somente ao docente angariar soluções.

A seguir, Maria reporta uma situação ocorrida durante uma de suas intervenções na escola, mais especificamente na sala de aula, demonstrando a (re)construção dos saberes

docentes em contato direto com a escola. Como já mencionamos, esse estreitamento tem viabilizado mais qualidade ao trabalho do formador, atuando como uma formação continuada e que, conseqüentemente, afeta a formação inicial de uma forma extraordinária.

Excerto 12 -... exemplificando e trazendo situações que eu venho vivenciando no PIBID, né? Eu acho que **o PIBID me dá essa porta de estar dentro da escola e/e pensar e hoje em dia mais do que nunca** que não é só/ é questão/ a dificuldade da aprendizagem que a gente lida, tem muito a ver com a metodologia e a cultura de aprender nesse país né? (Maria).

Ao evidenciar que as situações vivenciadas no PIBID têm promovido ressignificações no seu agir, Maria salienta a força desse programa e as conseqüências geradas pela presença do professor formador na escola e o quanto essa exposição reverbera no seu fazer pedagógico. O uso da voz do autor empírico, representado pelo pronome pessoal “*eu*”, evidencia as seleções feitas pela docente, de trazer para a universidade, de elucidar as realidades da Educação Básica na Formação Inicial para os tantos outros alunos da licenciatura. Essas decisões tomadas por Maria partem dos saberes que a envolvem profissionalmente, e nesse caso, notadamente, as decisões são oriundas dos saberes profissionais construídos no PIBID.

Ainda no excerto 12, notamos as vozes sociais da escola, que funcionam como parâmetro para que a formadora repense o seu fazer docente, e voz da academia, implícita das ações que ela tem desempenhado na formação inicial. Maria recorre ao marcador de pessoa “*a gente*” para dizer que não somente ela tem sofrido com isso, mas que, a classe de professores em geral tem sido atingida pelos grandes problemas que circundam a educação. Sem contar que, mais uma vez, percebemos que os professores se sentem desamparados pelos órgãos competentes. Além disso, ela também faz uma crítica à sociedade em geral, quando traz essa voz social problematizando a forma como o saber é concebido por aqui. Em contrapartida, demonstra um saber profissional incomensurável, ao afirmar que não é apenas uma questão metodológica, ou seja, não é somente o professor, a formação, mas todo um sistema que tem gerado um conceito de aprender equivocado. As vozes sociais desses atores circundam o discurso de Maria e isso nos faz constatar a interferência deles no trabalho docente.

Reforçando as contribuições do PIBID, Ana faz ressalvas muito significativas para a atual conjuntura da Formação Inicial. Vejamos:

Excerto 13 - [...] **proporcionar um processo de formação inicial mais atento ao mundo da escola.** Não que a parte teórica é/do curso não tenha importância, mas ela tem que estar sempre integrada com as necessidades da escola, né, com realmente o objetivo final que seria melhorar a qualidade da Educação Básica, na Educação Básica pública né. **E eu acho assim, que me fez repensar essa questão de/é: construir saberes no campo da Formação Inicial que possam dar conta dessas necessidades, desses desafios que estão postos no mundo da escola mais particularmente visando o campo do ensino de inglês que era onde a gente trabalhava [...]** (Ana).

Ana delinea a sua percepção de como a formação inicial vem acontecendo. Em consequência disso, constatamos que ela manifesta um descontentamento aparente. A formadora problematiza essa discrepância entre teoria e prática que ainda perdura no Ensino Superior e demonstra-se preocupada com o fato de o saber construído na formação não atender às necessidades do cotidiano da escola *pública*. Essa divergência apontada pela docente no ensino é motivo de críticas, já que em vários momentos as próprias formadoras demonstram que muito dos saberes construídos na universidade precisam ser ressignificados para o agir docente.

Nossa formadora aponta que foi essa imersão no PIBID que a fez repensar a questão. Ao textualizar isso, a docente reconhece que o que tem acontecido na formação inicial não é compatível com as necessidades das quais toma conhecimento. Dessa forma, além de viabilizar saberes docentes que extrapolam os saberes da própria formação e curriculares, estar nesse programa permite aos próprios formadores reconhecer o que não sabem. E isso fica claro, pois Ana constata a necessidade de articular a prática à teoria para atender ao que a escola precisa. Ou seja, a formação tem que ser pensada para a Educação Básica e diante disso, a voz social da escola atua como prescritora do trabalho das formadoras. No excerto 14, Joana reafirma a necessidade de o aluno ainda na graduação vivenciar a realidade do ensino onde deve atuar, mas também manifesta certa preocupação com a formação como um todo ao evidenciar as lacunas existentes na formação inicial e que perduram desde muito tempo.

Excerto 14 - [...] aqui na universidade quando a gente trabalha com a tutoria [PROTUT], claro que a gente vai ter acesso à docência né, a várias questões, mas ainda não é a mesma realidade que esse aluno vai encontrar quando ele vai para uma escola/para uma escola pública, pra uma turma de Ensino Fundamental, sei lá, sexto ano e aí ele vai encontrar uma diversidade de alunos, alunos com deficiência/muitas vezes **e a gente não tem essa formação** né aqui e também essa foi uma questão para mim né. Um desafio [risos] inclusive, [...]

é: talvez lidar com essa realidade dos alunos né, ali, dos alunos com deficiência que estavam presentes na escola e aí que a gente aqui não tem uma: [pausa] não tem uma formação, eu vou dizer adequada né/na verdade não é nem adequada, não tem uma formação, ponto, voltada para essa realidade e aí também pensar sobre isso [...] (Joana).

Primeiramente, Joana apresenta os saberes por ela construídos na participação nos programas, pois avalia que eles são distintos e que colaboram diferentemente na formação, por atuarem com públicos distintos, com intenções diversas e em níveis de ensino diferentes. Até porque, não fossem a construção desses saberes, a docente não teria subsídio para fazer as afirmações que fez.

Nos aspectos que dizem respeito à inclusão de alunos com deficiência, a professora demonstra-se frustrada em relação ao que tem experienciado na formação, ou melhor, com o que não tem sido feito. Ela problematiza a falta de saberes relacionados a esse cenário específico, que ela mesma não possui, mas que precisa fazer uso deles no contexto em que está (no programa e na universidade). Nos últimos dez anos, com a publicação de um número significativo de documentos e leis, houve, de fato, uma presença mais efetiva de alunos com deficiência nas instituições de Educação Básica e Ensino Superior, públicas e privadas do nosso país intensificadas pela LBI - Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

A presença desses alunos tem gerado muitas discussões dentro das instituições de ensino, desde a escola até a universidade. Como bem define Joana, tem sido “*um desafio [risos] inclusive, [...] é: talvez lidar com essa realidade dos alunos né, ali, dos alunos com deficiência que estavam presentes na escola*”. A voz social desses alunos reverbera em todo o processo de formação, que tem negado uma construção de saberes que viabilizem o ensino para esse público, evidenciando, principalmente, a formação lacunosa que remete, especificamente, à academia, e isso fica claro quando a formadora menciona ser um *desafio*. De certa forma, nota-se que a voz dessa classe, das pessoas com deficiência, afeta diretamente a percepção da formadora, que se apresenta preocupada, não pela presença dos alunos com deficiência na escola, mas pela escassez de saberes docentes para lidar com eles.

O despreparo docente em relação à inclusão de alunos com deficiência tem atingido todos os professores (DANTAS, 2014). Frente a essa realidade, Joana é enfática em dizer “... a gente não tem uma: [pausa], não tem nenhuma formação, eu vou dizer adequada né, na verdade não é nem adequada, não tem uma formação, ponto, voltada para essa realidade”, é muito significativo quando ela traz para o seu texto a voz social dos professores, deixando em

evidência que não somente ela enfrenta essa dificuldade, mas todos os formadores, gerando uma angústia compartilhada pelo coletivo dos formadores. Talvez essa decisão de chamar todos os professores para a discussão pode ser compreendida como uma forma de afirmar que eles também não sabem de tudo e que também têm sido cobrados por um conhecimento que não tiveram. Por outro lado, a voz social da academia ecoa no discurso de Joana, já que esse “*não está preparado*” reverbera na universidade que não tem viabilizado os saberes necessários para os professores, ou seja, a avaliação feita pelos docentes aponta as falhas da própria instituição.

Nesse sentido, percebemos que os docentes que atuam na formação inicial enfrentam também a crise do “eu não sei como fazer, não fui preparado para isso”, e que estes têm buscado *ler sobre, analisar estudos de casos, ouvir professores que já vivenciaram essas experiências* (cf. Apêndice B). Contudo, outros partem do zero, mediante a chegada do aluno, o professor começa a mobilizar os saberes que já possui para atendê-lo, enquanto outros formadores não demonstram interesses em (re)aprender a ensinar de maneira que esse público aprenda. Essa reflexão nos direciona para um questionamento feito por Medrado (2016, p. 266): “como culpabilizar a professora que passou por um curso de graduação que sequer contemplava em seu currículo questões de inclusão?” Não podemos negar que não há uma resposta, pelo mesmo motivo que não buscamos culpados. Porém, acreditamos que, quanto mais falarmos sobre isso, mais professores serão alcançados.

Dentre as diversas tarefas desempenhadas pelo formador, a orientação é algo que o acompanha durante todo o tempo, inclusive nos recessos. Se considerarmos que esses professores, principalmente os que atuam em programas e cursos de pós-graduação acumulam o quantitativo maior de orientandos. Ana expõe esse papel de orientador de uma maneira que nos emociona (cf. excerto 15). Sentimos na sua fala, mais que um mero cumprimento de uma atividade de trabalho, mas sua fala emana ética profissional e humana para com o outro.

Pensando justamente nesse lugar do outro, as formadoras desempenham o papel de orientadoras de seus alunos, seja enquanto docentes em suas disciplinas, seja nos programas e trabalhos de conclusão de curso, que é o caso das nossas colaboradoras. Logo, as docentes dedicam-se de uma maneira mais afetuosa a esses alunos, até porque, diante do desenvolvimento da orientação, a relação entre eles se estreita, fazendo com que o formador se sinta responsável pelo orientando. A orientação acaba conectando ainda mais esses atores como Ana define no excerto que segue.

Excerto 15 - [...] a orientação se dá também dentro de um projeto de docência desse, com relação ao próprio planejamento de/de vida acadêmica dos alunos, o suporte também, as questões mais pessoais as vezes, porque uma coisa não pode ser separada da outra. Então, **eu acho que como orientador a gente também presta atenção nessas questões assim da/vamos dizer assim, entre aspas, do rendimento do aluno** né, no projeto. **Porque ele pode estar vinculado a uma série de fatores como, por exemplo, problemas pessoais que eles enfrentam, dificuldades acadêmicas que a gente tem que levar em consideração quando orienta.** Orientação também é isso, essa/esse suporte, e: por outro lado, a vida acadêmica assim, em dar algumas orientações com relação a ações que tem ser tomadas, a temas que devem ser estudados, a preparações que têm que ser feitas (Ana).

A maneira como a orientação é apresentada pela docente nos leva a dois lugares na formação: o papel do formador e também dessa relação docente com os alunos. É perceptível que a docência demanda muito tempo do professor. Dentre as obrigações curriculares, planejamentos de aulas, dedicação a projetos e orientações acadêmicas, o professor ainda se mobiliza enquanto orientador acadêmico e orientador para a vida. Talvez essa preocupação seja algo muito individual que é parte da personalidade de cada docente, mas que não podemos desconsiderar que cada profissional leva muito de si para o seu trabalho e aquilo em que ele acredita reflete nas suas ações. Sem contar que as ações tomadas pelo professor fazem parte do processo de formação.

Essa fala de Ana muito tem a dizer a respeito do que ela almeja para os seus alunos; é para eles que [as formadoras] têm buscado ações que viabilizem uma formação mais adequada e isso inclui os programas. É uma doação contínua, de tempo, de respeito com o outro, de empatia. Uma preocupação que, a nosso ver, extrapola os limites da formação acadêmica, mas que para ela também é parte do trabalho. Ações como essas demonstram a ética profissional dessas docentes com o seu trabalho, uma característica que a Linguística Aplicada tem reconhecido como imprescindível no trabalho com o outro (MOITA LOPES, 2006; 2013) e com a qual o nosso trabalho também se alinha.

A voz social que perpassa o alunado ecoa muito forte nesse excerto de Ana, refletindo diretamente na sua postura enquanto formadora que busca compreender o graduando em todo o contexto que o envolve, considerando inclusive aspectos pessoais que refletem na qualidade da aprendizagem e que estão relacionados ao papel docente. Ainda percebemos a presença da voz social da academia que prescreve os saberes que devem ser construídos pelos alunos em formação e que podem ser impedidos diante de problemas que os afetem durante a formação inicial. Sem contar que a voz do formador aqui também surge como voz de autor empírico, já

que é ele quem *presta atenção* (cf. Ana, excerto 13) a essas situações mais particulares dos alunos.

Por fim, Maria apresenta uma situação que nos faz repensar o papel do professor formador. Observemos:

Excerto 16– [...] eu tô com um aluno lá no CX, vou trazer o mais recente e talvez eu volte pra cá. É:: eu tô com um aluno que/de 12 anos de idade, analfabeto. Ele não sabe ler e escrever. Então:, nessa situação, e aí eu tô em *Métodos e abordagens*. Como é que esse aluno, que tá trabalhando com métodos e abordagens que/ o tradicional os métodos e abordagens, como é que ele pensaria essa situação? **Me ajuda ou não ajuda porque o menino não sabe ler nem escrever LÁ na primeira língua. Então, eu professora de inglês, o que é que eu faço?** Isso me leva por exemplo pra Montessori, me leva mais pra:/ mais especificamente tá aqui oh, eu vim atrás disso aqui (APONTANDO PARA JOGOS LÚDICOS DE SÍLABAS) pro método fônico né? Então, e que sai a/ abrir. Então, não é/ se é assim, **se antes eu só pensava em língua estrangeira, o problema de alfabetização, não é comigo embora eu visse algumas questões, mas o meu olhar não estava tão atento.** Então, como é que eu vou trabalhar com um menino lá no 6º ano, quer dizer, eu trabalho com um menino de 6º ano se eu vou pela ludicidade por aí. Mas, se eu tô numa sala de aula e o menino tem que seguir o livro, e se ele não sabe ler e escrever, como é que a gente faz? O que é que eu posso fazer enquanto professor de inglês? E aí, eu trago essa responsabilidade pro/por exemplo pra disciplina de *Métodos e abordagens* (Maria).

A nosso ver, as formadoras têm ocupado esse *entrelugar* (REICHMANN, 2012; MILLER, 2013) de professor formador e professor da Educação Básica. Quando Maria, refere-se ao aluno do 6º ano, como seu, percebemos que a formadora naquele momento ocupa a função de docente da turma. A recorrência do uso do índice de pessoa eu, esses dois lugares que a docente ocupa dentro do PIBID.

Por outro lado, Maria aborda questões que extrapolam o que é pensado para o professor de inglês. A docente traz algumas questões reais e que demandam uma reflexão de nossa parte. Primeiro, ela traz um aluno analfabeto no sexto ano, esse personagem redimensiona a prática da docente nos dois lugares. Enquanto professora na escola, ela se sente incomodada e busca alternativas para incluir esse aluno e segundo, como formadora, ela problematiza junto aos alunos da disciplina *Métodos e Abordagens*. Maria também apresenta o livro como um instrumento prescritor na sala de aula.

Inúmeras vozes sociais aparecem nesse texto. Primeiramente, a voz que representa o analfabetismo que prescreve que todas as crianças aprendam a ler nos primeiros anos da

Educação Básica. Segundo, a do professor da Educação Básica que vivencia situações como essas diariamente e precisam alfabetizar alunos quando a proposta do nível é outra, e, por fim, a do professor de inglês, que precisa ensinar uma língua estrangeira para um aluno que não domina a sua primeira língua. Diante dessa realidade, o professor precisa de saberes que permitam com que ele inclua esse aluno, e a partir disso, surgem questionamentos acerca do que seria papel do professor. Para Maria, é preciso buscar maneiras de solucionar esse problema na escola e na universidade.

No dia em que realizamos a entrevista, por coincidência, Maria tinha ido à universidade a procura de jogos que incentivassem a aprendizagem da leitura em língua materna do referido aluno. Sabemos que os alunos da escola são instâncias prescritoras para o desenvolvimento do trabalho da formadora, como já discutimos em outros trechos desta seção. Foi devido às necessidades específicas do aluno que ela buscou alternativas para atendê-lo. Essa postura demonstra bastante cuidado e ética profissional assegurando que, “cuidar do outro deve ser encarado como uma política de emancipação” (MEDRADO, 2016, p. 268) tanto do aluno quanto da própria docente.

O encontro com esse aluno fez com que Maria (res)significasse o que é ser professor. Notamos que foi a partir desse encontro que ela pode repensar a maneira como concebia o trabalho do professor de inglês. Ela jamais tinha pensado em como ter um aluno analfabeto em uma sala de aula. Afinal, o foco das licenciaturas é preparar professores para atuar no Ensino Fundamental, Médio e escolas livres de idiomas, em nenhum momento nos dedicamos à alfabetização. Porém, não ouvimos Maria questionar, ao contrário, nós a vimos buscar maneiras de ajudar esse aluno como uma maneira de reconcepção da atividade docente naquela situação.

Outro aspecto que nos deixa inquietos é a rapidez com que a formadora toma a decisão de buscar ajuda e também de levar essa realidade para dentro do espaço da formação. A docente apresenta para os graduandos realidades com as quais eles podem se deparar e tenta construir saberes que oportunizem a inclusão destes alunos. É notório que Maria não possuía saberes específicos que sanassem o problema naquele momento, mas ela decide que precisa fazer algo, e acreditamos que essa postura reflete a ética profissional, e esse é o primeiro passo. Encerramos exaltando a conduta das nossas formadoras que demonstraram muito compromisso com a atividade profissional que desenvolvem, além de proporcionar uma maior qualidade já que estas têm tentado desenvolver um trabalho diferenciado que, certamente, reverbera nos seus alunos

de licenciatura como postura ética. Afinal, como assinala Medrado (2016, p. 272), na formação o nosso “maior desafio no século XXI é formar professores éticos”.

Percebemos que ao longo da discussão dos excertos, as formadoras a todo o momento demonstravam preocupações relacionadas ao seu trabalho. Por diversas vezes, elas trouxeram vozes de atores e instituições corroborando com as suas falas, justificando-as. As professoras permitiram que víssemos através delas como é ser um formador de professores. Deixaram-nos entrever as suas dificuldades. Ao externarem o seu trabalho real expuseram seus medos e aflições por *não saber* como e o que fazer, além de situações que inviabilizam o seu agir, como a falta de estrutura dos documentos regulatórios entre outros. Possibilitaram também que soubéssemos que são humanas-professoras, à luz de Dantas (2019), que precisam de ajuda e necessitam ser ouvidas. Acreditamos que essas reflexões acerca do ser professor/formador nos mostra uma face desse profissional que não costumamos ver e, por outro lado, transparece a ética e o profissionalismo com que essas professoras têm realizado o seu trabalho.

Assim, como vimos em alguns excertos até aqui, a união entre formadores, graduandos, professores da Educação Básica, alunos da escola regular e instituições de ensino tem servido como mola propulsora para esses profissionais construir saberes necessários condizentes com o cenário atual da nossa educação. Sabendo disso, discutiremos, a seguir, a formação desses coletivos de trabalho constitutivos do PIBID.

5.1.2 As várias nuances do coletivo de trabalho do PIBID

Sabemos que os coletivos se configuram como instrumentos para a ação do formador, como conseguimos ver nos textos das nossas colaboradoras. A partir disso, defendemos que esse conceito é fundamental para o agir docente. Podemos até dizer que sem coletivo não há trabalho.

Nossas formadoras, ao textualizarem sobre suas experiências nos programas de docência se referem a diversos outros atores como importantes na realização do seu agir. Dessa forma, esses indivíduos tornam-se parte do seu trabalho e caracterizam os diversos coletivos, como ilustrados a seguir:

Figura 2 – Os coletivos de Trabalho



Fonte: Elaboração própria

A imagem representa os pares que constituem o coletivo de trabalho representado nos textos das formadoras. São eles: *Formadoras/Bolsistas*, *Formadoras/Professores da Educação Básica*, *Formadoras/ Outros Professores formadores* e *Formadoras/Outros profissionais*. Sendo assim, percebemos os diversos coletivos de trabalho construídos pelas formadoras. Em face disso, ouvir as representações reproduzidas pelas professoras formadoras nos faz compreender a importância da construção de coletivos para a formação docente em todos os seus contextos, inicial ou continuada.

No excerto 17, Joana descreve um momento no qual não dominava saberes para desenvolver uma atividade.

Excerto 17 - [...] por exemplo, quando a gente ia adaptar as provas, eu ficava perdida, eu dizia/eu recorria a A porque a outra coordenadora, [...] porque eu dizia “eu nunca fiz isso né” eu nunca, e aí vem essa questão, nunca fiz isso, mas certo, “eu vou ficar de braços cruzados?” Então, A [coordenadora] sempre/e os próprios bolsistas né, me ajudaram nesse sentido né, de mostrar alguns caminhos, de mostrar/aí me fizeram também sair desse lugar né, e abrir minha cabeça para uma realidade que por

exemplo, a gente não vivencia na tutoria, a gente não vivencia na monitoria, a gente não vivencia TÃO é: marcadamente (Joana).

Joana evidencia a força do coletivo no PIBID. Ela afirma que quando se sentia *perdida*, ela reconhecia que não sabia e buscava nos seus pares ajuda. É possível que para alguns, esse ato de assumir o *não saber* é algo muito complexo, principalmente por estar diante de uma colega de trabalho e de seus alunos. Por esse motivo, e para que sirva de incentivo a todos os docentes, consideramos relevante mencionar que a formadora encontra, no seu par, em outra coordenadora, um apoio. Essa atitude tomada por Joana reforça os ganhos advindos de parcerias entre colegas.

Ainda nesse mesmo excerto, Joana expõe algo não muito comum, a relação de coletivo entre formador e aluno em formação. Quando ela diz que “*os próprios bolsistas né, me ajudaram nesse sentido, de mostrar alguns caminhos [...] aí me fizeram sair desse lugar né, e abrir minha cabeça para uma realidade [...]*”. Se pensarmos bem, Joana reconhece que naquele momento, invertiam-se os papéis se considerarmos a hierarquização do ensino, ela agora ocupava o lugar de aluna e, os graduandos, o lugar de professores. A maneira como ela textualiza, *os próprios bolsistas*, vislumbra uma crítica a esse sistema hierárquico. Evidencia-se então, o coletivo entre os professores e licenciandos, que a partir dos saberes que já dominavam, por estarem no programa há mais tempo, puderam ajudá-la. Houve por parte da formadora um reconhecimento do saber do outro. Percebe-se uma resignificação do que tem sido dito sobre que o professor ensina e o aluno só aprende. Isso reforça o entendimento de que a educação pode ganhar hoje novos formatos e concepções.

Quando utiliza o índice de agentividade “*a gente*” Joana deixa evidenciar a maneira como o trabalho era desenvolvido, em conjunto. Havia um reconhecimento dos saberes de cada um, a valorização do saber do outro. O grupo se articulava dessa forma, mostrando que havia um acolhimento entre os atores, um engajamento, um coletivo de trabalho (CLOT, 2010).

Em outro momento, ao falar das adaptações das atividades para os alunos com deficiência, Joana, reflete sobre seu agir e reporta a si mesma como um personagem “*porque eu dizia ‘eu nunca fiz isso’*”. É como se a formadora estivesse visualizando a si mesma durante todas as vezes que usou desse discurso, como se isto a inquietasse e que a partir daquela experiência ela percebesse que precisava assumir outra postura. Nota-se uma autocobrança relativa a essa construção de saberes. Baseando-se nessa vivência, ela problematiza o seu

próprio agir quando se questiona “*eu vou ficar de braços cruzados?*”. Notamos que, nesses dois trechos mencionados, a formadora traz a sua própria voz como de personagem, isso reforça como ela se sente frente as demandas que não domina, ou seja, ela reconhece o seu *não saber*. Por outro lado, requer de si atitudes que viabilizem mudanças.

Essa relação entre professor e aluno tem funcionado promovendo uma aprendizagem mútua. Os discentes têm contribuído para a formação continuada das formadoras como explicita Maria no excerto que se segue.

Excerto 18 – [...] até quando eu não tenho essas experiências, alguns dos alunos que tem. Eu peço pra trazer e problematizar. Se antes o aluno/ eu não incentivava tanto né? Deixava aqueles alunos falando assim. Hoje em dia eu pergunto quem aqui tem experiência de 5º ano, quem aqui tem experiência no Ensino Infantil **e fala um pouquinho** relacionado ao tema, eu sou muito pontual na aula né? Então assim, eu tô com o tema tal, se surgem outras questões a gente também tenta na medida em que tenha relevância. Mas, eu venho chamando e convidando, encorajando para que ele traga essas questões (Maria).

No excerto 18, chama-nos atenção a maneira como Maria descreve suas transformações enquanto profissional e as suas escolhas metodológicas. Há uma valorização do saber do licenciando muito forte, a ponto de fazer a formadora ressignificar a sua própria prática, quando afirma que *hoje* faz questão de ouvir a experiência dos alunos. A docente busca nos licenciandos vivências que ela não teve.

Esse coletivo construído entre formadores e graduandos tem sido determinante nesse espaço de formação, e é preciso enfatizar a maneira como as formadoras traziam os discentes para o centro das discussões nos encontros formativos. Ou seja, os licenciandos prescreviam as aulas e as formadoras as planejavam oportunizando momentos em que os alunos pudessem colaborar a partir da experiência individual de cada um. Dessa forma, as docentes constroem um espaço representativo de formação para elas e para os alunos. A partir de metodologias dessa natureza, as *vozes do sul* (MOITA LOPES, 2006), nesse caso, a dos graduandos, por muito tempo silenciadas pela própria conjectura da formação têm ganhado espaço e, como bem evidenciam as nossas formadoras, têm contribuído de maneira significativa.

A postura pedagógica das docentes de buscar em outros indivíduos que possuem determinados conhecimentos aquilo que estas ainda não têm demanda um conjunto de saberes experienciais e, até mesmo, a falta de saberes específicos em alguns momentos, na tentativa de

melhorar o seu trabalho. Rompe-se aqui com aquela hierarquia que circundou os formadores durante décadas, de que o docente da universidade precisa demonstrar um saber irretocável, como já afirmamos. A partir dos textos das nossas formadoras conseguimos desconstruir esse paradigma e perceber que essas docentes têm consciência da posição que ocupam e da importância em ouvir o outro sempre, seja ele aluno ou outro profissional, e que a voz do outro pode ser até mais relevante que a sua. Ou seja, em uma situação em que a docente recorre a um *expert*, é evidente que a formadora reconhece que não domina o conhecimento que o seu convidado tem, em uma situação como essas, a formadora reconhece que não sabe tudo e torna-se naquele momento também aluna, em um processo contínuo de aprendizagem. O texto de Maria está impregnado da voz social da academia, reconhecendo que a formação por si só é insuficiente para o professor. A formadora traz essa voz como uma tentativa de minimizar as lacunas deixadas pela universidade.

Como já dissemos anteriormente, Maria é uma formadora com uma longa experiência na formação e, mesmo assim, como observamos em sua entrevista, ainda se encontra no processo de construção de saberes. É perceptível que as escolhas metodológicas feitas por ela nessa situação, por exemplo, demonstram que os saberes profissionais estão interligados. Podemos inferir que as decisões tomadas partem dos seus saberes construídos durante toda a sua trajetória, que a permite afirmar que hoje faz questão de ouvir as experiências dos discentes. Além de que, Maria assume uma postura de protagonista do seu trabalho, ela elege a partir da sua experiência, como abordar nas suas aulas assuntos deixados de lado pelo currículo da universidade. Essas relações mais diretas entre formadores e licenciandos têm fomentado uma parceria muito produtiva quando pensamos na formação, Beta também aponta os ganhos profissionais em consequência dessa rede colaborativa.

Excerto 19 - Eu acredito que eu tenho me reinventado, eu tenho aprendido muito, trocado muitas experiências tanto com bolsistas, quanto supervisora, quanto a outra coordenadora que atua comigo então, a gente está sempre numa troca né, e assim, isso reflete também na minha identidade enquanto professora que está sempre/sempre sendo reconstruída. Então, com isso, até minhas aulas são modificadas, meu jeito de lidar e de encarar algumas situações tanto na escola quanto nas reuniões de formação mesmo. Então, assim vai sendo reconstruído todo um/ a sua identidade [risos] e o seu agir como professora mesmo né (Beta).

No excerto 19 chama-nos atenção a maneira como a formadora descreve sua experiência dentro do projeto “*Eu acredito que eu tenho me reinventado, eu tenho aprendido muito, trocado muitas experiências tanto com bolsistas, quanto a supervisora, quanto a outra coordenadora*”. Percebemos, primeiramente, o uso do marcador de pessoa “*eu*” que indicia a maneira como Beta percebe a sua aprendizagem; em segundo lugar, a concretização do coletivo em uma fala representativa de todos os sujeitos que compõem a formação de professores, ou seja, as vozes sociais representadas revelam as fontes desses saberes que estão sendo (re)construídos por essa docente. É a partir dessa relação direta que tem sido possível se reconstruir profissionalmente, como bem define Clot (2010), que o coletivo é decisivo para a legitimação da individualidade de cada professor.

Beta ainda aponta as consequências dessa cooperação na sua *identidade que está sendo transformada*. Fica muito claro que as docentes têm aprendido com alunos e que essas interações têm redimensionado a sua maneira de agir na realização do seu trabalho. É muito forte essa relação de aprendizagem construída pelas docentes a partir dos alunos, desvelando as fragilidades da formação inicial e construindo possibilidades a partir delas.

Podemos encontrar, ainda, o “*a gente*” sendo utilizado para representar todos os personagens envolvidos naquela atividade especificamente, as coordenadoras, a supervisora e os bolsistas. Por outro lado, sentimos que Beta também traz a voz social dos formadores, que vem de um discurso acadêmico, quando afirma que essas relações afetam a identidade docente. É visível que o papel do coletivo tem produzido soluções aos desafios diários desses trabalhadores a ponto de reconstruir a identidade profissional. As formadoras reiteram a maneira como passaram a valorizar os saberes advindos de seus alunos/bolsistas, de outras formadoras e das professoras supervisoras (atuantes na escola). Ressaltamos que as supervisoras são mencionadas como profissionais que detêm saberes e constroem no coletivo (aspecto relacionado ao papel do contexto escolar na parceria escola-universidade).

Percebemos no discurso de Beta que as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID têm impactado positivamente no seu trabalho gerando modificações, trazendo uma segurança para a formadora lidar com situações de trabalho. Notamos o quanto a relação construída no subprojeto tem possibilitado a (re)construção de saberes profissionais das formadoras. Essas experiências são, sem dúvidas, um dos maiores ganhos do PIBID e isso tem encurtado essa distância entre universidade e escola.

O uso dos termos “*minhas aulas*” e “*meu jeito de lidar*” endossam a ideia de que a aula é algo particular da formadora e traz um pouco da solidão presente no trabalho do professor, de ser sempre “*eu*”, “*meu*”. Isso evidencia um pouco o eco da voz social da sociedade que tanto cobra desses trabalhadores que possuem uma jornada de trabalho muito exaustiva como descreve Ana a seguir.

Excerto 20 – [...] a sobrecarga que tem de trabalho como profissional na universidade, a pesquisa, o ensino, também prejudica no sentido que **a gente tem** menos tempo disponível do que **a gente gostaria** para investir realmente como um orientador nas ações do PIBID e estar por exemplo, mais na escola para orientar, para testemunhar né, as ações dentro da escola. Eu queria ter tido mais tempo de estar mais presente na escola. (Ana)

Com base nas afirmações feitas por Ana sobre as demandas do trabalho de um professor universitário, somos capazes de entender por que muitos não participam de programas de docência e até mesmo não visitam espaços educacionais externos à universidade. É completamente compreensível as escolhas feitas por cada um e não é nossa intenção julgar, nem tão pouco criticá-los. O que ocorre é que, mesmo com toda essa exigência, um número significativo de formadores opta por escreverem projetos e fazerem parte desses programas de incentivo, como as nossas formadoras. Em contrapartida, esbarram em algumas dificuldades, mas mesmo assim, continuam demonstrando um compromisso imensurável com seu trabalho, com os alunos, com a educação como um todo e essa característica fazemos questão de ressaltar nessas profissionais.

Quando Ana problematiza a questão do tempo dedicado aos exercícios pedagógicos na universidade, ela não fala sozinha, há em seu discurso a voz do corpo docente universitário que atua em programas paralelamente à formação dentro da universidade, esses personagens potencializam o que diz a formadora. Como que em um desabafo desses atores, como se uma verdade que foi trancada, mas que precisa ser revelada. Assim como as demais formadoras, Ana descortina o trabalho do formador e desconstrói certo *glamour* gerado em torno desse profissional, mostrando a verdade do que é ser um professor formador.

Nessa conjuntura, a disponibilidade dessas docentes na busca por novos saberes junto ao desejo de aprender evidencia a relevância das parcerias geradas nos espaços dos programas entre: as próprias formadoras, as supervisoras, os bolsistas e os próprios alunos da escola, como

reforça Beta no excerto a seguir. Além do que, a construção dessa aprendizagem efetua-se justamente desse emaranhado de atores que direta ou indiretamente tem feito as formadoras redimensionarem o seu fazer pedagógico, a tomarem decisões diferentes daquelas assumidas anteriormente em consequência da experiência de cada uma dentro desses espaços. Sem contar que, muitos dos envolvidos acabam se tornando prescritores do trabalho das formadoras.

Excerto 21 - Então, **a gente vai descobrindo** durante o processo de orientação, de observação, de participação na escola e também com as pessoas que estão na escola, os professores que estão lá e aí **a gente vai modificando a maneira como a gente vai agir, adaptando algumas coisas que a gente tinha pensado de um jeito aí quando a gente vai lá na realidade e vê “Ah, daquele jeito não vai dar certo”, aí a gente faz uma modificação e tenta melhorar sempre né.** (Beta)

A maneira como a formadora se refere ao conjunto como um grupo que aprende junto, que constrói e reconstrói em parceria todo o conhecimento, impulsiona a potencialidade dos programas para a qualidade da formação proposta na/pela universidade. Consideramos que esses formadores estão sendo afetados diretamente, na verdade, bombardeados com informações de grande relevância para o processo de formação acadêmica como um todo.

Outra vez, percebemos muito marcadamente a voz dos formadores endossada por Beta por meio do “*a gente*” como voz de autor empírico. A docente vai descrevendo o que tem acontecido com os formadores diante desse contato mais efetivo com a escola. Como se descrevesse passo a passo as ressignificações profissionais que tem sofrido. Ainda notamos como as novidades são percebidas e textualizadas. Fica claro que a formadora tem presenciado muitas novidades, que, de certa forma, a coloca em situações desconfortáveis e essas situações tornam-se públicas quando Beta faz uso de termos como: *a gente vai descobrindo*, *a gente vai modificando*, *adaptando*, indicando que tem consciência de que necessitam adaptar-se, que estão dispostas às mudanças que surgem nesse cenário.

Sem contar que, as vozes sociais da escola, dos professores e alunos da Educação Básica ecoam na voz de Beta de tal forma que podemos concebê-los como prescritores do trabalho das formadoras. Pois, é em consequência da relação entre esses atores e com a escola em si, que as docentes fazem os ajustes que consideram necessários para melhorar a qualidade da formação.

Dois fatos chamam atenção quando Beta traz ao seu texto a voz dos formadores como voz de personagem, quando ela diz “*Ah, daquele jeito não vai dar certo*”. Primeiro, notamos

nesse momento que Beta expõe os conflitos que os professores da universidade se deparam ao planejarem ações que não se adequam às realidades da escola. Essa discrepância, que há muito vem sendo conservada pela categoria pela simples razão da falta de contato entre universidade e escola, e isso tem impactado a eficiência do seu trabalho na própria formação. E, como consequência disso, esses trabalhadores têm repensado estratégias e metodologias para a formação inicial que assegurem uma formação mais coerente com o cenário educacional atual. E segundo, evidencia os saberes docentes mobilizados desde a identificação dessas disparidades (saberes experienciais), a seleção de conteúdo (saberes disciplinares) até a aplicação de métodos que viabilizam uma educação mais fidedigna às circunstâncias (saberes curriculares).

A construção desse coletivo de trabalho (CLOT, 2010) tem guiado as formadoras, alunos em formação inicial e professores das redes de ensino por um caminho muito mais acessível ao que a educação tem vivenciado atualmente. Eles estão se conectando, se conhecendo, se capacitando, se formando, se complementando. Há nesse amálgama de atores, uma formação mútua, todos aprendem enquanto ensinam ou ensinam enquanto aprendem e essa dinâmica tem sido viabilizada e otimizada pela participação em programas de docência como mostraremos na subseção seguinte.

5.1.3 (Re)construção de saberes relacionados a atitudes inclusivas

As intervenções realizadas no âmbito do PIBID, mais especificamente do subprojeto Letras-Inglês da UFPB, durante o período entre 2014 e 2019, mobilizou quatro formadoras e um quantitativo considerável de licenciandos. Sendo que, subdivididos em dois subgrupos, um do Ensino Fundamental e outro atuante no Ensino Médio. A experiência de estar em contato direto com a escola em tempo real possibilitou a esses atores a construção de saberes mais significativos para o exercício do trabalho docente. Saberes esses que por muito tempo inexistiam na formação inicial e são voltados às práticas de inclusão. Nos excertos apresentados aqui, mostraremos como esses saberes docentes foram sendo (re)construídos pelas formadoras e como elas descrevem a (trans)formação profissional possibilitada por essa experiência.

No excerto a seguir, Maria descreve um momento que presenciou na sala de aula da escola onde atuavam e demonstra que as informações sobre os alunos com deficiência demoravam para chegar até o professor.

Excerto 22 – [...] duas semanas atrás num 6º ano, os meninos chegaram novos né? E tinha uma menina com baixa visão. Até eu saber que ela tinha baixa visão, quer dizer, saber concretamente, o oficialmente pela escola, já eram quase dez para as 8 da manhã, mas a gente entrou as 7 horas. Até então, **eu tinha me puxado que ela tinha um óculos bem forte, mas nós não tínhamos escrito nada no quadro. E quando eu me vejo escrevendo alguma coisa no quadro, eu e G [professora de inglês da turma] né, é:: e a menina não conseguia colocar aqui no papel por que ela queria escrever alguma coisa. Então, eu trago essa situação pro/ pro aluno**, porque a/a: em Métodos e Abordagens [Disciplina que leciona]. Por que em Métodos e Abordagens? Porque em Métodos e Abordagens **a gente está lá colocando por exemplo, tá trabalhando com/ a gente foi passando pelos métodos aí o pessoal foi escrevendo palavras no quadro, aí eu falei assim: “e se você tem uma pessoa com baixa visão em sala de aula?” Aí eu trago essa situação: “O que é que você faz disso?”** (Maria).

Em um paralelo com os seus saberes profissionais e o dos seus alunos, Maria evidencia um aspecto bastante relevante. A princípio ela e os bolsistas estão na escola, local onde eles, de certa forma, são atores externos. Porém, a todo o tempo a formadora faz uso da primeira pessoa do singular “*eu*” o que nos faz perceber que ela se sente parte daquele espaço. A formadora problematiza algo que, muitas vezes, impede que o professor faça o melhor do seu trabalho, que é a falta de comunicação entre os actantes, ou seja, por algum motivo eles (os bolsistas, a formadora e a professora supervisora) não são avisados a respeito das particularidades de alguns estudantes, como foi o caso da aluna com baixa visão.

Maria mostra-se muito atenta em relação à aluna “*eu tinha me puxado que ela tinha um óculos bem forte, mas nós não tínhamos escrito nada no quadro*”, o “*eu*” e agora o “*nós*” nos faz inferir que a formadora também sente-se professora quando ocupa aquele ambiente escolar, reiterando que aquele espaço também pertence a todos do PIBID. O uso do pronome pessoal *nós* evidencia o coletivo de trabalho entre os que fazem o PIBIB e a professora supervisora. A formadora vai mais adiante e diz “*E quando eu me vejo escrevendo alguma coisa no quadro, eu e G né, é:: e a menina não conseguia colocar aqui no papel por que ela queria escrever alguma coisa*”. Percebemos diante do que foi dito, que a formadora, ao ocupar aquele espaço, evidencia o *entrelugar* no qual se percebe. Ela é também, naquele momento, professora para os estudantes da Educação Básica e formadora para os graduandos, tudo isso acontece ao mesmo tempo, não há como separar uma da outra, são híbridas e isso muito tem a dizer de como Maria se constitui naquele espaço. Ela não apenas ocupa o papel de observadora, mas também põe “a mão na massa”.

Maria se demonstra inquieta em relação à referida aluna e faz ecoar a voz social, que representa também todas as pessoas com deficiência que têm tido suas necessidades específicas negligenciadas na educação. Para ela, a discente está sendo excluída já que não consegue escrever o que ela e a professora G colocaram no quadro. A docente exterioriza certo desconforto por ter causado esse sentimento na estudante e isso fica muito evidente. Quando ela percebe que, de certa maneira, foi negligente, ela volta para o seu trabalho na academia e propõe uma reflexão para os licenciandos com a intenção explícita de que cenas como essas não se repitam mais. É, sem dúvidas, uma tomada de decisão que ressignifica o seu agir profissional, além da construção de saberes inclusivos gerados naquele espaço, no momento em que Maria faz essa autorreflexão sobre seu agir no trabalho. É justamente essa postura que acreditamos ser o caminho para a inclusão, o professor precisa tentar, essa iniciativa já é inclusiva.

A postura da formadora aponta para um caminho que consideramos ser o ideal. Que é a partir da vivência, buscar maneiras que viabilizem a participação e construção de conhecimentos para os alunos com deficiências ou dificuldades em aprender nas aulas. Reforçamos que consideramos a tentativa como um ato inclusivo e ao problematizar essa sua experiência com os alunos nas disciplinas que leciona na formação inicial, Maria, a partir dos saberes da sua própria experiência, percebe e considera necessário que os licenciandos tomem conhecimento do que é verdadeiramente uma sala de aula e que precisam construir saberes para atuar frente a essas demandas. Essa atitude da formadora ressignifica o próprio processo de formação inicial, já que ela mesma aprendeu na prática, e, dessa maneira, muito provavelmente, os seus alunos na graduação construirão saberes que muitos outros não terão e isso talvez os façam experienciar situações como as de Maria. Para minimizar os impactos causados por ocorrências dessa natureza, nossa formadora demonstra a intenção de formar professores sensíveis para atuar com alunos com deficiência (MEDRADO, 2017), o que é uma necessidade premente.

Quando faz referência às disciplinas, evidenciando a voz social da academia como espaço de construção de saberes docentes, Maria também faz uso do índice de pessoa *a gente* representando a voz social dos formadores e dos graduandos ao descrever as ações por eles desenvolvidas durante as aulas. E, para trazer mais detalhes ao seu discurso, a formadora utiliza o pronome pessoal “eu”, primeiro para introduzir uma voz de personagem, como uma pessoa externa, problematizando a situação, “... *aí eu falei assim: e se você tem uma pessoa com baixa visão em sala de aula?*” e segundo, como voz do autor empírico, assumindo o seu papel de

formadora “*Aí eu trago essa situação. O que é que você faz disso?*”. Não podemos deixar escapar, a voz de personagem dos licenciandos, representadas pelo uso de *você*, para referir-se aos graduandos, com a intenção de fazê-los refletir acerca de como seria se eles tivessem um aluno com baixa visão na sua sala. Sem contar que, problematizar essas situações faz repercutir a temática e culmina em uma construção de saberes relacionados à inclusão, na própria formação inicial, o que não costuma acontecer. É incontestável que houve uma construção de saberes por parte da formadora e que afetou diretamente o seu fazer pedagógico, e, conseqüentemente, agregou valores ao seu trabalho e à formação inicial como um todo.

Sobre a percepção dos alunos com deficiência, Beta descortina toda a sua angústia do *não saber* e nos faz enxergar a dificuldade que os professores apresentam quando o assunto é pessoa com deficiência como verificamos a seguir:

Excerto 23 – [...] esse ano **a gente se deparou com a realidade dos/dos/das pessoas com deficiência né, na escola. Então, na escola em que a gente está tem muitas e para a gente é uma realidade nova porque ano passado a gente não tinha nas escolas em que a gente estava.**

P: Você acha que vai interferir por exemplo de alguma forma essa experiência. Nova por exemplo na sua formação ou já está ...?

Beta: Eu acho que já está interferindo, já tá interferindo. É: [pausa] **eu não tenho, eu não vou dizer que eu tenho muito conhecimento nessa área. Eu não tenho. Eu me sinto assim, aprendendo. Eu realmente estou buscando aprender. Eu tô lendo. No tempo em que eu me formei [risos] a gente não via nada disso e assim, antes dessa experiência eu não tinha tido experiência nenhuma com isso. Então, eu tô aprendendo junto com os alunos e a gente vai descobrindo, a gente vai para a escola, vai observando o que chama atenção de um aluno ali, aí vai tentando fazer uma atividade que/que chame a atenção dele para que ele se/se inclua na aula né. Ver novas maneiras de ensinar a mesma coisa, isso aí é um desafio, novas maneiras de ensinar o que você já ensinou sempre daquela mesma maneira (Beta).**

Como vemos, a docente se mostra surpresa ao encontrar um quantitativo de alunos com deficiência na instituição na qual o programa faz intervenções. É pertinente mencionar que o subprojeto já atuava nessa escola de Ensino Fundamental desde o início, porém, é a primeira vez que Beta tem contato com ela, já que atuava no contexto do Ensino Médio. Logo, baseando-se na experiência anterior, ela demonstra certo espanto quanto ao corpo discente escolar. O uso do índice de pessoa *a gente*, que faz referência à própria formadora e aos licenciandos, expressa veementemente essa surpresa e nos revela um certo despreparo profissional para atuar com

alunos com deficiência. Além disso, evidencia a escassez de momentos como esses durante o processo de formação do professor.

Consideramos a realidade trazida por Beta e percebemos o quão diverso é o espaço escolar. Durante o tempo em que esteve junto ao grupo que atuava no Ensino Médio, a instituição não possuía discentes com deficiência, diferentemente de onde estava durante a geração de dados. Daí a necessidade de conhecer os muitos contextos educacionais. Por outro lado, notamos que, durante todo o tempo em que atua como formadora, Beta não tinha encontrado com discentes com deficiências e isso nos provoca uma reflexão de como isso é possível.

É compreensível que a formadora e os bolsistas sintam-se perdidos diante de algo tão novo. Por outro lado, não compreendemos como uma realidade tão presente na última década ainda é tão invisível aos nossos olhos de professores. O índice de pessoa, *eu e a gente* no trecho, (*eu tô aprendendo junto com os alunos e a gente vai descobrindo, a gente vai para a escola, vai observando*) demonstram que os atores se sentem angustiados e evidencia a construção de saberes relacionados à inclusão a partir do coletivo de trabalho. Percebemos que Beta traz a voz do autor empírico, assumindo sua condição de aprendiz e, ao incluir-se junto aos alunos como personagem, desconstrói novamente aquela representação de que o docente detém todos os saberes e que está ali apenas para ensinar e o aluno para aprender.

O uso recorrente do índice de agentividade *eu* evidencia a maneira como Beta se reconhece naquele ambiente escolar e como ela lida com os seus (des)conhecimentos e (in)experiências. A forma como ela argumenta parece uma justificativa das ações que tem desempenhado para se (trans)formar, o que não a impossibilita de ser uma formadora, mas que cobra que a partir daquele momento ela busque saberes que deem conta de situações de inclusão.

Beta endossa um grande desafio pedagógico, que acreditamos ser a resistência de muitos docentes, e principalmente para aqueles com muita experiência, de “*Ver novas maneiras de ensinar a mesma coisa, isso aí é um desafio, novas maneiras de ensinar o que você já ensinou sempre daquela mesma maneira*”. Não deve ser nada fácil, depois de tanto tempo realizar o seu trabalho de uma maneira, com as metodologias, recursos, artefatos entre outros, que você sempre utilizou e que, agora, não dão conta das necessidades reais da escola. Isso acontece com a chegada dos alunos com deficiência, que demandam, muitas vezes, metodologias e ações específicas do professor para garantir o seu direito de estar incluído. Reforçamos que não é

nossa intenção dizer que é dever do formador adequar-se, reciclar-se, mas queremos explicitar que reconhecemos as dificuldades enfrentadas e o que pretendemos é incentivá-los a buscar saberes mais específicos. Reafirmamos que a tentativa de aprender, por si só, configura inclusão. Não podemos deixar de dizer que é, sem dúvida, parte do trabalho docente incluir e que as tentativas de fazer isso acontecer vão além de uma questão de empatia, tem a ver com a ética profissional. Até porque, existem inúmeras maneiras de construir saberes para a inclusão.

Sabemos que o que estamos discutindo aqui ainda é algo, para muitos, utópico e que está aquém do que precisa ser feito. Nessa perspectiva, a inclusão ainda esbarra, dentre tantos entraves, na falta de atitudes de cada um de nós, como bem declara Joana desvelando uma das maneiras que buscou para aprender mais sobre deficiência:

Excerto 24 – [...] eu cheguei até a participar de/ e aí fiquei bem decepcionada de algumas reuniões que a universidade faz aqui né, não lembro agora o nome da comissão, que até B [Professora do curso de Letras Inglês da UFPB] é parte ou era parte ...

P: Comitê de Acessibilidade

Joana: ... isso, Comitê de Acessibilidade. **Eles fizeram algumas reuniões e aí eu fui, mas fiquei decepcionada [pausa] porque poucos professores iam né, assim, na primeira reunião que eu fui eu achava que ia tá lotado e: então quando eu cheguei e vi um círculozinho com alguns professores eu fiquei, “como assim né”. Então assim, abriu minha cabeça para uma realidade né, que de certa forma a gente acaba “mascarando”, você bota assim aspas [risos] mascarando é: ou não enxergando de frente, ou como deveria aqui na universidade. Porque a gente sabe que é uma realidade, mas por exemplo, você sabe né, que não tem disciplina específica para isso, os estágios/ e eu, por exemplo, no estágio eu acabo tratando disso muito superficialmente porque é uma deficiência minha né. Então, o PIBID me disse “não, você não pode [pausa] tratar isso como apenas uma né, uma *paginazinha*, um *momentozinho* da aula é tentar talvez trazer essa realidade mesmo que de forma inicial, mas trazer, marcar, fazer os alunos refletirem sobre isso/ os licenciandos e: e a partir disso tentar construir possibilidades, ir se aprofundando, fazendo algumas leituras né (Joana).**

Observamos, nesse excerto, as diversas vozes que reverberam nessa busca de Joana por saberes relacionados à inclusão. A docente, no uso do pronome pessoal *eu*, no início do fragmento, descreve uma de suas intervenções de formação continuada aplicadas a si mesma. Ela nos conta que buscou ajuda em um grupo da própria universidade, no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), mas que se sentiu decepcionada. Ao lamentar acerca do quantitativo

docente que comparecia aos encontros promovidos pelo referido grupo, Joana nos conduz a uma reflexão na tentativa de compreender quais razões justificam a ausência dos formadores nessas reuniões, principalmente, se considerarmos o quanto a inclusão tem sido problematizada na formação inicial nos últimos anos. Quando textualiza as intervenções propostas pelo comitê, a formadora afirma que, de certa forma, a universidade promove um espaço que viabiliza construção de saberes inclusivos e que os professores não buscam. A voz social da academia é representada pelas reuniões e pelo próprio CIA, indicando que há uma tentativa de sanar o problema, por outro lado, essa mesma voz social reflete o quantitativo irrelevante de formadores, segundo a percepção e experiência de Joana, que buscam aprender com o comitê. Outro aspecto muito relevante nesse trecho, é que Joana faz menção à personagem Betânia, uma professora do curso de Letras-Inglês que tem se dedicado a problematizar a inclusão na formação e que é referência na área, para respaldar a amplitude e seriedade do comitê. Isto é, o espaço criado pelo CIA é reconhecido pelo trabalho que tem desenvolvido na UFPB desde a sua criação.

A presença do CIA é algo muito marcante nesse excerto de Joana, ela traz o comitê como um personagem, para descrever as intervenções realizadas por eles na comunidade acadêmica: *“eles fizeram algumas reuniões e aí eu fui, mas fiquei decepcionada [pausa] porque poucos professores iam né”*. É interessante notar esse posicionamento de Joana, uma vez que *eles*, o CIA, promovem espaços de formação continuada, mas em contrapartida, os professores, que aparecem como agentes, não participam e isso a fez enxergar essa realidade trouxe para ela um sentimento de decepção. Quanto a isso, percebemos o descaso com que a inclusão tem sido tratada pelo corpo docente da UFPB, de novo, não queremos “atirar pedras”, mas evidenciar que é responsabilidade do profissional buscar saberes para atuar com esse público, como fez Joana.

Para a professora, foi decepcionante perceber que poucos professores tinham a preocupação com algo tão atual e que tem sido motivo de discussão, principalmente no âmbito da formação docente. A formadora referencia o próprio pesquisador deste trabalho, incluindo-o no seu texto, para que este reforce, na transcrição, que na graduação não há disciplinas que tratem do assunto. Nossa docente assinala para o que ela acredita ser a atitude mais tomada pelos professores, inclusive a dela mesma, *“de certa forma a gente acaba ‘mascarando’, você bota assim aspas [risos] mascarando é: ou não enxergando de frente, ou como deveria aqui na universidade”*, ou seja, para Joana todos os docentes têm conhecimentos acerca do processo de inclusão nas instituições de ensino, mas acabam *“mascarando”* ao invés de buscar soluções

mais concretas e eficientes. É um “mundo confortável que construímos para nós, entre muros [...]” (MAGALHÃES; STOER, 2011, p. 37).

Medrado (2016, p. 267), ao problematizar a postura docente frente à inclusão, assegura que não conhece “outra maneira de transformar a relação de diferentes professor e aluno – se não for pela superação de barreiras atitudinais e pela compreensão (jamais aceitação e tolerância)”. Concordamos com a autora, e percebemos nos excertos selecionados para esta seção que nossas formadoras se revelam dispostas a aprender e buscam ressignificar esse espaço, desvelando uma “ética profissional”.

Não podemos deixar de destacar o uso de três termos no diminutivo textualizados por Joana: “*círculozinho*”, “*paginazinha*” e “*momentozinho*”. Notamos, primeiramente, que ela chama atenção para a forma como a inclusão é tratada pelos formadores. Um *círculozinho*, ecoando a voz social dos formadores e quantificando o número irrisório de docentes que compunham a reunião. Os outros dois, estão relacionados diretamente à própria docente que, por intermédio do PIBID, pode refletir acerca da maneira como se comportava diante do tema da inclusão. O referido programa mostrou à profissional uma realidade que ela não conhecia tão de perto e esse contato mais direto a fez problematizar a sua própria conduta, o que evidencia uma autocrítica.

Dentre as vozes representadas nesse excerto, Joana busca na voz de personagem do pesquisador desse trabalho, reafirmar seu posicionamento quando diz “*você sabe né, que não tem disciplina específica para isso, os estágios*”. Por saber que este pesquisador foi aluno do curso de Letras-Inglês na UFPB recentemente, a formadora acredita que essa voz tem respaldo, sem contar que podemos perceber que o pesquisador representa um grupo de alunos e que, nas entrelinhas, promove uma crítica à universidade que surge como uma voz social. Ao explicitar a sua prática em sala de aula, “*e eu, por exemplo, no estágio eu acabo tratando disso muito superficialmente porque é uma deficiência minha né*”, a docente reconhece a insuficiência do que tem feito, o que nos faz inferir que tem desejos de fazer muito mais. Ela se responsabiliza, como autora do que enuncia e por outro lado, reconhece que se trata de uma dificuldade pessoal dela demonstrando uma postura crítico-reflexiva e de auto reconhecimento profissional.

O uso do *a gente* quando ela diz “*Porque a gente sabe que é uma realidade*” traz um eco da voz social dos formadores de professores revelando que há uma ciência das necessidades relacionadas à inclusão. Logo, fica evidente que os formadores também têm enfrentado dificuldades para construir saberes inclusivos e, infelizmente, muito disso se deve à

desatualização docente. Sabemos que é difícil e reconhecemos que muito ainda deve ser feito. Salientamos, porém, que a busca precisa partir de cada docente, do contrário, não avançaremos e perpetuaremos o discurso do “não fui formado para isso”. Dessa maneira, acreditamos que “o profissional, portanto, ao buscar vencer os possíveis conflitos durante a realização da atividade de trabalho, pode produzir e, ao mesmo tempo, desenvolver diferentes estratégias que se tornam capacidades para seu agir” (DIOLINA; BUENO; 2017, p. 72).

Diante de todas as reflexões de Joana, notamos uma ressignificação da sua própria identidade profissional, a partir do momento em que ela se reconhece impotente frente às demandas específicas e pensa em alternativas que viabilizem novas ações mais eficazes. Nesse *continuum*, percebemos até aqui, que as formadoras têm buscado de maneiras distintas e em fontes diversas (re)construir saberes que corroborem para o melhor exercício do seu trabalho e é notório que só é possível aprender se o formador estiver disposto. O docente precisa estar atento para perceber as necessidades dos alunos, sejam elas relacionadas às deficiências ou não. O próximo excerto demonstra o quanto esse processo demanda do olhar cuidadoso do professor.

Excerto 25 – [...] percebi uma aluna já com/que se dizia disléxica e uma das coisas que eu comecei a fazer foi, na própria sala de aula, onde ela se perdia muito, mas era muito mais déficit de atenção, não tem laudo de dislexia, é: mais isso eu tive que ir perguntando. E aí é PIBID por causa da experiência/muito mais da experiência de vocês porque a minha experiência tá começando agora, de frente né? Sempre teve ali, periférico, e: por causa da Psicopedagogia, aí, então, eu fui e experimentei com ela, fiz como se fosse uma janela numa folha de A4 branca, fiz uma janela e pedi pra ela ir lendo assim e perguntei pra ela depois né? Se teve diferença ou se não teve. Aí ela falou assim “Ah eu consegui me concentrar”. E aí tá, eu achei que poderia ser só uma resposta pronta né? Uma coisa assim, pra te satisfazer, pra te agradar, e não passou, não passou um semestre e ela me encontrou novamente e falou assim “não é que aquela coisa da janela tá funcionando comigo, e tá funcionando como meu irmão”, aí eu falei “por que você fez com seu irmão?” “Fiz”. Porque ela falou assim “porque antes eu me perdia na página, um monte de informação aí eu tava olhando pra cá, olhando pra lá, então, agora eu fico aqui e eu só passo pra cá”. Então, são coisinhas pequenas que eu vejo (Maria).

Observamos nesse excerto, a maneira como a docente evidencia, aspectos humanos que qualificam ainda mais um formador, essa sensibilidade de perceber o outro, de enxergar além do que está escrito/dito. A voz de autor empírico revela a da identidade profissional de Maria, da maneira como ela se constitui profissionalmente. Sem contar que, ouvimos uma voz social que advém dos especialistas, representados pelos laudos, e que, muitas vezes, servem de norteadores para efetivar a inclusão nas instituições e de parâmetros para o direcionamento para

as ações dos docentes. Toda a representação produzida em torno desse documento, é desconstruída pela formadora ao afirmar que não há necessidades de um parecer de um profissional para que o professor possa tomar atitudes inclusivas. É claro que, como ela mesma declara, esse saber surge da sua experiência no PIBID e do curso de Psicopedagogia, o qual cursava na UFPB na época da geração dos dados, e que caso não haja saberes que oportunizem uma ação, o docente busque-o, mas que não use como pretexto a falta de um laudo médico para tomar uma atitude.

A formadora relata uma realidade que muitos docentes enfrentam que são os alunos sem laudo na Educação Básica e no Ensino Superior. Não estamos aqui minimizando a importância de um parecer, mas estamos enfatizando que também é possível estabelecer estratégias que viabilizem a inclusão de alunos com deficiência enquanto o parecer não chega. Essa postura da formadora desqualifica a obrigatoriedade do laudo médico que acaba tendo função de um manual para lidar com o aluno, como se todas as deficiências demandassem das mesmas intervenções pedagógicas, o que acaba sendo um equívoco, pois temos que considerar que somos únicos, individuais. A voz da aluna, que de certa forma, conduziu a professora a tomar uma atitude, desvela a importância de ouvir o outro. Afinal, quem melhor para apresentar suas limitações se não ele mesmo? É evidente que, quando falamos em deficiências, muitos alunos podem estar impossibilitados de descrever do que precisam, ou até mesmo o docente pode não possuir saberes que os permita uma comunicação coerente, o caso dos alunos surdos, por exemplo. O professor também pode esbarrar em questões do nível mais intelectual do aluno que, porventura, não articule bem as suas ideias ou até mesmo não possua uma boa comunicação. Para situações desse tipo, sugerimos buscar contato com os familiares e pessoas próximas, além de profissionais da área, como mencionamos em outra subseção, construir um coletivo é uma ferramenta muito eficiente.

Diante do exposto pela própria aluna, Maria busca nos saberes provenientes da academia, da experiência, do PIBIB, que já possui estratégias que promovam a inclusão da graduanda nas aulas, pois a referida é licencianda de Letras. A docente percebe que precisa tomar uma atitude, mobilizar-se na tentativa de incluir a aluna e assim o faz, *mas eu tive que ir perguntando*. Essa iniciativa da docente muito tem a dizer do trabalho do professor e do novo que gira em torno dessa profissão. Como mencionamos anteriormente, Maria estava muito próxima da aposentadoria (cf. capítulo 4, seção 4.3) quando vivenciou essa experiência e essa situação apresentada por ela reflete que, mesmo com uma vasta prática, sempre há algo a mais

para aprender. E isso reforça a fragilidade da formação e, mais importante, a imprevisibilidade do ensino, e, principalmente, o reconhecimento da docente em *não saber* de tudo.

Quando Maria decide fazer o uso de um artefato, a partir dos saberes já construídos para que a aluna conseguisse ler, algo que ela não conseguia, rapidamente, nos damos conta de que os caminhos que essa professora tem percorrido tem agregado bastante ao seu trabalho, como afirma Medrado (2013, p. 175): “No contexto educacional, a apropriação de gestos específicos da profissão é uma *transformação de artefatos* disponíveis no coletivo em *instrumentos* para a ação de cada professor”. Na perspectiva interacionista sociodiscursiva, o trabalho docente é compreendido como uma atividade mediada por instrumentos (MACHADO, 2007).

Observamos que Maria utiliza *vocês* indicando que outros atores contribuíram para que ela construísse saberes sobre a inclusão. Diante disso, ouvimos a voz social dos bolsistas do PIBID que, naquele momento, detinham um saber que a formadora não dominava. Frente a isso, percebemos que o professor formador também aprende com o graduando, que é essencial a formação de coletivos, principalmente com aqueles que tenham experiências que o professor desconhece e, terceiro, os programas de docência se constituem como espaços que viabilizam essas intervenções na formação docente. Além disso, fica clara a valorização do saber do licenciando.

Baseando-se nessa experiência, que teve com a aluna que apresentava déficit de atenção, segunda a formadora, Maria demonstra-se incrédula com as consequências descritas pela própria aluna. A aluna é representada como um personagem pela docente, como uma tentativa da formadora de trazer à tona o que ela diz, a partir da sua voz, já que Maria, inicialmente acha que a graduanda estava falando aquilo somente para agradá-la. A iniciativa de trazer a aluna como personagem remete ao fato de que a professora fica bastante surpresa com o alcance da sua proposta. Até porque a licencianda afirma que a ferramenta utilizada por Maria, também está sendo útil para o irmão dela. Ou seja, a consequência da iniciativa de docente em sala ultrapassou os muros da universidade.

A maneira como Maria se posiciona ao ouvir a sua aluna é como se ela tivesse sido pega de surpresa. Como se não fosse tão comum assim ouvir de alunos que as suas tentativas funcionaram. E isso fica evidenciado pelo diálogo estabelecido no excerto, no qual a formadora busca sempre a voz da aluna para reforçar a sua, como se a sua própria voz não desse conta de validar o que estava sendo dito. Nesse momento, sentimos um pouco da solidão docente. Maria deixa evidenciar que o formador já está acostumado às críticas, às cobranças, mas não ao

reconhecimento de que suas atitudes foram positivas. Isso é algo que precisa ser revisto, pois é o reflexo da desvalorização desse profissional (MACHADO, 2007) que também atinge o nível superior.

A seguir, no trecho selecionado, Joana demonstra-se desconfortável com a maneira como algumas intervenções foram desenvolvidas pelo subprojeto e evidencia a sua desaprovação quando critica a ação de separar o aluno com deficiência para a realização de uma atividade, como veremos.

Excerto 26 - Porque assim, **eu sei que vocês fizeram muita/muita coisa, mas sempre era algo muito, que na/minha opinião nada inclusivo**, não era na minha/no que eu e aí claro, a gente se depara com que/com os conceitos e preconceitos que a gente tem, mas **eu não achava inclusivo**, sempre era/aí claro, teve a ver com a própria dinâmica da escola que mudou um pouco, como é que eles/os alunos com deficiência iam para um espaço na biblioteca então, era algo [pausa] sabe? **Eu dizia “eu não quero fazer isso” era só algo que eu tinha clareza na minha. Eu não quero fazer isso. Eu não quero sei lá, trazer essa aluna e tra/porque para mim isso não é inclusão, entende? E/e: não acho que só para mim [risos] eu acho que isso não é inclusão, acho que é, enfim, qualquer outra coisa. Então, essa é uma clareza que eu tinha muito [pausa] é: como professora eu não vou fazer isso. Eu não vou botar a aluna num/num lugar assim separado e aí tratar ela. Porque para mim não é incluir né** (Joana).

Nesse excerto, Joana traz à tona seu conceito de inclusão e deixa evidente que ele se distancia do que tem sido realizado no programa. Vale ressaltar que a docente relata uma atividade específica. É nítido que em alguns momentos as ações possam parecer inapropriadas e, de fato, o são. Isso evidencia as ações que são feitas com a intenção de acertar, e como já dissemos, o ato de tentar incluir já é fazer inclusão a nosso ver. A forma como Joana se coloca no texto reforça que de fato, ela discorda do que tem sido proposto como inclusão naquele momento. Isso nos faz perceber que a partir dos saberes que já possui sobre o que é incluir, a docente sabe claramente que intervir daquela maneira, retirando a aluna para um outro espaço, não é incluir.

A docente assume a voz do autor empírico e em muitos momentos para expor o desconforto que aquela experiência lhe trouxe. Por outro lado, apresenta os saberes construídos a partir disso, o que também nos mostra que os saberes docentes são construídos em circunstâncias, muitas vezes, adversas a nossa postura. Joana utiliza *vocês* para se referir aos

integrantes do subprojeto, trazendo a voz social desses atores. Noutro momento, ela refere-se a si mesma como personagem, para enfatizar ainda mais a sua posição contrária.

A reflexão feita por Joana coloca-a em uma posição de uma formadora crítica e que representa a sua identidade profissional. É pertinente dizer que, ao posicionar-se contra essa intervenção, a formadora não desqualifica o trabalho do subprojeto PIBID Letras-Inglês. Acreditamos que seja justamente o oposto, tendo em vista que a docente, ao coordenar o subgrupo teve grandes contribuições e como exposto em excertos anteriores reconhece os valores do PIBID para a sua formação e construção de saberes docentes.

Quando a docente insiste em dizer que a ação desempenhada não era inclusiva e que tem ciência de que não faria aquilo mesmo sem ter saberes específicos para a inclusão, podemos dizer que a formadora ao longo de toda a sua vida construiu saberes que a fizeram, no momento em que visualizou aquela situação, perceber que não concordava. É nesse sentido que Tardif (2014) reconhece que dedicamos muito tempo da nossa vida aos estudos e ao longo de toda essa experiência construímos os nossos conceitos do que queremos ou não ser. Os professores, colegas, e outros atores envolvidos nesse processo longo, deixam suas contribuições, ou seja, Joana deve ter, possivelmente, ao longo de toda a sua vida organizado seus saberes a esse respeito.

Diante de todo esse caminho percorrido pelas formadoras, ouvir delas que não há uma formação adequada para o contexto em que vivemos hoje nos leva a refletir e problematizar esse cenário caótico e, por conseguinte, buscar soluções, mesmo que paliativas na tentativa de minimizar essa problemática. Nesse sentido, ressaltarmos que, em decorrência da longa reflexão que têm sido feita no âmbito do próprio curso, na UFPB, foram incluídos aspectos relacionados à inclusão no novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês aprovado em 2018. Temos consciência de que há ainda muito a avançar, por outro lado, reconhecemos mudanças significativas na formação inicial, tais como, a possibilidade de realização do Estágio Supervisionado obrigatório no Instituto dos Cegos da Paraíba, que tem viabilizado experiências significativas para os licenciandos apresentadas em Trabalhos de Conclusão de Curso (RODRIGUES, 2019; POTTER, 2018; CORDEIRO, 2017; SOUZA, 2017).

Pode ser, em alguns contextos, que exista um descaso com a formação e isso tem provocado uma insatisfação mútua entre os atores envolvidos. Isso tem gerado cobranças, os graduandos cobram dos formadores que não ensinaram, além disso, os professores da Educação Básica também culpam a formação inicial, por outro lado, os familiares e alunos da escola

responsabilizam os docentes que apontam em direção à graduação, atingindo consequentemente os formadores que acabam sem chance de defesa a respeito desse *não saber*. Essas tantas exigências de um para com o outro reverberam em uma busca pelo “culpado”. Endossamos que nossa intenção neste trabalho não é indicar possíveis culpados para os problemas da formação, mas encontrar aliados à construção de saberes inclusivos.

Como já dissemos anteriormente, somente a partir das últimas décadas, as pessoas com deficiência passaram a fazer parte dos sistemas de ensino com maior regularidade e isso justifica a falta de saberes por parte dos professores e formadores para atuar de uma maneira que envolva essas pessoas. Dessa forma, a Educação precisa se reinventar para acompanhar as necessidades atuais. O ensino de antes não dá conta do cenário atual. É preciso adaptá-lo inicialmente, ir ressignificando-o aos poucos. As pessoas, as necessidades, os objetivos, as realidades são outras e a educação formal precisa dar conta de tudo isso e o mais importante, sem deixar ninguém de fora, ou seja, sem excluir outros grupos, para além dos alunos com deficiência, que têm sido historicamente marginalizados. Somos conscientes das dificuldades enfrentadas, porém, somos otimistas e acreditamos estar na direção correta. Afirmamos esse progresso diante do que temos visto em pesquisas desenvolvidas nesse segmento, como dito anteriormente. Sem contar que, o que foi apresentado por nossas colaboradoras endossa nossa fala.

Já sabemos que buscar culpados não é o caminho, então, primeiramente devemos assumir uma responsabilidade em conjunto, haja vista que todos os que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são responsáveis pela efetivação da inclusão nas escolas atualmente. Sobrecarregar a formação inicial e o professor da escola por essas falhas é, no mínimo, injusto. Somos conscientes de que nenhuma formação dará conta de tudo, tampouco o professor sozinho o fará. Por outro lado, reconhecemos que cada um precisa buscar, tentar fazer algo em direção à inclusão: formadores, professores, família, todos têm um papel fundamental para fazer com que a inclusão aconteça. É preciso pensar realmente que nesse caminho da formação, que requer conhecimentos inéditos, diariamente, a conexão entre os atores que são parte desse contexto é uma excelente maneira de configurá-lo e, por conseguinte, de (re)construir saberes, como apontam as nossas colaboradoras. Nessa perspectiva, ouvir a experiência de todos, compartilhar, somar. Talvez essa seja a atitude mais coerente, reconhecer que todos estamos aprendendo a cada dia, uns com os outros, alunos, professores, formadores, familiares e todos os que estão conectados a essa grande teia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar as representações dos saberes docentes de quatro formadoras do curso de Letras-Inglês da UFPB a partir da participação em programas de docência como: PIBID, PROBEX, PROLICEN, PROTUT, entre outros. As experiências textualizadas possibilitaram a percepção de (trans)formações relacionadas ao agir das formadoras indicando um redirecionamento acerca da realização do seu trabalho.

Para fundamentar nosso olhar sobre as representações das nossas colaboradoras, nos orientamos por uma compreensão de linguagem e desenvolvimento humano no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, pela noção de trabalho advinda das Ciências do Trabalho e do conceito de saberes docentes. Acreditamos que o envolvimento das formadoras em programas de ensino se constitui como uma experiência ímpar, trazendo nuances significativas para o seu agir.

Sendo assim, as escolhas teóricas e metodológicas que fizemos até esse momento, nos prepararam para responder as nossas questões de pesquisa, (i) de que forma a participação em programas institucionais impactou as práticas de quatro formadoras do curso de Letras-Inglês? E (ii) quais saberes relacionados à inclusão, foram (re)construídos a partir dessa participação? Diante disso, julgamos ter alcançado respostas aos objetivos elencados no capítulo introdutório. Assim, a seguir, os retomamos com o intuito de facilitar a compreensão do leitor para o que será discutido mais diante:

- Investigar quais novos saberes relacionados à inclusão têm (re)dimensionado a prática dessas quatro formadoras;
- Analisar como os novos saberes influenciaram a resignificação do trabalho e
- Refletir sobre como as práticas dessas professoras têm sido redimensionadas a partir dos conhecimentos construídos mediante a sua participação em programas institucionais.

Utilizando os conceitos oriundos do ISD e das Ciências do Trabalho para a interpretação dos textos produzidos pelas nossas professoras, foi possível constatar a (re)construção de saberes docentes indicando uma tomada de consciência a uma perspectiva inclusiva. À luz do pensamento Vygotskiano, compreendemos essas ações como sendo uma resignificação de

experiências anteriores, ou, até mesmo, da falta de experiências como instrumento de transformação. Considerando os tipos de vozes propostos pelo ISD na categoria dos mecanismos de responsabilização enunciativa, identificamos, nos discursos das formadoras, as vozes de personagem, as vozes sociais e a voz do autor empírico.

Dos temas que emergiram durante as entrevistas, três mostraram-se mais recorrentes e constituíram, portanto, as nossas categorias temáticas: (i) (auto)reflexão sobre ser um formador/professor, (ii) o coletivo de trabalho e (iii) (re)construção de saberes relacionados a atitudes inclusivas. Essa classificação temática nos permitiu organizar as interpretações das nossas colaboradoras sobre seu agir docente enquanto formadoras e viabilizou a construção de significados que nos conduziram a compreensões acerca do que nos propomos investigar. Por meio das vozes textualizadas, pudemos acessar a atividade de trabalho e, também, observar quais os atores que interferem na realização do seu trabalho. Com relação às marcas de agentividade, as formadoras se posicionavam em primeira pessoa do singular *eu*, especialmente quando relatam as ações tomadas frente às diversas realidades da formação inicial. Além disso, há uma constante utilização da locução pronominal *a gente*, para chamar ao seu discurso, os seus pares, como uma forma de dizer que muitos docentes sentem e têm feito o mesmo.

Considerando os conteúdos temáticos, é possível sistematizar os saberes (re)construídos pelas formadoras. No primeiro, *(auto)reflexão sobre ser um formador/professor*, constatamos que as professoras fazem reflexões sobre a sua prática o tempo todo. Analisam o seu agir e se reconhecem como protagonistas do seu trabalho. Identificamos que essas formadoras atribuem muito a si mesmas a responsabilidade pelo que é feito em sua sala de aula. Ao descreverem situações vivenciadas na formação inicial, percebemos que a postura tomada por essas docentes reflete o pouco apoio ofertado por parte das instituições. Por outro lado, essas atitudes responsivas, representam a ética profissional dessas professoras. É por meio das suas escolhas frente às demandas educacionais, que essas docentes participam de programas de docência, na tentativa de construir saberes mais significativos para o agir docente como um todo, não apenas os seus, mas o dos bolsistas também.

Essa reflexão tão explicitada nos textos das nossas colaboradoras demonstra também uma inquietação profissional que vislumbra em uma busca por saberes que ainda não possuem. Podemos mencionar aqui os saberes relacionados à inclusão, que as formadoras disseram não possuir. A preocupação com a qualidade da formação inicial também tem configurado um dos motivos pelo qual as docentes têm buscado fazer parte de programas de docência. Logo,

percebe-se a instância prescritora dos discentes no trabalho do formador. As professoras textualizam ter ressignificado a sua prática, inclusive, em disciplinas que lecionam há anos. Houve uma espécie de “reviravolta” no agir dessas professoras em alguns momentos. Essa é a essência de refletir sobre o que se faz: transformar(-se).

Essas escolhas empreendidas pelas formadoras apontam para a maneira como elas concebem o seu papel de formadoras, além de evidenciar o que projetam para a educação em um futuro mais próximo, já que se preocupam em formar professores para responder às necessidades atuais da escola. As vozes das formadoras demonstram a valorização do saber do outro e refletem sobre a importância de toda experiência no trabalho do professor, da partilha dessas práticas. Em alguns momentos, as representações das vozes sociais, demonstram que há um distanciamento entre universidade e escola e o mesmo acontece da escola para a universidade, e o PIBID é um dos programas que aproxima essas duas esferas, que promove um debate com o que está acontecendo naquele momento. Há um diálogo em tempo real entre o Ensino Superior e a Educação Básica possibilitando uma formação mais coerente como exposto por nossas colaboradoras.

No segundo conteúdo temático, *os coletivos de trabalho*, por sua vez, verificamos que a formação desses coletivos tem promovido espaços de formação continuada para todos os envolvidos. A considerar que todos aprendem com as experiências dos outros. Nesse cenário descrito pelas formadoras, fazem parte formadores, licenciandos, professores e alunos da escola e também profissionais de áreas distintas, como psicólogos, por exemplo. O uso constante do índice de pessoa *a gente*, marca a maneira como esse coletivo se faz presente no trabalho docente. As formadoras expõem que têm (re)construído seus saberes em decorrência da atividade desenvolvida pelos bolsistas do PIBID.

Essa rede colaborativa, viabilizada pelo referido programa, além de encurtar a distância entre esses atores aproximou as formadoras das realidades das escolas. Essa formação de coletivos de trabalho culminou numa (re)construção de saberes relacionados à própria prática docente de cada uma das professoras. Com isso, percebemos que essas experiências fizeram com que as formadoras quebrassem o silêncio que paira no mundo dos professores universitários. Não costumamos ouvi-los falar sobre o *não saber*. Nossas formadoras foram unânimes em expor a verdade delas. Podemos inferir que, talvez pelo contato com os professores da escola que, com mais facilidade reconhecem a falta de saberes, as docentes revelaram que não sabem de tudo como tem sido propagado. Essa voz social que reverbera esse

discurso culminou em textos que expõem o oposto. Sentimos que os professores universitários têm sido silenciados, nesse sentido, os consideramos como *vozes do sul*. Há um silenciamento forçado. Uma angústia profissional. Uma violência contra o formador.

De um lado, percebemos que a construção desses coletivos são ferramentas indispensáveis para o trabalho do professor, pois permitem aos profissionais conhecerem as práticas de outros, e a partir disso, ressignificar as suas próprias ações. Por outro lado, endossamos que a formação desses coletivos evidencia a falta de espaços de formação continuada, por exemplo, explicitando a situação da educação atualmente. Consideramos as atitudes dessas profissionais um marco para a melhoria da formação e do ensino como um todo, porém, cabe aos órgãos competentes viabilizarem espaços de formação continuada para esses profissionais, além de incentivá-los. Podemos dizer então, que a relação protagonizada no PIBID lançou sobre o formador um novo olhar sobre o seu trabalho, além de oportunizar uma oxigenação na formação inicial por meio da formação continuada das formadoras que, de certa forma, revitaliza a Educação Básica em decorrência das ações regidas por essas docentes. Nas (res)significações textualizadas sobre seu agir, nossas colaboradoras descrevem o seu trabalho real, como ele é, as dificuldades que enfrentam para intervir.

Reiteramos, ainda, com base na análise dos textos das formadoras, que identificamos que as docentes construíram por meio das experiências vivenciadas nos programas um redimensionamento do seu agir docente. A partir desse espaço de formação continuada, fomentado pelos programas de docência, houve um estreitamento entre Educação Básica e Ensino Superior. Nesse cenário, o professor formador é exposto a situações reais da escola, onde ele sente, com os pés no chão, o que está acontecendo, sem filtros e isso reverbera na sua atuação na formação inicial.

Como parte imprescindível da importância dos coletivos, destaco os alunos em formação inicial, como um dos principais provocadores das (trans)formações vividas pelas formadoras. Assim, professoras e alunos se enlaçam no processo formativo. Essa reflexão aponta para uma formação docente que valorize o trabalho colaborativo, uma formação que convoque o coletivo para auxiliar na construção de saberes que não dispusemos. Trazer atores que vivenciam realidades que lhes são desconhecidas. Aprender com o outro, reconstruir-se enquanto um novo profissional.

No último conteúdo temático, *(re)construção de saberes relacionados a atitudes inclusivas*, identificamos também uma acentuada recorrência do índice de agentividade *eu* e *a gente* para referir-se a esse despreparo profissional para atuar com alunos com deficiência e evidenciando a escassez de momentos que promovam a construção de saberes inclusivos durante o processo de formação do professor. Notamos também que as formadoras fazem uso do índice de pessoa para fazer avaliações sobre o seu próprio trabalho. Há uma percepção do que precisa e do que tem sido feito por elas para tornar a inclusão possível. Além do que, é perceptível que as formadoras se colocam como as responsáveis em promover a inclusão.

A respeito dos saberes relacionados à inclusão, as formadoras textualizam que muito foi *(re)construído* através das práticas realizadas como atividades dentro do programa. Joana, Maria e Beta ressaltam inúmeras *(trans)formações* ocorridas no desenvolvimento do exercício do seu trabalho, entre elas, a escolha de *metodologias mais inclusivas, problematizar a inclusão nas aulas, adaptar atividades, uso de artefatos de maneira mais consciente*, entre outras. Problematicando a própria formação inicial, que ainda não contempla, tantos aspectos que promovam uma educação de cunho inclusivo no currículo do curso de Letras. Afinal, o papel do formador transcende o estreito nicho conteudista e reveste-se de uma relevância social.

Além dos índices de pessoa, identificamos a ocorrência das vozes demonstrando que muitos atores e instâncias interferem no trabalho do formador. Considerando o tipo de vozes proposto pelo ISD, na categoria dos mecanismos de responsabilização enunciativa, identificamos, no discurso das formadoras, as vozes de personagem, vozes sociais e a voz do autor empírico.

Entre *as vozes de personagem*, notamos que as vozes mais recorrentes são as vozes dos alunos e a voz das próprias docentes dirigindo-se a si mesmas. Notamos que Joana e Beta se referem a si mesmas em momentos de reflexão sobre conflitos relacionados a sua prática, mais especificamente, acerca do *não saber*. As formadoras problematizam os seus saberes e reconhecem que precisam buscá-los. Nesse caso, observamos que o PIBID é o espaço que tem promovido essa construção dos saberes ainda não dominados pelas docentes.

Os graduandos, por sua vez, aparecem em diversas vezes nos discursos das docentes. Esses alunos-personagens, conforme discutimos no nosso capítulo de análise dos dados, aparecem em alguns momentos como parte do coletivo, ou seja, eles também atuam como colaboradores dessa formação continuada. Na maioria das ocorrências, esses alunos funcionam como uma instância que prescreve o trabalho das formadoras na medida em que as professoras

problematizam a própria formação inicial, quando tentam fazer os alunos experienciarem situações reais do ensino, quando se preocupam em fazer o aluno refletir sobre a sua futura profissão, quando consideram aspectos pessoais da vida do aluno, entre outros. As atitudes textualizadas pelas docentes indicam que os discentes interferem diretamente no agir das formadoras. Outra voz de personagem presente é a voz dos alunos com deficiência, e que também ocupa essa esfera prescritiva. Porém, acreditamos que, ainda, em um grau menor.

As vozes sociais recorrentes nos textos das professoras remetem à escola, à academia, aos alunos, aos próprios formadores e às pessoas com deficiência. É importante percebermos que essas vozes que aparecem nos textos das formadoras referem-se a prescrições do trabalho das formadoras. A escola, que funciona como parâmetro para as escolhas feitas pelo professor, indica os saberes que as docentes devem buscar. A academia aparece como instância que regula o trabalho docente, mas, em contrapartida, como uma instância que não ampara o formador, não promove espaços de construção de novos saberes, como por exemplo, aqueles relacionados à inclusão de pessoas com deficiência. É relevante notarmos que, quando trazem a voz dos formadores como voz social, as formadoras relatam situações que, de certa maneira, as desestabilizaram, corroborando a ideia de que é este sentimento que envolve muitos formadores. Consideramos importante destacar que a voz da pessoa com deficiência surge como uma forma de chamar a atenção para esse público.

Por fim, a voz do autor empírico, representada através de um “*eu*” foi muito recorrente nos textos das quatro formadoras. Ressaltamos que não nos interessou o quantitativo das ocorrências, mas sim uma investigação sobre o posicionamento enunciativo das formadoras.

Como já dissemos, as docentes assumem a responsabilidade pelo seu agir. O que nos inquieta é, que em vários momentos, elas se responsabilizam por situações que não são de sua única responsabilidade. Ao trazer para si a responsabilidade, por exemplo, de incluir alunos com deficiência. Elas atribuem somente a si uma incumbência que é também de muitos outros atores. Ao buscarem, por conta própria, minimizar uma formação lacunosa também nesse aspecto inclusivo, as formadoras deixam com que os outros responsáveis se eximam. Não estamos dizendo que elas não devem fazer nada, afinal, reiteramos a ética profissional dessas professoras. Mas, acreditamos que é preciso cobrar das instituições, da família, da sociedade como um todo.

O uso do *eu* deixa claro, mais uma vez, que o formador não tem onde buscar ajuda. Digo, são mínimos e, na maioria dos casos, partem de iniciativas de outros docentes. Porém, endossamos que o professor precisa sempre buscar construir saberes para atuar frente às demandas da formação e da escola.

A partir das vozes e dos índices de pessoa trazidos nos textos das formadoras, percebemos que os saberes docentes são textualizados de maneiras diferentes. Quando se referem aos *Saberes da formação profissional*, as docentes utilizam o “a gente” para nos dizer que tiveram uma formação lacunosa. Ao se referirem aos *Saberes disciplinares*, o “eu” prevalece por direcionarem às suas práticas na sala de aula nas disciplinas que lecionam, como as de estágio. Quanto aos *Saberes curriculares*, referem-se às escolhas tomadas por elas, ou seja, as metodologias e ferramentas utilizadas. E, por último, os *Saberes experienciais*, que são os saberes construídos durante toda a sua prática. Esses saberes justificam as escolhas, as metodologias e as demais ações que partem do professor. Percebemos que foi por meio da participação no PIBID, em decorrência dessa experiência que muitos saberes foram (re)construídos, principalmente no que tange aos saberes relacionados a práticas inclusivas.

Consideramos importante ressaltar a invisibilidade da voz do formador no âmbito da pesquisa acadêmica. Pouco encontramos sobre a formação de formadores. Acreditamos que a formação precisa ser discutida em todos os seus níveis. Pode parecer, que o ensino superior está envolto de uma cápsula que o distancia da realidade educacional e isso reforça a propagação do discurso de que os formadores são os únicos conhecedores, mantenedores e perpetuadores do saber científico e os únicos responsáveis pelo problema da Educação. Por esse motivo, defendemos a desconstrução imediata desse discurso, que tem inviabilizado que esses profissionais exponham suas frustrações de *não saber*.

Esperamos que este estudo possa fomentar a discussão sobre formação continuada de formadores vislumbrando aspectos inclusivos de ensino de LE para alunos com deficiência e ferramentas úteis para os futuros professores em formação inicial e continuada. Acreditamos que explorar a formação de formadores possibilita adentrar esse espaço abissal, lançando um pouco de luz e apresentando toda a complexidade inerente ao seu trabalho e às imensas problemáticas que circundam sua atuação. Além de que, nos faz enxergar que os formadores, são acima de tudo, professores e que precisam dar conta das lacunas de uma formação que não tiveram.

Por fim, diante das reflexões feitas, acreditamos que esta pesquisa demonstra a relevância formativa do PIBID tanto no contexto da formação inicial quando da formação continuada. Por isso defendemos sua permanência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. In: Veredas: interacionismo sociodiscursivo. PPG Linguística/UFJF. Juiz de Fora, 2017, p. 444-466.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) O ensino como trabalho. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- ARAGÓN, N. G. B. (Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BEZERRA, Magna Rafaela de Sousa e Silva. Inclusão e educação de Jovens e Adultos: conflitos no agir do professor de língua inglesa. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNA/CP n. 2/2019 de 20 de dezembro de 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016.
- _____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm . Acesso em: 10 março de 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica. Brasília: MEC: CEB: DCEI, 2013.
- _____. Portaria Normativa Nº 16 de 23 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União: Seção 1. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Portaria16_241209.pdf. Acesso em 16 agosto de 2020.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].
- _____. **Théories du langage:** Nouvelle Introduction Critique. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp.277-296.
- _____. **O Agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- _____. **Conferências, restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania.** Ver. ANPOLL, n 19, p. 231-256, jul./dez. 2005.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

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

CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.) **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas. Pontes editores, 2017.

_____. **A questão de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguística & Ensino, vol. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

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

CORDEIRO, A. B. A. A. **A adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual como prática formativa de professores de língua inglesa**. 75 f. (Monografia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

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

CRISTÓVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: _____. (Org.). **Estudos da linguagem a luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

_____. Conflitos e desenvolvimento no ensino de alunos com deficiência visual. In.: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.), **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 199-222.

_____. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313f. (Dissertação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

_____. **“A gente vive num mundo normal”: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais**. 2010. 58f. (monografia-inédita) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DIAS, A. P.; PEREIRA, R. C. M. As contribuições do PIBIC para a formação de professores/pesquisadores: uma análise dos artigos de iniciação científica. In.: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.) **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 95-121.

Diniz, R. L. **O ensino-aprendizagem de inglês através de contos de fadas: uma análise de produções textuais do ensino fundamental no subprojeto Pibid Letras-Inglês à luz dos multiletramentos**. 39 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

DIOLINA, K; BUENO, L. **“O combinado” entre professores: marcas da (des)vitalidade do coletivo**. *Revista Horizontes*, v. 35, n. 3, p.71-82, set./dez. 2017.

DOURADO, M. R. S.; GOMES, A. R. B. Por que não trabalhar o blurb?: em busca de metodologia sensível ao cérebro de um aluno com síndrome de down. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 169-200.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FARIAS, J.; MAIA, A. Professores de língua como coordenadores de projetos de ensino: mapeando reconfigurações de sua identidade profissional. In: ATAÍDE, C. (Org.) **Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências**. São Paulo, Pá da palavra, 2019.

FREIRE, A. A. F. **Gêneros textuais no ensino de língua inglesa no âmbito do subprojeto PIBIB Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba**. 55 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2018.

FREIRE, M. M. **Construção identitária docente na e pela prática reflexiva no contexto do PIBID Letras- inglês**. 60 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

FREUDENBERGER, F. M. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GATTI, B.A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Fundação Carlos Chagas. 2014.

GOMES, A. R. B. **“Como uma onda no mar”: construção identitária de uma professora de inglês em formação inicial**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

_____. **Janelas para letramento crítico: expandindo horizontes e construindo alicerces para o ensino crítico de língua inglesa**. 2016. 70p. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 (Tradução de Guido A. de Almeida).

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: SP, Parábola, 2013, p. 39-58.

LAND, S. G. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LANFERDINI, P. A. F; CRISTÓVÃO, V. L. L.; **O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática**: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. DELTA, 33.4, 2017, p. 1235-1269.

LIMA, R. S.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Formação de professores**: contribuições do Pibid/UFPB. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

LIMA, A. A. A.; PEREIRA, R. C. M. O que digo e o que faço: vozes de professores na didatização do ensino de língua portuguesa. In: ARNOUX, E. N.; ROCA, M. D. P. (editoras). **Del español y el portugués**: lenguas, discurso y enseñanza. João Pessoa. Editora da UFPB, 2013, p. 197-224.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, 2004. p. 271-296.

MACEDO, J. P. D. **Pedagogia de projetos no ensino fundamental: análise de uma experiência do Pibid Letras- Inglês da UFPB**. 51 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. *et al.* **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

_____. *et al.* **Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo**. Relações entre linguagem e trabalho educacional. *Calidoscópio*, v 02, n. 2, 2004, p. 89-95.

_____. BRONCKART, J-P. (Re)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: _____. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

_____. STOER, S. Pensar as diferenças: Contributos para a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), **Educação inclusiva**: Dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2011, p. 29-43.

MAIA, A. A. M. **Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB)**: uma proposta de letramento crítico na língua inglesa. *Revista Ao Pé da Letra*, v.17.1, p. 9-28, 2015.

_____. DOURADO, M. R. Ações inovadoras no ensino regular da Paraíba: em cena o subprojeto letras-inglês. In: LIMA, R. S.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Formação de professores: contribuições do Pibid/UFPB**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 199-213, 2017.

_____. PAULINO, R. C.; SOUZA, C. L. **Formação inicial de professores de inglês na perspectiva da inclusão**: um olhar sobre o curso de Letras Inglês da UFPB. In: Jornada

Itinerante do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - Edição Recife, 2017, Recife. **Anais eletrônicos da Jornada Itinerante do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - Edição Recife.** Recife - PE: Pipa Comunicação, 2017. p. 583-598.

_____. PAULINO, R. C. Pibid, formação inicial e o desenvolvimento de capacidades de linguagem docente para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de língua inglesa. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 139-168.

MARTINS. L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. L.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão:** O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 153-173.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. A lei brasileira de inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico]. São Paulo: Bluncher, 2017, p. 203-218.

_____. COSTA. W. P. A. O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco:** reflexões sobre a teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letraria, 2020, p. 141-162.

_____. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras:** políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

_____. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In: ARNOUX. E. N.; ROCA, M. D. P. (editoras). **Del español y el portugués:** lenguas, discurso y enseñanza. João Pessoa. Editora da UFPB, 2013, p. 171-196.

_____. REICHMANN, C. L. (Orgs.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____. PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir docente:** A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Espelho, espelho meu:** um estudo sociocognitivo sobre a coceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99 – 121.

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

_____. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.

MORAIS, D. S. **Uma análise do agir linguageiro de licenciando cotistas no PIBID letras-inglês**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MOREIRA, F. R. A. **Leitura no mundo e na escola: uma experiência de aproximação**. 74 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

OLIVEIRA, S. M. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NETO, V. R. S. **Emoções em evidência na prática do PIBID Letras Inglês da UFPB: em busca do letramento emocional**. 28 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2019.

NETO, J. M. R. **Impacto do PIBID Letras inglês e da Extensão em língua inglesa para a formação docente**. 59 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2018.

PAULINO, R. C. **O PIBID Letras Inglês e a construção de conhecimentos docentes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 45 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2016.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A.; SANTOS, A. D. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de língua inglesa de uma escola de ensino fundamental de João pessoa/PB**. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Campina Grande, PB. **Anais**.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A. M. **Possibilidades de adaptação de atividades de língua inglesa para alunos com deficiência no ensino fundamental**. In: 1º SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: A INCLUSÃO SOBRE DIVERSOS OLHARES, 1, 2015, João Pessoa, PB. **Anais**. CD-ROM.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A. M. **A elaboração de atividades e avaliações para alunos com deficiência em aulas de língua inglesa no ensino fundamental: caminhos para a inclusão**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2, 2016, Campina Grande, PB. **Anais**.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

_____. A formação inicial do professor de língua inglesa: a análise das práticas como ação formativa. In.: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.), **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 245-271.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.), **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

_____. (Org.). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

POTTER, J. C. A. **Deficiência visual e formação docente: uma análise de relatórios de estágio supervisionado de graduandos em letras-inglês da UFPB**. 57 f. Monografia. (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2018.

RAMOS, A. T. S. **Vivências e desafios do Agir docente: Questões para a formação continuada à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 101-124.

RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action. Essai d'herméneutiqueII*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.

RODRIGUES, S. R. S. **O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Instituto dos Cegos da Paraíba: reflexões sobre o real da atividade por meio da auto-observação**. 51 f. Monografia. (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2019.

ROLIM, J. S. **Atividade de ensino e educação infantil: representações de duas professoras de língua inglesa acerca do seu métier na primeira etapa da educação básica**. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ROLIM, J. S. **Representações do trabalho docente no âmbito do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB**. 62 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

ROLIM, J. S. **Uma abordagem multimodal de ensino de língua inglesa no contexto do Pibid letras-inglês**. 96 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2018.

ROMERO, T. R. S. Pibid: prós, contras e (e)feitos. In: MATEUS, E; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de língua**. São Paulo: Blucher, 2017.

SANTOS, J. B.; DANTAS, G. A. F.; MAIA, A. **O professor em construção e a escrita de diários reflexivos: a experiência formativa dentro de um subprojeto PIBID Letras-Inglês**. In: VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2015, São Paulo. VIII SIGET Caderno de Resumos, 2015. p. 69-71.

SANTOS, A. D. **Aprendendo juntos a ser professor: possibilidades de formação inicial e continuada no contexto do subprojeto PIBID letras inglês da UFPB**. 50 f. Monografia

(Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SILVA, F. P. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina. 2015. 298f.

SILVEIRA, K. S. D. **A gente já cresceu muito: dos des/encontros da formação docente inclusiva aos indícios do desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVEIRA, J. S. C. **Letramento crítico e ensino de inglês na escola pública: análise de uma experiência**. 52 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

SOUZA, C. L. **Formação inicial de professores e práticas inclusivas: o instituto dos cegos da Paraíba como campo de estágio supervisionado**. 47 f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: PB, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. IN: TARDIF, M.; LESSARD, C.; **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-137.

VELLOSO-LEITÃO, L. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursivo**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

APÊNDICE A – Questionário para a entrevista

PERGUNTAS DE PESQUISA PARA ENTREVISTA

- 1- Antes da experiência no PIBID, já haviam participado de outros projetos de docência (prolicen, extensão, PROBEX, por exemplo);
- 2- Por quanto tempo?
- 3- Em qual contexto precisou orientar os bolsistas (na extensão na UFPB, em escolas regulares, etc)
- 4- Em que o PIBID se aproxima ou se distancia dessas outras experiências (caso tenham)?
- 5- Quais os maiores desafios acadêmicos que você diria que encontrou ao longo da sua participação no Pibid?
- 6- De que forma esses desafios contribuíram para você (re)pensar sua prática na formação inicial?
- 7- Quais dos espaços da formação inicial onde você atua (pesquisa, extensão ou ensino) foram mais afetados pela sua experiência no PIBID?
- 8- Você pode mencionar algumas ações específicas (didáticas, pedagógicas) adotadas por você hoje na formação inicial em virtude da sua experiência no PIBID?

APÊNDICE B – Entrevista de Maria

Maria: É:: a tua primeira pergunta é sobre essa experiência prévia: né? Antes do PIBID. Então, que outros projetos, foram vários, envolvendo PROBEX, envolvendo PROLICEN. O que eu consigo resgatar lá atrás é 2005, talvez tenha algumas coisas antes de 2005, mil novecentos e alguma coisa, mas não lembro.

Mas 2005 eu lembro do PROBEX no Sesquicentenário que eu já fazia uma assessoria pedagógica né? Um trabalho com os professores do Sesquicentenário tentando implementar um plano de...o PPD né? deles, e:: não sei se chama PPD mais era o Projeto Político Pedagógico, o PPP perdão não era PPD não (risos).

E:: e esse trabalho eu falo 2005 mas na verdade foi anterior, porque em 2005 eu saí pro pós doutorado, então na verdade quando eu saí eu já tava fazendo esse trabalho desde 2003, na verdade 2003. E:: nesse, nesse, nesse trabalho era um trabalho em escola, então já junto com a pergunta três. É, foi um projeto atrás do outro, então a pergunta 1 2 3 assim é PROBEX, fechava um PROBEX porque eles são anuais né? Então vinha um outro PROBEX até eu me dar conta, eu acho que 2009/2008 eu já tinha me dado conta quando eu voltei que como eu tava no contexto de escola, talvez fosse mais interessante eu puxar pro PROLICEN e não pro PROBEX, embora eu visse PROBEX em escolas né? Então, mais foram várias, eu não sei quantificar mais foram várias até dois mil, quando eu saí em 2005 eu já tinha uns três projetos desses de PROLICEN e PROBEX e: depois 2008/7 quando voltei eu entrei de novo com PROBEX e com ... com PROBEX específico em 2007 que eu já tô lembrando que tinha a ver com a implementação do meu livro na escola né? Então, na verdade não era a implementação, era eu e a autora dele NÓS oferecermos aula para a gente sentir a dificuldade do livro. O livro estava sendo inserido em 2007. Então, eram aulas a: complementares, extra e nisso... um PROBEX, mas também foi numa escola alí de Manaíra. Foram várias escolas que a gente foi buscando e foi envolvendo alunos do Ensino Médio, Hmm é: nesse momento. O trabalho de assessoria com é/ foi com o Ensino Fundamental. Né?

E depois foram vários PROLICEN seguidos, tá? É:: e o último foi em 2016, 16 e 2017, aqui eu já trazia... o projeto de Neurociência, né? Trabalhando/puxando pra questão da ludicidade, trabalhando com a questão das sensações, das percepções e aí eu queria trabalhar mais livre sem a pressão de currículos, sem a pressão de livro e fazendo com que as crianças tomassem gosto e aí eu me voltei pras crianças, tomassem gosto e tivessem essa experiência de a partir

31 das sensações elas pudessem trabalhar a percepção, a cognição, né? Trabalhando a ludicidade,
 32 criatividade, pronto. Então, esses foram/ o 2017 foi o último, não, não apresentei mais. Esse foi
 33 PROBEX, foi nem PROLICEN. Então por quanto pode colocar aí uns 15 anos por aí ne? Talvez
 34 um ano ou outro intercalado. Sempre em escola com exceção de alguns anos que eu fiz ONG.
 35 Foram dois anos, um ano como voluntária no projeto de/de de Angélica onde a gente trabalhou/
 36 já tava com o PIBID nessa época e ela tinha o: esqueci o nome da ONG ... Pequeno Davi é? e::
 37 acompanhei por um tempo, não acompanhei o ano todo não. E:: mais a parte do planejamento
 38 e etc, e depois, na ONG de Bayeux, esqueci o nome dela agora mais foi um trabalho com esse
 39 último projeto 2017.

40 A::: pergunta quatro em que o PIBID se aproxima ou se distancia dessas outras experiências ...
 41 ele se, ele se distancia na/a medida em que eu a:: boleiei, elaborei, oh/ planejei trabalhar com o
 42 Letramento Crítico, e aí eu volto aqui, no caso de PIBID como era Ensino Médio
 43 especificamente, eu me volto em 2014 pra ... pra dar continuidade ao que eu já tinha lá no meu
 44 livro, né? Fazer uma proposta de/ uma pegada crítica (). Com uma concepção de Letramento
 45 Crítico que era mais uma Pedagogia crítica né? De transformar aquele contexto em que eles
 46 estavam, de transformar a si próprios, de pensar nessa visão que eles tinham de mundo de certa
 47 forma. E aí, isso nos levou, tanto eu quanto Angélica, pra nos anos seguintes a gente se/se juntar
 48 ao projeto nacional de letramento, ler muito sobre Letramento, tanto Angélica quanto eu a gente
 49 foi buscando informações e: então o PIBID, ele/eve veio consolidar uma ideia que eu já tinha
 50 de ensino com uma pegada crítica, uma educação linguística crítica e aí vai juntando com a
 51 disciplina de Linguística vai juntando com a minha própria caminhada, então ele se distancia
 52 com esse, com esse compromisso meu ou essa tentativa minha de fazer esse/ uma proposta de
 53 Letramento crítico, mas implantar essa proposta, porque no livro eu já tinha ela mais ou menos
 54 encaminhada mas sem dar nome de Letramento Crítico eu não tinha muita noção até porque o
 55 termo não tava aí circulando, tinha o termo de: quando eu olho pra capa do livro eu vejo ali o
 56 quanto tem de *Critical Thinking* e algumas coisas com crítico aparecendo né?

57 E a questão da deficiência em 2016 que você testemunhou. Quando tinha a possibilidade de
 58 vocês saírem né? Sair do grupo, e aí, eu me volto pra questão da deficiência. É:: então o PIBID
 59 se distancia nesses dois aspectos. Os outros não é sempre voltado pra questão da formação de
 60 professores.

61 Pergunta cinco. Os maiores desafios né? ao longo da participação no PIBID. Eu acho que um
 62 dos primeiro é::: é lidar com a escola no sentido de você tentar ter uma proposta né? É:: seja

63 Letramento Crítico, seja uma outra é tentar levar isso para escola e conciliar com a proposta da
64 escola tá? Então, essa disparidade ou esse descompasso que eu vejo, então, a sensação é que a
65 escola abraça o PIBID mais abraça com a sensação /em todos esses anos né/ abraça querendo
66 que você faça aquilo que eles estão fazendo. Então, o desafio é, você, sem ter confronto, você::
67 tentar agregar alguma coisa mais sem colocar o professor em ameaça ou ameaçar o professor
68 de alguma forma até pela sua própria postura, então eu acho que esse é o maior dos desafios.,
69 Né, então, encontrar esse caminho pra você tentar ter espaço de manobra e puxar um pouco do
70 que você acredita que seja educação que é o trabalho que se faz com os licenciandos aqui né?
71 É: e outras questões operacionais mesmo, a disponibilidade do/do/dos bolsistas, o:: até o
72 comprometimento né? Como eles vêm o::/a oportunidade né do programa, se/se/ se voltam e se
73 dedicam, se se dedicam mais, se se dedicam menos, isso fica muito visível né? É:: eu acho que
74 esses são os maiores desafios que eu consigo lembrar agora.

75 Em relação a pergunta seis. Os desafios que contribuíram pra você repensar a prática na
76 formação inicial, é:... ele/ele ajuda/ajudou e continua ajudando no sentido de ... teoria, apesar
77 que eu sempre fui muito aplicada né? Então assim é:/ mais esse diálogo constante com teorias
78 e você tenta de uma forma e você não consegue e/e esse não conseguir as vezes não é o não
79 conseguir, as vezes você ta conseguindo também eu não quero chegar aqui a essa meta e por
80 isso eu não tô conseguindo. É/é lidar com a reação dos bolsistas muitas vezes de insucesso, de
81 cansaço, de não tô conseguindo, de não tô fazendo nada. Então, é:: repensar a prática na
82 formação inicial no sentido de trazer muito mais casos, situações encontradas na escola né,
83 junto a formação é:: pra/ pra se discutir. Então, ok, tem o livro, tem/tem/ tem teorias aqui, mas
84 o que é que a gente faz nessa situação? Então, eu acho que eu fiquei mais aplicada ainda,
85 pensando muito mais a partir de casos, na formação inicial, seja na formação inicial específica
86 do PIBID seja na formação inicial em sala de aula. Então, nunca trouxe tantas situações de sala
87 de aula mesmo e valorizando muito o que eles têm, então, tem a experiência na outra escola,
88 conta e como é que a gente olha isso a partir de uma perspectiva mais crítica, uma perspectiva
89 teórica. Então, essa eu acho que foi, como eu acho que foi/ como os desafios forma chegando.
90 É:: me ajudando a repensar a prática na formação inicial ta? É: no tocante específico/ ainda na
91 seis/ por exemplo, o desafio da/das deficiências, primeiro me levaram a conhecer mais das
92 deficiências e dois, tentar trabalhar com esses alunos que chegam o que é essa deficiência, mas
93 sempre trabalhando com a heterogeneidade. Então, assim, o fato de ser um autista, não é autista,
94 todo mundo é a mesma coisa, o síndrome de down não é a mesma coisa. Então, assim é:: tentar
95 trazer informações mínimas, pensar em questões de ensino como/ talvez chegue a esse aluno,

mas procurando sempre essa acessibilidade didático pedagógica de chegar à pessoa. É que eu acho que é/ é o maior desafio e aí trazendo bem os casos e o quê que você faria nessa situação, bem assim tá? Não sei se eu tô respondendo, mas eu tô tentando [risos]. Pergunta sete, acho que eu não pulei não. Quais dos espaços da formação inicial onde você atua. Eu atuo no ensino, né? Ah não desculpa/ onde você atua foram mais afetados pela sua experiência do PIBID? Eu acho que a pesquisa que eu tô é: isso tudo do PIBID sobretudo a questão da deficiência e do letramento crítico então eu vou falar dos dois né? A deficiência me levou para o curso de Psicopedagogia, onde eu tô mergulhada até a alma e aí as pesquisas, as leituras né? Vêm junto. A extensão não. A extensão eu dei um tempo porque eu achava que precisava realmente parar um pouquinho e em relação ao Letramento Crítico é essa tentativa que eu tenho agora de conciliar. Eu tenho tentado trabalhar Letramento Crítico, Linguística Aplicada Crítica então nos últimos dois congressos que eu tive, eu tentei fazer essa conciliação vendo que não são coisas distintas, mas trazendo os saberes da Neurociência que não chegaram a partir do PIBID, mas que eu vi que, eu estava ali por alguma razão, eu estava ministrando Neurociência, por alguma razão eu venho me aprofundando nos estudos de Neurociência e/ e/ e nada mais plausível e lógico, eu trazer esses conhecimentos pra cá pra questão da pesquisa. Então, dificilmente eu consigo hoje pensar tanto em Letramento Crítico quanto em deficiência sem passar pelo cérebro. Porque é óbvio né se a gente falar assim. Mas, de que forma a Neurociência ilumina alguma questão. Um exemplo disso, eu vou pro Projeto Nacional de Letramento que é agora em maio/ em abril e aí a mesa vai falar sobre Educação Infantil, inglês para crianças é Ensino Fundamental menor, fundamental maior e aí eu vou trazer, pediram pra eu trazer justamente a minha experiência com/ do projeto de extensão né? Que foi o PROBEX 2017 que eu falei, que a gente pegou AS CRIANÇAS tanto do Chico Xavier, quanto do Cônico de Deus, quanto da ONG e alí/ alí eu já tentava conciliar ludicidade né? Essa coisa da sensação, percepção é: trazendo o inglês de forma mais lúdica possível, tentando trabalhar mais com a aquisição do que propriamente com aprendizagem, mas com essa pegada crítica. Então, é::: se isso foi afetado pelo/ eu não consigo descolar ta vendo?

P: Uhum

Maria: Porque foi tudo muito junto foi o PIBID se eu vinha/ só quando eu entrei no PIBID foi Letramento Crítico, Letramento Crítico, mas em 2014 eu/ cê veja já foi o primeiro ano. Eu tive um aluno es sala, um bolsista que falou assim, ele era muito lúdico e aí ele falou assim é:: e a gente não pode fazer uma coisa junta assim? Fazer brincadeiras e fazer/ por que ele via as coisas como se fossem assim completamente a:: um excluísse o outro. Então, em 2014 saiu o primeiro

trabalho de/ não sei se ele de: foi ENID, e era justamente assim ser crítico sim ou ter/desenvolver esse olhar crítico mais brincando. Então, ele me sacudiu ali e desde então eu venho tentando colocar, mas tem horas que/ é como se fosse um pêndulo né? Tem horas que tá mais pra Letramento Crítico ou esteve pra Letramento Crítico eu diria 2015, teve mais pra 2014, 2015 teve mais pra Letramento Crítico, 2016 eu falei não, eu vou mais pelo lado da ludicidade também. E aí eu comecei 2016, 2017 e agora 2018 ano passado e agora 19. Acho que é, hoje em dia o PIBID que tá aí pro Chico Xavier a gente tá/ o maior desafio agora é a gente trazer essa ludicidade. Então, eu tenho espaço no 5º ano pra fazer isso, livre, carta branca, mas conciliar isso com o livro no 6º, no 7º, no 8º, no 9º e se seguir livro tá difícil, esse tá sendo o desafio, como fazer isso. É:: razões específicas né? Adotadas por você hoje na formação inicial em virtude da experiência no:: PIBID. Difícil, vou tentar descolar né? Na formação inicial, você tá falando lá no curso de Licenciatura né?

P: Uhum

Maria: É: eu acho que é trazer casos. Então, a situação é essa, por exemplo, eu vivo isso aqui no Chico Xavier, vivenciei isso na outra escola, isso aqui. É:: que método é esse que tá por aqui. Que abordagem é essa que tá norteando e o que você faria nessa situação? Quais são os resultados disso? Como você sabe se o aluno aprendeu, se não aprendeu, se é uma aquisição, se não é. Então, trabalhar muito com esses casos, eu acho que/ que isso tá muito forte. A: e/e a tentativa de desconstrução, no sentido de que a formação inicial te muniria ou te instrumentalizaria com o que você precisa, com os saberes que você precisa pra você a: entrar numa sala de aula. Então, eu vim tentando trabalhar, por mais que/ os espaços que eu tenho é: não são só esses saberes, tem outros saberes também; e muito da formação continuada, de a gente continuar e observar a partir do caso e dialogar isso com outros *experts* na área, os pares né? Mas, também, buscar na teoria. O que a teoria pode dar conta de ou pode iluminar, esclarecer em alguns momentos. As suas experiências, não sei se você quer alguma outra ação específica que eu consiga me recordar.

P: Eu/ eu pergunto/ eu quero saber assim. Se metodologicamente, por exemplo, a partir dessa experiência dentro do PIBID, você diz assim: Eu trago um caso, um caso que você acha relevante, que muitas vezes aqui dentro da graduação, suponhamos que ele seja ignorado, por exemplo, assim né? Que não é trazido. Então, você traz um caso, então você explora como assim? De que forma? Metodologicamente?

160 **Maria:** Por exemplo, eu vou pegar um exemplo agora né? Eu tô com um aluno lá no Chico
 161 Xavier, vou trazer o mais recente e talvez eu volte pra cá. É:: eu tô com um aluno que/de 12
 162 anos de idade, analfabeto. Ele não sabe ler e escrever. Então:, nessa situação, e aí eu tô em
 163 métodos e abordagens. Como é que esse aluno, que tá trabalhando com métodos e abordagens
 164 que/ o tradicional os métodos e abordagens, como é que ele pensaria essa situação. Me ajuda
 165 ou não ajuda porque o menino não sabe ler nem escrever LÁ na primeira língua. Então, eu
 166 professora de inglês, o que é que eu faço. Isso me leva por exemplo pra Montessori, me leva
 167 mais pra:/ mais especificamente tá aqui oh, eu vim atrás disso aqui (APONTANDO PARA
 168 JOGOS LÚDICOS DE SÍLABAS) pro método fônico né? Então, e que sai a/ abrir. Então, não
 169 é/ se é assim, se antes eu só pensava em língua estrangeira, o problema de alfabetização, não é
 170 comigo embora eu visse algumas questões, mas o meu olhar não estava tão atento. Então, como
 171 é que eu ou trabalhar com um menino lá no 6º ano, quer dizer, eu trabalho com um menino de
 172 6º ano se eu vou pela ludicidade por aí. Mas, se eu tô numa sala de aula e o menino tem eu
 173 seguir o livro, e se ele não saber ler e escrever, como é que a gente faz? O que é que eu posso
 174 fazer enquanto professor de inglês? E aí, eu trago essa responsabilidade pro/por exemplo pra
 175 disciplina de Métodos e abordagens. No caso, lá na PNL, aí eu trago pra quando a gente fala de
 176 leitura. Como é que aprender a ler modifica o cérebro? Eu vou trazendo casos tentando ser mais
 177 a:: mais concreto possível, mais relevante possível. Uma outra ação também é: convidar uma
 178 coordenadora pedagógica de uma escola bilíngue pra vir falar como é que se dar essa
 179 alfabetização/ no caso a escola é a MB [instituição de ensino], então já convidei, vem agora em
 180 17 de março/ Pra gente fazer as perguntas que a gente tem. Que são aquelas perguntas, a gente
 181 tem um aluno que não sabe ler na primeira língua, o que é que eu vou fazer aqui? Então, essas
 182 ações estão sendo feitas. Ou quando eu vejo na escola que eu tenho aluno com deficiência visual
 183 e/ duas vezes, 2014 eu me deparei com essa situação lá no Liceu, perdão, foi no Olivina é::/ e
 184 esse ano tinha no Chico Xavier, duas semanas atrás num 6º ano, os meninos chegaram novos
 185 né? E tinha uma menina com baixa visão. Até eu saber que ela tinha baixa visão, quer dizer,
 186 saber concretamente, o oficialmente pela escola, já eram quase dez para as 8 da manhã, mas a
 187 gente entrou as 7 horas. Até então, eu tinha me puxado que ela tinha um óculos bem forte, mas
 188 nós não tínhamos escrito nada no quadro. E quando eu me vejo escrevendo alguma coisa no
 189 quadro, eu e G [professora supervisora] né, é:: e a menina não conseguia colocar aqui no papel
 190 por que ela queria escrever alguma coisa. Então, eu trago essa situação pro/ pro aluno, porque
 191 a/a: em métodos e abordagens. Por que em métodos e abordagens? Porque em métodos e
 192 abordagens a gente está lá colocando por exemplo, tá trabalhando com/ a gente foi passando

193 pelos métodos aí o pessoal foi escrevendo palavras no quadro, aí eu falei assim: e se você tem
 194 uma pessoa com baixa visão em sala de aula? Aí eu trago essa situação. O que é que você faz
 195 disso? Então, eu acho que/ que exemplificando e trazendo situações que eu venho vivenciando
 196 no PIBID, né? Eu acho que o PIBID me dá essa porta de estar dentro da escola e/e pensar e hoje
 197 em dia mais do que nunca que não é só/ [hoje em dia eu tô com um ponto né?] é questão, a
 198 dificuldade da aprendizagem que a gente lida tem muito a ver com a metodologia e a cultura de
 199 aprender nesse país né? Então, são dificuldades que a gente vê que não haveriam, não estariam
 200 ali talvez se você fosse mais sensível a esse cérebro que aprende de diferentes formas. Então,
 201 eu vou puxando na:/ ou aqui na PNL ou eu puxo na/em Métodos e abordagens a partir dos
 202 exemplos e também puxo na Teoria Linguística. Quando eu puxo por exemplo, quando eu faço
 203 qualquer coisa que eu faço agora, por exemplo, dicotomias de/ de/ do Saussure. Quando eu
 204 pego lá o eixo sintagmático, o eixo paradigmático, eu trago pra sala de aula e aí eu tenho mais
 205 mobilidade pela experiência agora de 5º, 6º, 7º e 8º e vê na sala de aula, quer dizer, não o PIBID
 206 em si, PIBID, mas sim o que você faz dentro do PIBID e como uma das coisas que eu faço, eu
 207 transito na sala de aula, então, assim, tem hora que eu tô na sala de aula observando. Observando
 208 e tentando enxergar com os olhos desse aluno que está submetido a uma determinada situação.
 209 Pela perspectiva do bolsista, né? Pela perspectiva da professora. Então, isso e dá uma visão
 210 mais ampliada e continua a desafiar as bases né?

211 **P:** E afeta sua visão enquanto professora formadora por exemplo?

212 **Maria:** Com certeza. Eu acho assim, é: porque se antes a coisa/ antes era vamos ler sobre
 213 Letramento Crítico, mas o PIBID me mostrou que entre ele ler, ele conseguir apreender esse
 214 conceito e ele colocar e não perder as brechas na sala de aula, é um mundo. Então, de novo a
 215 gente começou a falar nesse grupo novo, de novo eu escutei umas das meninas falar “Eu achei
 216 que a gente fosse fazer Letramento Crítico”, sim, mas na sala de aula o que é que a gente viu
 217 na semana passada. A escola chegou com *Do's and Dont's* né, de forma bem geral a nova gestão
 218 etc e tal, e eu até falei, vamos passar pelos *Do's and Dont's* é:: porque são trinta e/ porque agora
 219 é exigência da prefeitura trinta e cinco aluno numa sala de aula, tá? Daqui da Prefeitura de João
 220 Pessoa. Então, G [professora supervisora] tem uma turma que tá com 41 alunos. Então, quais
 221 são as regras mínimas que a gente precisa pra gente poder fazer dinâmicas, porque a
 222 preocupação é poder fazer dinâmicas. Então, é: é essa experiência do PIBID que vem afetando
 223 a formação inicial. Então, não tem mais aquela leitura eu tá LÁ sem amarrar com aqui, nesse
 224 contexto. E aonde é que a brecha surge para o Letramento Crítico? A brecha que surge e que
 225 escapa. Justamente quando os meninos falam assim, “mas a gente tá cheio de regras”. Foi uma

226 raiva daqui, foi uma raiva dali. Mas ao mesmo tempo, enquanto ela falou que os alunos estavam
227 cheios de regras, o menino estava com o celular na mão, o outro estava andando pela sala etc e
228 tal. Então, se perde a oportunidade assim concretamente né? É:: e o PIBID me dá a chance de
229 ver isso em loco e puxar assim, mas vem cá, vamos ler isso aqui de novo se não fica bonito no
230 papel né? Então, eu acho que atualmente tá muito/ fazendo/ o PIBID fez isso, né, de/de abrir as
231 portas do/ se antes foi do 1º, 2º, 3º ano e o/o PROLICEN também junto nessa história né? Mas,
232 ali um contexto que eu tinha mais liberdade e agora no 5º, no 6º, no 7º ano desde setembro que
233 a gente tá lá dentro, então a gente vai vendo como é que é essa teoria aqui, pera aí, vamos aqui,
234 eu sei que a teoria tá lá no papel mas como é que isso aqui me ajuda aqui. A sensação é que
235 quando você tá na formação inicial e formação continuada porque eu boto na mesma situação.
236 Eu tô ali, fazendo alguma coisa, a teoria vai embora, onde eu tô nesse fazer né? Mas, cadê eu
237 lançar mão dessa/desse sujeito racional que tem que lançar mão dessa teoria [pausa] foi embora
238 [frase dita sorrindo], faço o que? Então, eu acho que é isso. Agora, a:: essas ações específicas
239 elas são/ elas vão norteando a cada aula e cada vez mais presente. Então, dificilmente eu tô
240 conseguindo trazer ou até quando eu não tenho essas experiências, alguns dos alunos que tem.
241 Eu peço pra trazer e problematizar. Se antes o aluno/ eu não incentivava tanto né? Deixava
242 aqueles alunos falando assim. Hoje em dia eu pergunto quem aqui tem experiência de 5º ano,
243 quem aqui tem experiência no Ensino Infantil e fala um pouquinho relacionado ao tema, eu sou
244 muito pontual na aula né? Então assim, eu tô com o tema tal, se surgem outras questões a gente
245 também tenta na medida em que tenha relevância. Mas, eu venho chamando e convidando,
246 encorajando para que ele traga essas questões. Né? Então isso tá muito, muito, muito claro,
247 assim como nas orientações. Agora eu não venho mais com orientação de TCC, eu tô
248 escolhendo a dedo. Eu só pego orientação de TCC se o aluno tem uma situação de sala de aula
249 que o incomoda, então, atualmente/ e eu acho que isso tem a ver com o PIBID. Tem uma menina
250 agora com autismo, o autismo em sala de aula e ele veio com uma coisa bem teórica aí eu falei
251 “por que que”/ e ela falava o tempo todo tentando, lembrando das coisas que lá de Neurociência,
252 de PNL que ela fez em 2011, já é uma aluna antiga. Então ela vem “o tempo todo eu lembro de
253 Montessori” aí eu falei assim “então, vamos ver o que você fez e o que você conhece/tem”, e ela
254 tem um monte de vídeo, um monte de coisa, uma riqueza de material absurda. Então eu acho
255 que é: afetou também nas orientações. Um outro caso que veio ontem, que é:: tem um do PIBID
256 e tem um/ a partir da experiência do PIBID também a gente teorizar, essa coisa da epistemologia
257 da prática ficou muito marcada. E:: chegou outro/ o terceiro ontem falando/ que é o primeiro
258 contato que eu tive, mas que eu já sabia o tema, mas também trabalhando a partir do que fez

259 em sala de aula. Então, eu fiz isso, e aí a gente volta teoria, a teoria fala isso, mais eu fiz assim
260 e agora como é/ será que/ qual o efeito disso? Eu acho que: o PIBID me trouxe isso muito
261 claramente. Trabalhar com a experiência. Porque a gente fazia muito isso no PIBID, você
262 presenciou. E: essa foi uma guinada muito forte, assim, muito marcada de 2015.

263 P: E em relação professora, por exemplo, a senhora enquanto formadora/ ficou bem claro né:
264 Assim, essa/essa voz, esse ganho né de experiência com o PIBID. Enquanto professora, por
265 exemplo, essa... visualiza essas diferenças/ foi afetada de alguma forma, por exemplo, de
266 perceber um aluno com deficiência na sala aqui dentro da graduação. O docente foi afetado
267 também em

268 M: foi, uhum.

269 P: pensar como planejar aula diferente, por exemplo, metodologicamente falando.

270 M: É:: eu tive um caso que era suspeito, é:: então:: mais atenta né? Eu comecei a ficar mais
271 atenta, assim, antes eu não tinha a/ de novo né? A percepção né? Eu podia ter a sensação, aquela
272 coisa assim, e na/na/na mas, assim, parar e passar pro lado cognitivo assim, será que tem alguma
273 questão? Será que eu posso mudar isso? Então assim, é:: só que eu não sei te dizer se foi por
274 causa do PIBID ou se é muito mais por causa da Neurociência, ou se é [pausa] tudo ao mesmo
275 tempo, né? É:: mais quando eu percebo um aluno com deficiência, eu/ na PNL eles vêm, porque
276 eu falo de deficiência na PNL, então, uma mudança aqui drástica foi de 2016/ foi coincidiu com
277 Clélia se aposentar e eu entrar, quando eu entrei, eu JÁ trouxe dentro do plano de curso, as
278 deficiências. Então, eu puxava uma questão, ela pela perspectiva da Neurociência, do cérebro,
279 porque eu achei que tinha tudo a ver tá? É: então, se eu/ na PNL alguns alunos já falam e aí eles
280 trazem, porque eles trazem irmãos, eles trazem isso, trazem aquilo, então, é:: mas quando eu
281 percebo, percebi uma aluna já com/que se dizia disléxica e uma das coisas que eu comecei a
282 fazer foi, na própria sala de aula, onde que ela se perdia muito, mas era muito mais déficit de
283 atenção, não tem laudo de dislexia, é: mais isso eu tive que ir perguntando. E aí é PIBID por
284 causa da experiência/muito mais da experiência de vocês porque a minha experiência tá
285 começando agora, de frente né? Sempre teve alí, periférico, e: por causa da Psicopedagogia, aí,
286 então, eu fui e experimentei com ela, fiz como se fosse uma janela numa folha de A4 branca,
287 fiz uma janela e pedi pra ela ir lendo assim e perguntei pra ela depois né? Se teve diferença ou
288 se não teve. Aí ela falou assim “Ah eu consegui me concentrar”. E aí tá, eu achei que poderia
289 ser só uma resposta pronta né? Uma coisa assim, pra te satisfazer, pra te agradar, e não passou,
290 não passou um semestre e ela me encontrou novamente e falou assim “não é que aquela coisa

291 da janela tá funcionando comigo, e tá funcionando como meu irmão”, aí eu falei “por que você
292 fez com seu irmão?” “fiz”. Porque ela falou assim “porque antes eu me perdia na página, um
293 monte de informação aí eu tava olhando pra cá, olhando pra lá, então, agora eu fico aqui e eu
294 só passo pra cá”. Então, são coisinhas pequenas que eu vejo. Aí uma outra menina disléxica, eu
295 acho que até eu comentei que tinha aluno, você que perguntou né, no grupo, né? É: a tentativa
296 assim de chegar a essa aluna e tentar descobrir como ela aprende. É: fui perguntando, eu não
297 conseguia, então assim, eu não consegui chegar a como é eu ela aprende pela voz dela, tá?
298 Então, eu fui pelas beiradas. Primeiro com o laudo, eu fui pegar o laudo lá na/na/ na
299 coordenação e o que me ajuda esse laudo, porque é uma questão física ali o cérebro, sei lá,
300 uma parte lá que é cortada ou menos densa, mas pega a parte cognitiva então, eu já consigo
301 entender embora tem lá sido seja lá qual, tem umas informações bem estranhas e de outro lado
302 com a/ apoiadora. Então, o que eu pedi pra apoiadora e que tá sempre comigo no material do/do
303 ALDEI é: a apoiadora me falar qual é a dificuldade real que ela tem, real que ela manifesta na
304 aula. Pra que eu possa ler de uma aula pra outra se eu não conseguir, se ela puder me dizer na
305 hora pra eu puder envolve-la né? O tempo todo. Pra que eu possa mudar. Então, dali eu já saio
306 dos slides, é difícil eu levar uma aula com slides hoje em dia, se levo, levo com uma informação
307 ou outra né? É: o mais difícil é eu falar devagar e não pular de uma ideia pra outra. Eu tenho
308 visivelmente uma coisa de hiperatividade e mudo uma coisa pra outra. Então, eu sei que eu
309 preciso falar uma coisa, depois outra. Essa é a parte mais difícil. Então, a tentativa, eu não vou
310 dizer que ainda/ essa é a parte mais difícil, quando a gente tentar fazer a inclusão com o aluno
311 que você tem em sala, e eles estão chegando na universidade e a gente tá vendo na sala de aula
312 e a outra experiência que eu tive também, aí foi a Angélica que me ajudou a enxergar o quadro
313 e não tinha laudo, mas ela falou assim “pelo que eu vejo como coordenadora, é um caso de
314 autismo mesmo” né, pra eu chegar naquele aluno. Então assim, é tentativa e o esforço pra você
315 chegar, levar para a reunião de departamento, as vezes eu levo pro/pros colegas e:/ pra tentar
316 sensibilizá-los e a gente/ mas é realmente uma questão da gente aprender e nem todo mundo
317 está disposto a aprender com essa pessoa. Essa menina que eu falei, que eu fui acompanhando
318 com a apoiadora ela tá como minha orientanda agora, né? É:: ela pediu ali, então, e uma das
319 coisas que ela falou é que “a senhora se preocupou comigo”. Então, veja, eu não fiz nada assim,
320 mas assim, dá pra comparar talvez com os outros que sempre colocam/e eu levei isso pra reunião
321 departamental de que ela/ porque/ como é que, como é que ela tá fazendo letras, justamente
322 letras, justamente é/é a língua estrangeira que ela não pode ser disléxica, né? São essas crenças/
323 interessante que Betânia esteve comigo presente nessa reunião e a gente escuta isso

324 constantemente dos colegas e: ela é desacreditada o tempo todo e o que mudou assim também
 325 pela visão/ mas aí de novo, não é só por conta do PIBID, mas o PIBID ajudou no sentido de me
 326 sensibilizar para. se antes eu sabia dê, quando eu me via naquela situação/ por ali/ali foi em
 327 2016, ali é um marco assim, de mudanças é: eu preciso fazer alguma coisa. o que é que eu posso
 328 fazer? não só no discurso tá? na ação. se eu tenho quatro em sala de aula como é que eu chego
 329 a esses quatro alunos. Aí eu junto com tudo o que eu tenho pra ver se eu chego aquele sujeito
 330 cerebral de alguma forma, acho que é isso. Não sei se respondi não [risos].

331 **P:** Respondeu sim, respondeu.

332 **Maria:** Então, marca, marca. O PIBID eu acho que ele abriu portas né, no sentido de uma:/ eu
 333 coloque na minha/no meu memorial de titular que ele foi/foi quando eu achava que não vinha
 334 mais nenhuma outra novidade né, que fosse me desestabilizar dentro das certezas que eu já
 335 tinha, veio justamente o PIBID. Por que uma coisa é você falar sobre formação inicial de
 336 professores sem ta fazendo/no chão da escola. Então, ali é o lugar das certezas eu vão, que vão
 337 questionando, que vão problematizando o tempo todo. Então assim, já é uma postura minha e
 338 o PIBID fez isso muito marcadamente. Assim, trouxe, não naturalizada, a é assim, então eu
 339 cheguei pra um aluno que/ a indisciplina/ era um mar de reclamação, então como é que eu
 340 transformo esse mar de reclamação, de queixas em: possibilidade de formação? E aí o PIBID
 341 fez isso o tempo todo, o tempo todo/ todos os trabalhos de ENID eles foram problematizando
 342 questões que estavam na reunião. Então, não é à toa que o primeiro PIBID lá em 2014 saiu um
 343 trabalho de resiliência, porque eles estavam/ um grupo, enquanto um grupo estava trabalhando,
 344 estavam em sala de aula, tinham uns que não conseguiam entrar em sala de aula, tinham todos
 345 os tipos de problemas. Assim, eles estavam se desanimando, a desmotivação era intensa. Então,
 346 como é que se transforma isso em algo, em aprendizagem? Então, o PIBID me forçou a barra
 347 ali e com o trabalho de resiliência, né? Você envergar, envergar, mas não quebrar e buscar, e te
 348 fortalecer enquanto o que você quer. E é muito legal porque todas essas pessoas que estavam
 349 envolvidas nessa situação, estão todos trabalhando hoje, né? Nenhum deles, naquela situação,
 350 que falava em/que trabalhou com resiliência. O outro grupo que tinha atrito com o professor
 351 orientador, que foi muito forte em 2014, como é que eles tentaram também superar
 352 problematizando também a questão professor estagiário. Então, o PIBID fez isso o tempo todo,
 353 assim, em 2015 foram as emoções que estavam pulando, então, como é que a gente ficava/lidava
 354 com esse sentir na questão da formação inicial. Então, a gente buscando as teorias para isso. É:
 355 o outro trabalho que saiu de Letramento Crítico foi exatamente assim, o conceito que escapa
 356 né? Por que é Letramento Crítico, então/então é fácil falar isso, mas como é que isso impactava

357 os alunos emocionalmente e também funcionalmente na sala de aula. Porque a insegurança/é
358 como se eles não soubessem mais de nada e esquecessem também que eles precisam ensinar
359 língua. Então, o PIBID foi isso o tempo todo, né? Por essa experiência dos alunos na sala de
360 aula e a gente acompanhando muito de perto, mas de novo, não é o PIBID, é a postura que se
361 tem [pausa] em relação ao PIBID. Então, eu acho que abracei/eu coloquei muito isso no meu
362 memorial sabe? Assim, buscar espaços de manobra e atitude positiva diante de tudo. Por que
363 as dificuldades são/ adversidades, mas não adianta ficar sentada né? Falando que é difícil, que
364 é isso, que é aquilo. Eu tô exatamente nessa situação agora. É como assim/como é que se faz
365 agora. Então, pensando com eles e tem horas que eu não penso com o aluno, eu deixo, para de
366 pensar como aluno, passo uma semana de folga e aí eu vou tentar buscar formas. Eu chamo de
367 espaços de manobra né? Para lidar com uma determinada situação de/que desafia as bases no
368 sentido de formação inicial por se não/quando é que eu falo que desafia as bases na formação
369 inicial? Quando o aluno faz assim “Não, porque é ruim é/é/ a gente não consegue fazer nada, é:
370 chato, é desmotivante, é isso” e só fica criticando, mas não dar um passo/ aí a coisa da:/ aí eu
371 vejo o Letramento Crítico no sentido de você/porque que eu vejo assim, né, dessa forma. E me
372 transformar também, então, eu acho isso, o PIBID me trouxe isso muito forte, muito marcado.
373 Acho que é isso. Acho que eu falei horrores [risos].

APÊNCIDCE C – Entrevista de Joana

P: Pronto, então vou começar, tá bom? Antes da experiência no PIBID já havia participado de outros projetos de docência PROLICEN, Extensão, PROBEX por exemplo?

Joana: Sim. É: Desde que eu entrei eu acho que aqui na UFPB especificamente, eu tentei me engajar com projetos que tem a ver com formação. Então, eu participei da monitoria, da tutoria também que era algo pioneiro e posteriormente é: o PIBID / eu também participei do PROBEX como/como eu acho que é como uma co-orientadora, uma colaboradora na verdade né? É, então, essas experiências antes do PIBID.

P: Por quanto tempo?

Joana: Hmm, no PROBEX, foi um ano, acho que um pouco menos né, porque tem a vigência sempre um pouco menor. No PROTUT acho que foi acho que 2014, 15, uns quatro anos eu acho, quatro vigências do PROTUT eu participei e acho que eu participei de duas ou três vigências da monitoria. Do PIBID né, não sei se no PIBID seria isso, eu participei menos de um ano, foi um tempo curtinho. É: que aí pegou o afastamento de uma das coordenadoras, né, aí eu entrei como uma das coordenadoras até o finzinho da vigência desse último edital anterior ao que tá vigente agora.

P: Em qual contexto precisou orientar os bolsistas na extensão na UFPB, em escolas regulares e etc?

Joana: Em qual contexto, como assim? Esclarece mais pra mim.

P: Ou seja, por exemplo, ou no PIBID também, em quais desse contexto assim você como orientação de que, de TCC ou somente de bolsista mesmo para atuar em loco.

Joana: Aham. É:, então, eu orientei os bolsistas/alguns bolsistas tanto em seus trabalhos de conclusão de curso, eu acho que uns três bolsistas. Pode citar nomes? Tu: só pra eu ir lembrando, eu acho que tu...

P: Pode, pode.

Joana:...que a gente vai falando e vai lembrando [risos]. Foi T, R, A [bolsistas] né, também for bolsista do PIBID, não foi minha/porque ela era do ensino médio e eu atuava no ensino fundamental, mas também era bolsista do PIBID É: e também orientação nas escolas né? Eu fui

28 algumas vezes no/na escola tanto no PROBEX, na escola que a gente atuava no PROBEX como
29 a escola parceira né, do PIBID também.

30 **P:** Em eu o PIBID se aproxima ou se distancia dessas outras experiências que você teve?

31 **Joana:** Eu acho que o PIBID tem uma particularidade assim, que é realmente o/a aproximação
32 do bolsista, e aí eu digo, quando eu digo bolsista, não é só o bolsista em formação, até mesmo
33 essa questão em formação é meio complicada né? Porque a gente tá sempre em formação, né?
34 Mas sim, aproximar o bolsista da realidade do ensino público básico, então, eu acho que isso é
35 uma particularidade do PIBID, porque, por mais que eu estivesse engajada em projetos como
36 PROTUT ou mesmo a extensão né, eu acho que elas têm um caráter diferente. Atua/a gente
37 atua na formação dos/dos/dos licenciandos né, pra gente fazer essa diferenciação, mas não há
38 tanto essa aproximação da realidade do ensino público, da escola mesmo, né, por assim dizer
39 então, e acho assim que isso distancia né, a minha experiência no PIBID dessas outras, mas ao
40 mesmo tempo tem vários pontos de aproximação né? Como: a/a própria natureza da orientação
41 que a gente/que a gente como formadora né, que a gente dá esse acompanhamento do bolsista
42 na escola, um acompanhamento talvez de natureza mais teórico metodológica. Passa por
43 questões didáticas que aí são comuns, eu acho que tanto a/a esses outros projetos de/que de
44 certa forma tem a ver com a licenciatura diretamente é: como o PIBID. Então assim, eu vejo
45 pontos de aproximamento né também e de distanciamento/ de aproximação.

46 **P:** Quais foram os maiores desafios acadêmicos que você diria que encontrou ao longo da sua
47 participação no PIBID?

48 **Joana:** Certo. É.. e aí você diz assim...

49 **P:** se teve né?

50 **Joana:** ... pessoalmente? Desafios?

51 **P:** Enquanto formadora e enquanto professora né?

52 **Joana:** Tá. Então, quando eu comecei a acompanhar as reuniões né, do PIBID foi/foi uma
53 surpresa muito positiva assim, primeiro ver que:/que os alunos/que os licenciandos né, lá eles
54 realmente começam/começam a consolidar uma identidade como professores. Então, isso foi
55 muito legal de ver assim, logo quando eu comecei a acompanhar, ainda assim, ainda não tinha
56 nenhum vínculo assim formal, mas comecei a acompanhar as reuniões e aí eu pude perceber
57 nessa dinâmica como a/a/a as reuniões, como a/como é que a gente pode dizer?/ o

desenvolvimento em si de todas as atividades do PIBID elas meio que levavam a essa consolidação/eu não vou dizer consolidação porque é: eu acho que é muito coisa de pronto né? Parece que é algo pronto. Mas, talvez essa [pausa] conscientização dos/dos bolsistas em relação ao que é ser professor, né? E aí eu sentia é: e eu vou usar no passado né, porque eu tô afastada [risos] então assim, eu ainda sinto um distanciamento é: nas outras disciplinas dessa consciência. Sabe, o aluno entra, ele faz/faz até os estágios, mas muitas vezes ele sai do estágio sem efetivamente sem passar por essa, eu tô tentando encontrar a palavra, mas seria uma forma de empoderamento, né, aí entre aspas, mas assim, é de entender aí o seu papel, entender o que é ser professor. E aí, eu pude ver muito isso na realidade do PIBID, né. Os alunos ali naquele momento de troca, na:/nas reuniões em que a gente discutia, por exemplo, textos e eles traziam exemplos da prática, traziam questões que muitas vezes a professora supervisora é: colocava ou que eles discutiam com ela. Então, tra/trazer essa realidade, fazer com que eles pensassem sobre isso né, pra mim assim, foi um desafio né, porque eu queria que os outros alunos que não tivessem/que não estavam né, no caso, engajados com nenhum projeto como o PIBID, tivesse também esse tipo de experiência né, e que acaba sendo/ aí é que tá o grande desafio, como é que os estágios ou as outras disciplinas podem dar conta disso? Se podem, né? E aí é a grande questão, é uma grande inquietação e talvez isso tenha de fato é: mudado a minha postura, o meu olhar para o que eu faço é: nas minhas aulas, tanto de língua, como de estágio. Então assim, tentar trazer de certa forma essas reflexões e essas questões que eu via, que emergiam nas reuniões do PIBID, não só nas reuniões né, porque na reunião/ não só as reuniões formais, as vezes no próprio grupo do *whatsapp*, os meninos colocavam alguma coisa, a professora supervisora colocava alguma coisa, colocava algum problema e aí a gente ficava “e agora como é que resolve? E aí vamos discutir, vamos refletir”. Então, assim, talvez esse seja [pausa] um dos né, não é o único, mas um dos maiores desafios acadêmicos que eu acho que eu encontrei ao longo dessa participação. Outra questão que eu não sei se seria bem um desafio acadêmico, mas que de certa forma era algo que/que como é que eu posso dizer, me inquietava um pouco, era tentar fazer a participação dos meninos na/quando eu digo meninos é: dos licenciandos na escola, ser mais parte da escola e menos parte da universidade. Não sei se era algo que eu tinha uma concepção é: minha mesmo, pessoal em relação ao que eles deveriam fazer, mas muitas vezes eu sentia muito forte assim, como se fosse a universidade na escola e não, como é que eu posso dizer, a:/:uma presença mais sutil, mas parte daquilo. Não sei se você tá entendendo Rafael ...

90 **P:** Uhum

91 **Joana:** Como se fosse assim, um elemento externo que está ingressando, entrando e muitas
92 vezes eu sentia isso muito forte, assim, e como eu disse né, pode ser uma percepção muito
93 pessoal minha, mas era sempre muito marcado, assim, o momento em que o PIBID estava na
94 escola e pra mim, não sei, teria que ser algo mais, nós também somos isso, entendeu ...

95 **P:** Uhum

96 **Joana:** ... nós também somos a escola, a gente não é algo externo, mas a gente também é: a
97 própria escola. Mas é claro que isso vem né, não é aleatório essa/ talvez essa/esse
98 distanciamento que eu sentia, mas é: um desafio pra mim foi tornar essa presença [pausa]
99 menos externa, vamos dizer assim. E aí eu digo que é uma percepção muito pessoal porque eu
100 me ia muito como/também como novata, né. O PIBID era um projeto/pelo menos a vigência do
101 subprojeto de que eu tava fazendo parte já tinha três, quatro anos né? ...

102 **P:** É, é sim.

103 **J:** ... 2014. Então, eu tava pegando a coisa andando, né. Então, eu não me sentia muito no: eu
104 não sentia tanta autonomia pra mudar drasticamente é: algumas coisas né. Então, para mim foi
105 um desafio né, lidar com isso, tentar fazer os alunos verem assim, talvez essa questão também,
106 que eles não eram algo externo que estavam indo lá mas, também a universidade precisa ser
107 escola nesse sentido. Eu preciso ser escola também nesse sentido e eu acho que é: esse é o
108 grande propósito de um projeto como o PIBID, que haja realmente essa troca, que não
109 seja/porque se não fica parecendo algo muito unilateral assim, a universidade vai e ela entra lá,
110 e: sabe? Como realmente um agente externo e não como essa relação de/ e aí um exemplo né
111 que eu sempre me incomodava, algo que me incomodava muito é que as participações do PIBID
112 pareciam algo [pausa] em paralelo, algo a parte do que realmente acontecia no dia a dia da
113 escola né? Então, pra mim foi um desafio, por isso eu tô né [risos] nem sei se, se se enquadra
114 nessa questão, é: mais foi um desafio pra mim, tentar lidar com isso. Aí eu sempre dizia aos
115 meninos “não, mas vocês têm que conversar com a supervisora o que é que ela tá fazendo
116 agora” né, porque aí sempre ficava essa impressão pra mim. Assim, que a gente chegava, claro
117 que tinha outras atividades né, que os meninos desenvolviam ao longo da semana em si, mas
118 assim que eles elaboravam algo que ia ser sempre em paralelo, a parte e não como parte da
119 dinâmica real ...

120 **P:** Você diz assim, que era uma aula diferente...

121 **Joana:** É: ...

122 **P:** ... do que era vivenciado?

123 **Joana:** ...diariamente, entende? Eu não sei se você concorda comigo e se a gente pode dialogar
124 também nesse sentido, mas eu sempre ficava com essa impressão. Eu dizia poxa/aí os meninos
125 “tem datashow hoje, tem caixinha de som” mas não é o que tem todo dia, né, então, assim, aí
126 vem essa/essa inquietação mesmo né, como é que pode, a gente entra e fica meio sempre
127 marcado como algo que não é bem parte daquele dia a dia, daquela dinâmica. Mais assim, não
128 é que eu tenha uma resposta, nem que eu saiba, não é nem uma/ nem uma/ é mais algo que me
129 inquietava mesmo. Então, eu ficava “a gente precisa refletir sobre isso” e algumas vezes eu
130 tentei é: trazer isso né, mais não, vamos ver o que é que a professora está fazendo, o que é que
131 ela está trabalhando, onde é que ela tá no livro pra gente poder planejar alguma coisa que
132 estivesse de alguma forma mais alinhada né, ao que ela estava fazendo. É: então, para mim foi
133 um desafio isso, porque aí os meninos sempre assim, os alunos e agora alunos da escola né,
134 ficavam encantados e tal, tarará e acabava que de certa forma, eu acho né, é fazendo essa
135 separação, essa cisão, sabe? A: agora é a universidade, não/não com esses termos né, mais agora
136 é a universidade e agora é: a escola, é a professora.

137 **P:** É como se dissesse assim, é o PIBID aí ai ter/é diferente...

138 **Joana:** É.

139 **P:** ...e talvez eu entenda essa sua inquietação porque é realmente pertinente quanto formadora
140 dizer assim “é quando esse futuro professor estiver na sala de aula ele não vai poder fazer
141 somente a aula como é o PIBID...

142 **Joana:** Isso e aí?

143 **P:** ...a realidade dele vai ser aquela alí do livro somente do quadro você diz né?

144 **Joana:** Então, os desafios sempre/sempre os desafios vão existir pra/prá o professor né, que
145 está em sala de aula em qualquer contexto mas aí eu ficava “mais não são os mesmos” não são
146 os mesmos se ele estivesse alí é: numa realidade menos, como é que a gente pode dizer [risos]...

147 **P:** Na realidade em si né? ...

148 **Joana:** É:

149 **P:** ... de ter todos aqueles ...

150 **Joana:** Na rotina vamos dizer assim né ...

151 **P:** Isso.

152 **Joana:** na rotina escolar né, por que as vezes o Datashow também é parte da realidade, mas
153 não faz parte da rotina como por exemplo, o livro didático, né, como o quadro por exemplo,
154 então assim, claro que várias intervenções os meninos eles usavam o livro, usavam/nesse um
155 ano né, eu também só posso falar do que eu de fato acompanhei, mas sempre a grande
156 expectativa era em relação a algo que ia, e aí no caso da/de quando eu participei foi o projeto
157 das //dos contos de fada. Então, assim, foi algo que mexeu com todas as turmas, os meninos
158 realmente organizaram um plano, assim, lindo. Realmente executaram muito bem assim, eu
159 acho que os resultados foram muito bons, mas aí vem essa questão do/eu não sei se a professora
160 estivesse sozinha né, diante daqui/se ela teria como dar conta de tudo aquilo, né. Então, eu acho
161 que é isso. Esses foram alguns desafios, não necessariamente acadêmicos eu diria, mas que eu
162 percebi/eu vivenciei, algumas inquietações ao longo da minha participação.

163 **P:** Certo. De que forma esses desafios serviram para você repensar a sua prática na formação
164 inicial?

165 **Joana:** Então, aí eles com/assim bastante né [risos] eu acho que de alguma forma eu já adiantei
166 aqui algumas coisas é: tanto em relação aos estágios, quanto em relação as aulas de língua né,
167 eu acho que o PIBID acabou me trazendo uma/uma consciência maior do meu papel como
168 formadora né. De: como eu deveria trazer esses desafios/eu acho que já adiantei um pouco disso
169 em alguma questão anterior né, como eu deveria também trazer esses desafios que eu estava
170 vivenciando no PIBID para eles né, pra/pa os alunos/ou algumas reflexões enfim, para os
171 alunos que estavam ali é: ou na aula de língua mesmo ou na aula de estágio é: eu acho assim
172 que acabou de certa forma marcando o meu papel como formadora, para mim foi muito
173 importante porque assim, por mais que eu tivesse participado né, da monitoria, da tutoria, esse
174 distanciamento ainda da escola não me trouxe a mesma consciência que o PIBID trouxe, ne.
175 De que eu estava formando um licenciando, um aluno que ia atuar numa escola. Então, aqui na
176 universidade quando a gente trabalha com a tutoria, claro que a gente vai ter acesso à docência
177 né, a várias questões, mas ainda não é a mesma realidade que esse aluno vai encontrar quando
178 ele vai para uma escola/para uma escola pública, pra uma turma de ensino fundamental, sei lá,
179 sexto ano e aí ele vai encontrar uma diversidade de alunos, alunos com deficiência/muitas vezes
180 e a gente não tem essa formação né, aqui e também essa foi uma questão para mim né. Um
181 desafio [risos] inclusive, voltando para a questão anterior. É: talvez lidar com essa realidade
182 dos alunos né, ali, dos alunos com deficiência que estavam presentes na escola e aí que a gente

183 aqui não tem uma: [pausa] não tem uma formação, eu vou dizer adequada né/na verdade não é
 184 nem adequada, não tem uma formação, ponto, voltada para essa realidade e aí também pensar
 185 sobre isso, por exemplo, quando a gente ia adaptar as provas, eu fica perdida, eu dizia/eu
 186 recorria a Angélica porque a outra coordenadora, não sei se a gente pode citar nomes né, mais,
 187 porque eu dizia “eu nunca fiz isso né” eu nunca, e aí vem essa questão, nunca fiz isso, mas
 188 certo, eu vou ficar de braços cruzados né. Então, Angélica sempre/e os próprios bolsistas né,
 189 me ajudaram nesse sentido né, de mostrar alguns caminhos, de mostrar/aí me fizeram também
 190 sair desse lugar né, e abrir minha cabeça para uma realidade que por exemplo, a gente não
 191 vivencia na tutoria, a gente não vivencia na monitoria, a gente não vivencia TÃO é:
 192 marcadamente. A gente tem alguns alunos com deficiência, por exemplo, com algum déficit
 193 intelectual né, mas não é a mesma coisa, não é na mesma, como é que eu posso dizer, não é na
 194 mesma dinâmica de uma escola, quando eles estão dentro de uma escola. E aí é uma professora,
 195 para lidar com a turma inteira. Claro, tem o acompanhamento mais assim, a parte de propor
 196 atividades, de pensar avaliação, de pensar/ é muito da parte da professora ou do professor que
 197 está lá é: assumindo aquela turma. Então, eu acho que isso foi uma grande contribuição, assim,
 198 que me fez querer ir atrás/ eu cheguei até a participar de/ e aí fiquei bem decepcionadas de
 199 algumas reuniões que a universidade faz aqui né, não lembro agora o nome da comissão, que
 200 até Betânia é parte ou era parte ...

201 **P:** Comitê de acessibilidade

202 **Joana:**...isso, comitê de acessibilidade. Eles fizeram algumas reuniões e aí eu fui, mas fiquei
 203 decepcionada [pausa] porque poucos professores iam né, assim, na primeira reunião que eu fui
 204 eu achava que ia tá lotado e: então quando eu cheguei e vi um círculozinho com alguns
 205 professores eu fiquei, “como assim né”. Então assim, abriu minha cabeça para uma realidade
 206 né, que de certa forma a gente acaba “mascarando”, você bota assim aspas [risos] mascarando
 207 é: ou não enxergando de frente, ou como deveria aqui na universidade. Porque a gente sabe que
 208 é uma realidade, mas por exemplo, você sabe né, que não tem disciplina específica para isso,
 209 os estágios/ e eu, por exemplo, no estágio eu acabo tratando disso muito superficialmente
 210 porque é uma deficiência minha né. Então, o PIBID me disse “não, você não pode [pausa] tratar
 211 isso como apenas uma né, uma paginazinha, um momentozinho da aula é tentar talvez trazer
 212 essa realidade mesmo que de forma inicial, mas trazer, marcar, fazer os alunos refletirem sobre
 213 isso/ os licenciandos e: e a partir disso tentar construir possibilidades, ir se aprofundando,
 214 fazendo algumas leituras né. Então, acho que algumas/essas foram algumas coisas né, algumas
 215 contribuições que o PIBID trouxe e que me fizeram é: repensar a minha prática. Eu acho que

216 de certa forma volta para aquela grande dualidade, a teoria e a prática. E a gente acaba, por
 217 várias razões né, não sei, descolando um pouco né, quando o PIBID mostra que as duas/que
 218 não tem como caminharem né, a teoria e prática, elas não têm como caminharem de forma
 219 separada, a realidade da escola e a realidade de um curso de formação de professores. Como é
 220 que eu posso pensar a formação de professores sem pensar o contexto em que esse/em que esse
 221 professor em formação vai atuar. Sem considerar a realidade das escolas, sem considerar a
 222 dinâmica escolar como um todo né. Então, eu acho que essas sejam algumas contribuições, né.

223 **P:** Eu acho que você já mencionou, mas quais dos espaços da formação inicial você atua hoje
 224 né ...

225 **Joana:** Uhum

226 **P:** ... foram mais afetados pela sua experiência no PIBID?

227 **Joana:** Então, é: de certa forma eu adiantei né, é: eu acho que tudo, tudo acaba sendo afetado.
 228 Assim, pra mim, o PIBID me deu muita clareza em relação ao que eu deveria estudar no
 229 doutorado, né, e: a minha pesquisa de doutorado. Eu acho assim, essa [pausa] essas lacunas
 230 que: eu: percebi na formação e aí eu vou dizer formação aqui acadêmica né, de professores. É:
 231 elas acabaram me levando pra as questões que eu espero responder com a minha pesquisa de
 232 doutorado, só que aí, claro, no doutorado aí é que tá, eu vou voltar o olhar pra/prá gente, para
 233 os professores. Eu acho que assim, a gente já tem muita pesquisa é: não que não precise né?
 234 Mas, a gente já/já sabe que há um impacto, muito grande na formação dos é: dos participantes
 235 em nível de licenciatura, não é? Agora o que a gente precisa pesquisar é, como? Que há um
 236 impacto, há. A questão é como/como/como essa experiência está impactando. Mas, a gente não
 237 pensa, e a minha pesquisa de doutorado ela não está específica ao PIBID mas, não pensa como
 238 é que o professor enxerga essa realidade escolar na sua prática e aí não só no nível de PIBID...

239 **P:** Uhum

240 **Joana:**...porque aí na minha pesquisa eu não vou especificar, não tem nenhuma é: não há
 241 nenhuma delimitação desse tipo né. Mas é mais assim, em que medida a realidade escolar, a
 242 realidade da educação na verdade impacta o que a gente faz aqui em nível de formação, né.
 243 Então, para mim, o PIBID me deu/foi o PIBID que me deu essa clareza do que que eu deveria
 244 é [pausa] talvez pesquisar ou aprofundar. E isso, claro, tem uma coisa muito pessoal não é, na
 245 minha escolha porque foi a partir da experiência no PIBID que eu pude enxergar várias lacunas
 246 no que eu fazia, né, no/na muitas vezes na forma como eu lidava com algumas questões né,

247 talvez de/de desmistificar algumas coisas que a gente traz e que a gente tem muitas vezes
 248 consolidado que os alunos também/que os licenciandos trazem de certa forma influencia o que
 249 eu vou fazer né? Então, eu acho que, assim, não/não tem como algum espaço não ter sido
 250 afetado porque você colo/é como se você colocasse um par de óculos [risos] né, e aí você passa
 251 ver o que você faz né, o aluno que você quer que saia, que vai está naquela escola, que vai lidar
 252 com aqueles alunos, que vai trabalhar com aquela turma enfim, você quer que ele saia e que ele
 253 esteja minimamente, né, nunca a gente vai estar né?...

254 **P:** É.

255 **Joana:** ... plenamente preparado, mas minimamente preparado para lidar com/com/com o que
 256 ele vai enfrentar. Para lidar com os desafios que ele vai enfrentar, então, assim, eu que não tem
 257 como nada ter passado sem ter se mexido um pouquinho com a minha experiência do PIBID.
 258 E aí em nível de pesquisa né, e aí eu tô citando o doutorado porque é algo mais específico né,
 259 mas assim, quando eu retornar eu espero né, que a gente ainda tenha PIBID né [risos] ...

260 **P:** [risos]

261 ... tenha projetos como esse porque para mim deu muita clareza em relação a realmente a
 262 importância, não que eu não tivesse, porque assim, pensando a minha formação agente até
 263 conversou sobre isso nas aulas e tal. É muito diferente da formação que eu tive. Então assim,
 264 eu já fico muito feliz [risos] né, de/de ver como esses alunos que têm acesso ao PIBID, que
 265 podem participar do PIBID, como eles saem com uma visão diferente né, claro que o PPC
 266 também era diferente, mas a gente não tinha oportunidades desse tipo. Então, o distanciamento,
 267 se hoje eu vejo algum distanciamento, o distanciamento há alguns anos atrás era [pausa] gigante
 268 né, era realmente um descolamento do que a gente fazia aqui, do que era a realidade que a gente
 269 ia encontrar nas escolas né, e até a própria dinâmica dos estágios era diferente e: então assim,
 270 o PIBID acaba ressaltando assim, bem/ ressaltando a importância da gente, como é que a gente
 271 pode dizer, da gente consolidar mas, não é bem consolidar mas, a gente: fortalecer né, eu acho
 272 que é mais isso, fortalecer essa troca e entender ela realmente como uma troca e não algo eu vai
 273 e que não volta. Eu acho que acabou me fazendo pensar sobre o próprio papel da universidade
 274 né, por que assim, se a gente pensa o papel da universidade fora disso ...

275 **P:** Não faz ...

276 **Joana:** ... qual é? [risos] Se eu penso o meu papel de formadora fora dessa questão, fora
 277 dessa/dessa aproximação, dessa troca, trazer a escola para a realidade da universidade e a

278 universidade para a realidade da escola. Se a gente pensa, o papel mesmo da universidade fora
 279 dessa [pausa] dessa/desse dever, porque eu vejo isso como um dever, a universidade se esvazia
 280 de sentido né, o próprio curso acaba, não sei, vira uma espécie de bacharelado, menos um curso
 281 de formação de professores né. É: então assim, eu penso muito assim, em outras/outros/outros
 282 projetos, outras possibilidades né, que eu posso desenvolver né, claro, quando eu retornar mas
 283 que tem tudo a ver, que foi afetado assim, se eu não posso fazer parte do PIBID, por exemplo,
 284 então, eu preciso encontrar outra forma de criar esses pontos de aproximação né. Não tem como
 285 um curso de licenciatura existir sem essa aproximação, sem esse diálogo né. Não sei se é bem
 286 isso porque eu acabo divagando eu acho [risos].

287 **P:** Não, é isso. Você pode mencionar algumas ações específicas didáticas, pedagógicas
 288 adotadas por você hoje na formação inicial em virtude da sua experiência no PIBID?

289 **Joana:** Sim. A: [pausa] é: [pausa] deixa eu ver assim, eu vou procurar alguns exemplos né, de
 290 coisas mais práticas porque assim, abstratamente eu diria, a: vou trazer mais/vou fazer os alunos
 291 refletirem mais sobre a realidade educacional, sobre a escola né, mas certo, como é que a gente
 292 faz isso né? Como a gente faz isso, por exemplo, em uma aula de estágio. Em uma aula de
 293 estágio é mais [pausa] possível vamos dizer assim, é mais palpável, mas que em uma aula de
 294 língua por exemplo né. Então assim, eu tentei, inclusive paralelamente né, quando eu fui vendo
 295 a dinâmica né, inclusive das reuniões do PIBID de tentar trazer algumas coisas que eu via como
 296 interessantes né, e que pudessem ser aplicadas. É, uma delas foi no estágio, uma espécie de
 297 oficina de planejamento né, por exemplo, por mais que os alunos é: fossem de diferentes
 298 língua/línguas né, a gente tinha espanhol, francês e inglês mas, que eles pudessem
 299 conjuntamente pensar um plano e aí o outro ia, claro né, opinar. Porque eu via eu essa dinâmica
 300 do/no PIBID é:/era muito interessante assim/assim para mim era muito, como é que eu posso
 301 dizer, enriquecedor também mas/mas gratificante ver como eles vestiam/se vestiam e aí não é
 302 vestir porque eles era né, mas assim, se colocavam como professores ne. “Não... e porque é que
 303 você não faz isso no planejamento né. Porque é que você não muda?” Então, eu acho que é a
 304 troca, essa troca que eles tinham né, e tem ainda, imagino. Eu tô falando no passado porque/ eu
 305 achei muito positiva né, e aí faz com eu ele pense a aula do outro né, eu acho que de certa forma
 306 acaba: fazendo com que eles respeitem. E aí, nas aulas de estágio, por exemplo, se eu dissesse
 307 “Ah Rafael por que você não tenta tal coisa?” eu tinha que justificar né, não era só dizer “Ah...
 308 tenta porque é legal, é bonito né” e ao mesmo tempo se você quisesse manter algo “não, mas
 309 eu vou fazer assim” então, criar talvez espaços para que eles pudessem refletir sobre essas
 310 escolhas e são escolhas que eles fazem como professores né, não é como se fosse/por mais que

311 fosse uma micro aula, uma simulação em fim. Mas, são escolhas que eles estão fazendo
312 enquanto professores, não só enquanto alunos de um curso de licenciatura né. Então, eu tentei
313 fazer isso né, em nível de/de estágio, acho que funcionou bem. Tentei criar mais oportunidades
314 para que eles pensassem sobre as aulas deles por que assim, foi algo que eu percebi no PIBID,
315 sempre tinha essa/do *feedback* que era muito positivo né. Então, os alunos davam uma
316 aula/ministravam uma aula, enfim, uma regência e aí tinha sempre esse momento de refletir,
317 ele refletir ou o grupo refletir né, o coletivo refletir sobre aquilo. Então, eu acho que assim, foi
318 algo muito positivo no estágio, né, de:/após as micro aulas, por exemplo, fazer os meninos
319 refletirem “Ah vamos pensar aqui, o que funcionou, o que é que não funcionou” e uma das
320 avaliações que eu propus já/já no último semestre/acho que nos dois últimos semestres antes do
321 meu afastamento foi a prova. Que a prova na verdade não era uma prova, mas era um retorno a
322 aula, individual, porque assim, isso foi/foi acho que muito influenciado pelos relatos reflexivos
323 né, que eu adorava inclusive ler. Porque assim, era o momento que eu via como eles refletiam/as
324 vezes eles davam a mesma aula, juntos, mas, cada um refletia de lugares completamente
325 diferentes, olhavam para pontos completamente diferentes. Então assim, o fato de a gente poder
326 ler, da gente poder discutir e comentar, seja no/na página ou presencialmente. Eu acho que era
327 muito enriquecedor. Então eu pensei “como é que a gente pode trazer esses momentos em que
328 o aluno se coloca como professor para as outras disciplinas né”. Então, eu acho que isso foi
329 muito marcado para mim. Na aula de língua, não sei se consciente ou inconscientemente eu
330 acabei trazendo algumas reflexões/ de intermediários, não fiz em nível básico, porque eu acho
331 que eu não ministrei nos últimos/antes do afastamento porque foi só um ano né, e exatamente
332 um ano antes de eu me afastar. É: em uma disciplina de intermediários nós fizemos/os meninos
333 fizeram/os alunos fizeram uma espécie de/de pesquisa né, e aí é eu não disse que tinha que a
334 ver com ensino, mas eles acabaram trazendo questões de ensino, então, eles aplicaram/fizeram
335 questionário é: e aplicaram na: com os colegas de turma. Aí eu disse “Não, vocês têm que ter
336 uma amostragem né” a gente fez tipo uma/uma é uma oficina de como fazer a pesquisa e aí eles
337 tinham que ter um mínimo de informantes, eles elaboraram as perguntas, e aí a maioria é eu
338 acho que a maioria/ noventa por cento, acabou escolhendo temas relacionados ao ensino né.
339 Claro, a gente estava discutindo questões sobre isso na/ao longo da disciplina, mas eu
340 achei/achei muito interessante essa autonomia eu disse “não, não tem tema, você pode escolher
341 um tema” e aí a gente trazer/eles se colocarem/se colocarem como professores né, assim, vou
342 citar alguns exemplos, o uso de games no ensino aprendizagem de língua inglesa, é: o trabalho
343 com *listening* na sala de aula de língua inglesa. Então assim, fez com que eles se colocassem

344 não só como aprendentes né, da língua, mas efetivamente como professores né, com/se
345 colocando aí nos questionários, a gente tinha várias questões/ vários pontos né, assim, que
346 passavam pela sala de aula e aí no final eles tinham eu apresentar, e aí depois eu recomendei
347 que eles apresentassem no EPPI e tal. Então assim, foi uma experiência muito legal que eu
348 espero poder, não sei, desenvolver, adaptar em outros contextos, mas assim que mostram talvez
349 a importância de criar esses espaços para que o aluno se veja como professor em formação
350 efetivamente e não, como um aluno de/que está aprendendo inglês só, ou que está aprendendo,
351 mas como alguém que está em um curso né, em que o grande objetivo é formar um professor,
352 é formar um professor crítico, é formar um professor que seja consciente sobre/sobre a realidade
353 do ensino, sobre os desafios que ele vai encontrar, seja em relação as novas tecnologias, as
354 questões da inclusão. Então, trazer talvez essas questões para a sala de aula independente de
355 elas serem de língua, de estágio, enfim, eu acho que não tem como descolar mais. Eu acho que
356 talvez eu fizesse isso inconscientemente antes, mas eu acho o PIBID me deu a: como é que eu
357 posso dizer, mais essa questão mesmo meta, eu estou trabalhando isso e de me fazer
358 sempre/perguntar, pera aí e como é que eu estou contribuindo/como é que a minha aula de
359 língua inglesa que a gente tem que falar, sei lá, de algum aspecto linguístico específico, como
360 é que ela de alguma forma vai contribuir para o que esse aluno como futuro professor vai fazer,
361 como é que ele vai lidar com isso quando ele estiver em uma sala de aula de ensino fundamental,
362 de ensino médio ou mesmo de curso de idiomas, de curso livre. Então assim, eu acho que essas
363 foram algumas ações a:/eu comecei a discutir/mas é porque assim, a gente acaba tendo algumas
364 limitações por conta do nível, mas assim, comecei a discutir alguns textos mais de ordem teórica
365 assim na aula de língua, de fazer os alunos pensarem em planejamentos de aula, sobre
366 gerenciamento de aula, algumas questões que eu via que os alunos que estavam no PIBID /que
367 os bolsistas do PIBID né, tinham que lidar e que a gente tem que lidar como professores né,
368 trazer isso para todas as minhas aulas. Então assim, eu fazia micro aula/os meninos mesmo do
369 intermediário faziam micro aula, fizeram essa pesquisa é: lidavam com essa questão de planejar,
370 de tempo, de gerenciar. Enfim, eu acho que essas foram algumas ações é: resumidamente né, a
371 gente pode ficar conversando, aí eu vou lembrando [risos] mas, eu acho que resumidamente/eu
372 acho que, algumas ações que mostram talvez a minha consciência sobre como eu preciso trazer
373 a realidade para dentro da MINHA sala de aula né. Para contribuir de fato, mais claramente
374 para a formação dos professores que vão sair e que vão encontrar né, essas escolas, esses alunos
375 que o PIBID mostrava em toda reunião, em toda conversa que a gente tinha é: na rotina né, na
376 dinâmica do projeto. Eu acho que basicamente isso Rafael, não sei se ...

377 **P:** Responde. Quando você mencionou na disciplina de estágio que você diz eu falava
378 superficialmente sobre deficiência, por exemplo ...

379 **Joana:** Sim ...

380 **P:** ...por exemplo, você menciona alguma/que mudou alguma questão didática por exemplo,
381 ou você buscava metodologias enquanto formadora e também pensando se você tivesse algum
382 aluno com deficiência por exemplo ...

383 **Joana:** Sim...

384 **P:** ... isso afetou você de alguma forma?

385 **Joana:** Sim ...

386 **P:** em pensar metodologias diferente ...

387 **Joana:** Sim. A forma de avaliação né, eu: acho que não lembro agora qual foi o período, mas
388 eu tive uma aluna que tinha/tinha a apoiadora né, é: e aí foi a grande né, porque eu sabia que
389 em algum momento/a gente sabe né [risos] em algum momento vai chegar né, a gente só não
390 sabe quando, mas não tem como a gente dizer “a minha sala de aula vai passar e eu não vou
391 encontrar” porque é a realidade né. É bem isso. Foi muito: desafiador né. Primeiro, eu pensar a
392 própria avaliação, porque no estágio a gente tem a micro aula né, a gente tem [pausa] é/é/uma
393 a gente chama de micro etnografia, mais é uma visita a escola né, então assim, de certa forma,
394 adaptar aquilo né, a/para aquela aluna. E assim, é interessante porque eu me senti muito
395 frustrada. Essa: a:/o sentimento assim que ficou para mim porque quando a disciplina terminou
396 eu fiz o que eu pude em termos de adaptar/de adaptação, inclusive nas aulas né, também dar
397 sempre um suporte maior, é:: no final da aula eu sempre conversava com ela né, via se ela tinha
398 alguma questão/conversava também sempre com a apoiadora em relação as atividades né. A
399 gente sempre/no fim da aula quando eu pedia por exemplo, um fichamento ou alguma coisa, eu
400 sentava com a aluna e a apoiadora para gente tirar alguma dúvida em fim. Mas, eu me senti
401 muito frustrada porque eu acho que foi muito: [pausa] muito aquém do que eu poderia fazer né,
402 mas ao mesmo tempo eu não sabia o que eu poderia fazer além do que eu estava fazendo,
403 entende? Então assim, de conversar, de me mostrar disponível, de: enfim, mas eu ficava assim,
404 “mas o que é que eu preciso fazer?” no caso era uma deficiência intelectual leve então, não era
405 algo tão assim, tão: que/como é que a gente pode dizer, que/que/que exigisse que eu mudasse
406 completamente como eu imagino a presença de um aluno deficiente visual, por exemplo, aí eu
407 teria que repensar muito mais coisas do que o que eu fiz né, nessa minha experiência, mas eu

408 me senti muito frustrada porque eu ficava sempre pensando na aluna. Assim, “foi suficiente o
 409 que eu fiz?” Né, é: será que eu, sei lá, se eu tô/como eu tô lidando com isso né? Se eu tô
 410 realmente indo como eu deveria ir e ao mesmo tempo pedi a ajuda a alguns colegas né, inclusive
 411 de experiências que já tinham trabalhado com a aluna anteriormente para me apoiar e aí isso
 412 me deu de alguma forma um respiro, assim, então eu não tô em um caminho completamente
 413 [risos] equivocado, acho que é por aí mesmo. Mas, eu fiquei frustrada, não sei, eu acho que:
 414 [pausa] eu não avalio positivamente assim, eu acho que eu devia ter feito mais como eu disse,
 415 mas eu não sei [pausa] O QUE né? Porque quando a gente pensa assim, nas aulas dos meninos
 416 do PIBID, o que eles tinham que fazer, sempre, e aí eu vou dizer nesse um ano tá, Rafael?
 417 Porque assim, eu sei que vocês fizeram muita/muita coisa, mas sempre era algo muito, que
 418 na/minha opinião nada inclusivo, não era na minha/no que eu e aí claro, a gente se depara
 419 com que/com os conceitos e preconceitos que a gente tem, mas eu não achava inclusivo, sempre
 420 era/aí claro, teve a ver com a própria dinâmica da escola que mudou um pouco, como é que
 421 eles/os alunos com deficiência iam para um espaço na biblioteca então, era algo [pausa] sabe?
 422 Eu dizia “eu não quero fazer isso” era só algo que eu tinha clareza na minha/ Eu não quero fazer
 423 isso. Eu não quero sei lá, trazer essa aluna e tra/porque para mim isso não é inclusão, entende?
 424 E/e: não acho que só para mim [risos] eu acho que isso não é inclusão, acho que é, enfim,
 425 qualquer outra coisa. Então, essa é uma clareza que eu tinha muito [pausa] é: como professora
 426 eu não vou fazer isso. Eu não vou botar a aluna num/num lugar assim separado e aí tratar ela.
 427 Porque para mim não é incluir né. Então, por isso eu fui atrás dessas estratégias de conversar,
 428 de explicar, de reforçar o que tinha que ser feito, de dar o *feedback* né, mais/mais detalhado
 429 talvez do que para os outros alunos. Quando eu fui entregar as atividades, de sentar e conversar
 430 ne’, sobre/sobre aquilo. Então, eu acho que, eu dei uma assistência diferente, vamos dizer assim,
 431 em relação aos alunos regulares, mas eu não [pausa] né/também eu não sei se é a postura mais
 432 adequada. Mas, assim era o que eu achava eu podia fazer e aí também o que alguns professores
 433 que tinham trabalhado anteriormente tinham me relatado “não, ó faz assim é tranquilo e tal”
 434 então, eu fui muito dentro dessa experiência, quando eu penso o PIBID né, é nesse um ano, um
 435 pouquinho menos de um ano que eu/em que eu participei é: eu não queria que fosse/essa
 436 experiência paralela assim, então, eu vou sentar com a aluna ou com a aluna e a apoiadora e/ou
 437 fazer algo diferente. Claro, eu entendo que tem diferentes níveis e tipos de deficiência/claro que
 438 para cada um a gente precisa vai né, adaptando é: o que for necessário, mas aí pensando no que
 439 eu tinha de clareza [risos] era muito isso, não, não eu quero que a aluna se sinta incluída na
 440 disciplina né, então, assim, de perguntar, de chamar atenção, de: pedir que ela relatasse, por

441 exemplo, a experiência dela do/como aluna né. Então, realmente trazer essa aluna por mais que
 442 ela fosse sempre muito quietinha, muito calada, muito/porque eu acho que acaba sendo, não sei
 443 [pausa] uma [pausa] eu acho que os professores acabam não [pausa] explorando tanto né, então,
 444 os alunos acabam se: retraindo muito mais né. E aí eu percebi isso logo nos primeiros dias de
 445 aula, então, como a turma era bem pequena, aí eu sempre dava lá/uma cutucada. Então, assim,
 446 o que eu fiz em termos didáticos, em termos né, foi muito pouco porque não mexe com/eu digo
 447 pouco e é frustrante por isso né, porque não mexeu muito com o que eu efetivamente tive/eu
 448 não tive efetivamente que mudar nada né, eu tive que fazer/dar uma assistência a mais que
 449 também é/se/eu/um mas eu não tive, por exemplo, se fosse um aluno com uma deficiência
 450 visual, uma deficiência auditiva eu acho que seria algo muito mais é:: como é que eu posso
 451 dizer, algo muito mais [pausa] radical do que eu precisaria fazer na/na própria dinâmica das
 452 minhas aulas né. Mas, no caso especificamente foi algo mais tranquilo nesse sentido, mas, aí
 453 me fez pensar né “Tá, mas em algum momento vai chegar né, um aluno deficiente visual” então,
 454 eu preciso sair né, desse lugar talvez e começar a pensar. Eu: ainda tive algum contato com
 455 deficiente visual, mas foi com: a aplicação da prova do ESLE né, que aí um professor ia aplicar
 456 e aí tinha um deficiente visual. E aí foi interessante porque ele não sabia, aí ficou, e aí, a prova
 457 estava pronta aí eu lembrei [risos] tem um lugar [risos] que a gente vai e eles transcrevem a
 458 prova para Braille e a gente faz uma aplicação com o aluno. O aluno eu não me lembro agora
 459 e: e assim eu vejo como é mu:ito por mais que seja assim, que a realidade da universidade
 460 tenha mudado muito né, é com a inclusão desses/de alunos com deficiência mas, como ainda é
 461 muito/a discussão aqui, é muito inexistente, essa é a:/muito superficial, isso se restringe muito
 462 ao trabalho do comitê, mas assim, em nível/em outros níveis, eu acho que a gente deveria ter
 463 né, talvez, o comitê, mas aí e trazendo, nível de centro, sei lá, nível departamental é: eu acho
 464 aquém sabe Rafael. Mas, não sei, eu acho que o PIBID acabou me trazendo né, essa realidade
 465 de forma mais, como é que a gente pode dizer, antecipada do que o que eu realmente encontrei
 466 porque foi anterior né, o PIBID começou antes dessa aluna chegar né, e aí de certa forma eu já
 467 estava/eu já sabia de alguns desafios e pude de alguma forma pensar né, em algumas estratégias.
 468 [PAROU DE GRAVAR E SÓ PERCEBI ALGUNS SEGUNDOS DEPOIS] Se olhar aqui só
 469 tem uma direção, é da universidade para fora né, e não o contrário. A gente precisa pensar né,
 470 é claro que/que é: e aí por isso a gente precisa problematizar principalmente essa questão do
 471 em formação, porque assim eu também sou formada né, nesse momento em que os alunos, em
 472 que os bolsistas é sabiam muito mais/tinham muito mais leitura e mais experiência prática do
 473 que eu, “quem era eu para né: sugerir?” Por mais que eu estivesse alí em um lugar de

474 coordenação mas em termo de experiência prática, didática, por que eles já tinham lidado, já
475 conheciam os alunos né, já sabiam TUDO, já sabiam qual a deficiência, que tipo de adaptação
476 eles precisavam fazer, Então, eu era muito mais leiga na história do que qualquer outra pessoa.
477 Então, como é que eu posso ver a formação ...

478 **P:** Uhum

479 **Joana:**... só em uma direção? Não tem como, não tem como. E se não tiver esse caminho, então
480 ninguém nunca vai olhar para essa formação eu acontece aqui porque fica parecendo que a
481 gente tá pronto né, e não é bem assim. E projetos como esse, acho que demonstram e mostram,
482 demonstram né/assim mostram claramente como esse impacto é mútuo, como ele é recíproco
483 né. Não tem como dizer ah é mais é menos, é mais ali, mais aqui. Ele acontece né. É: acho que
484 é isso.

APÊNDICE D – Entrevista de Beta

1 **P:** É então, antes da experiência no PIBID já havia participado de outros projetos de docência?

2 **Beta:** Já sim, da extensão aqui da UFPB, PROBEX e COEX que é UFPB em seu município
3 também, e: também de tutoria e monitoria.

4 **P:** Por quanto tempo mais ou menos?

5 **Beta:** Não tenho a menor ideia de tempo, assim, pelo menos uns quatro semestres/cinco. Desde
6 que eu vim pra cá pro campus, eu vim: 2011/final de 2011 aí eu sempre tô em alguma coisa, ou
7 tutoria, ou monitoria, ou extensão, ou em várias [risos].

8 **P:** Tá, não para né? Em qual contexto precisou orientar bolsistas?

9 **Beta:** Na extensão aqui da UFPB, então, na tutoria, na monitoria e no PIBID. Em todos eles a
10 gente atua orientando.

11 **P:** Em que o PIBID se aproxima ou se distancia dessas outras experiências?

12 **Beta:** Todas essas outras, foram experiências aqui na universidade, só isso aí já distancia um
13 pouquinho. Porque, tanto a tutoria quanto a monitoria, quanto a extensão, a extensão é um
14 pouquinho diferente. Mas assim, tutoria e monitoria os alunos bolsistas, eles vão dar aula, eles
15 vão atender alunos da graduação, né. Aí, já na extensão é um público tanto da universidade
16 quanto de fora, então, é um público bem diversificado. É: diferencia do PIBID em relação ao
17 público, a faixa etária e também aos objetivos né, de cada/de cada projeto, né. Que a gente vai
18 para a escola pública, a gente tem um objetivo lá, tem o objetivo né, de formação dos bolsistas,
19 mas também tem o objetivo de ensino, de melhoria de ensino, de melhoria da qualidade então,
20 muda um pouquinho os objetivos também. Se tiver alguma coisa que você queira acrescentar
21 você diz...

22 **P:** Uhum.

23 **Beta:** Pode perguntar que eu digo.

24 **P:** Uhum. Qual os maiores desafios acadêmico que você diria que encontrou ao longo da sua
25 participação no PIBID?

26 **Beta:** No PIBID especificamente, um dos desafios é: fa/conciliar o grupo, que geralmente é um
27 grupo grande então, fazer com que as diversas pessoas que tenham opiniões diferentes, as vezes

28 são de faixa etárias diferentes, vivências diferentes com que/com que elas não é conciliar para
29 ficar uma única opinião, mas fazer com que elas consigam dialogar e ver também o que o outro
30 pensa, esse foi um dos desafios. Um outro, foi trabalhar com outra coordenado que aí você
31 também precisa aprender a lidar com o outro que também vai ter coisas que ele vai concordar
32 com você que vai discordar que ele vai discordar. Então, assim, essa questão de conciliação
33 mesmo, de ideias tudinho, esses: acho que foi um dos maiores desafios.

34 **P:** De que forma esses desafios contribuíram para que você repensar ou pensar mesmo a sua
35 prática na formação inicial?

36 **Beta:** De que forma [pausa] ...

37 **P:** E se houve né?

38 **Beta:** Sim. Tem contribuído bastante porque o tempo que eu venho passando nos projetos
39 especificamente do PIBID. Eu acredito que eu tenho me reinventado, eu tenho aprendido muito,
40 trocado muitas experiências tanto com bolsistas, quanto supervisora, quanto a outra
41 coordenadora que atua comigo então, a gente está sempre numa troca né, e assim, isso reflete
42 também na minha identidade enquanto professora que está sempre/sempre sendo reconstruída.
43 Então, com isso, até minhas aulas são modificadas, meu jeito de lidar e de encarar algumas
44 situações tanto na escola quanto nas reuniões de formação mesmo. Então, assim vai sendo
45 reconstruído todo um/ a sua identidade [risos] e o seu agir como professora mesmo né.

46 **P:** Isso tem influência, por exemplo, pelo fato de/da maioria dos alunos daqui e você enquanto
47 professora formadora, forma para que a gente atue na educação básica ...

48 **Beta:** Sim...

49 **P:** ... por você vivenciar essa realidade dentro do PIBID, por exemplo, de conhecer a escola, de
50 ver como funciona. Você acha que tem?

51 **Beta:** Sim, modifica muito. É: a gente vai para a escola muitas vezes com os alunos, alguns
52 alunos quando entram, eles vêm bem verdinhos mesmo no sentido de que, é estudaram na escola
53 pública, mas não sabem como agir naquele ambiente e muitas a gente também não sabe. Então,
54 a gente vai descobrindo durante o processo de orientação, de observação, de participação na
55 escola e também com as pessoas que estão na escola, os professores que estão lá e aí a gente
56 vai modificando a maneira como a gente vai agir, adaptando algumas coisas que a gente tinha

57 pensado de um jeito aí quando a gente vai lá na realidade e vê “Ah, daquele jeito não vai dar
58 certo”, aí a gente faz uma modificação e tenta melhorar sempre né.

59 **P:** Quais dos espaços da formação inicial em que você atua forma mais afetados pela sua
60 experiência no PIBID?

61 **Beta:** Todos? [risos] Todos. Assim, cada projeto que eu participo eu acho que muda um
62 pouquinho [pausa] como eu vou atuar nesses diversos espaços né. Então, com o PIBID, com a
63 extensão, com a tutoria eu pude me dedicar mais a pesquisar sobre formação de professores,
64 sobre letramento que antes eu ficava mais na minha primeira área que era a parte de metáfora,
65 pragmática então, eu pude pesquisar mais nessa área. Com relação a ensino, eu acho que [pausa]
66 muita coisa mudou porque na hora que você vai para a escola [risos] você se depara com coisas
67 que você diz “eita!”. Eu dou aula de estágio, então, eu fico muito com os estágios teóricos,
68 deixa eu explicar melhor pra tu entender. Eu fico muito com os estágios teóricos, estágio III,
69 estágio II, I e aí os alunos têm uma CERTA raiva desses estágios né, “não serve de nada estágio
70 teórico”. Mas, aí o que é que eu tento fazer e principalmente a partir da minha vivência né, nos
71 projetos e no PIBID principalmente, eu tento fazer com que essa teoria não seja desvinculada
72 da prática então, eu tento trazer para a minha sala de aula o máximo que eu posso [risos] é: a
73 prática, para eu os alunos possam visualizar aquela teoria como podendo ser aplicada e não
74 apenas uma teoria que a gente vai estudar e pronto. Então, eu acho que mudou muito a minha
75 forma de/de ensinar.

76 **P:** Você pode mencionar algumas das ações específicas didáticas ou pedagógicas adotadas por
77 você hoje na formação inicial em virtude da sua experiência no PIBID?

78 **Beta:** Vixe! Acabei de dizer uma [risos] mas...

79 **P:** É.

80 **Beta:** É, acabei de dizer um. Pronto, agora eu tô com uma turma de estágio II, ensino médio,
81 ano passado eu estava no PIBID no ensino médio, então, está tudo assim muito fresquinho na
82 minha cabeça e eu começo a trazer questões que vieram da minha experiência lá no ensino
83 médio e tentar aplicar na sala de aula, fazer com que os alunos planejem aulas mais
84 significativas, que possam né/muitas vezes a gente planeja muito bem mas é algo que está fora
85 da realidade do contexto da escola né. Aulas que possam realmente ser aplicadas. Quando eu
86 posso eu tento levar esses alunos até uma escola, duas escolas como eu estou tentando esse
87 semestre para eles conhecerem, também conversarem com alunos, conversarem com

88 professores, então, eu acho que isso vem muito da minha experiência com o PIBID. Tentar
89 aproximar mais, sabe? Não deixar assim, a universidade aqui e a escola lá e aí quando eu acabo
90 a universidade eu vou para a escola e me desespero...

91 **P:** Uhum.

92 **Beta:** ...mas é fazer com que o aluno já na universidade ele vá conhecendo um pouco de onde
93 ele vai atuar para que ele se encontre ali né. “Vê se realmente eu tô no caminho certo? Eu quero
94 isso mesmo?” E eu acho que tem sido bem legal [risos].

95 **P:** E você menciona assim, ora como professora formadora porque você diz assim que mudou
96 pra/que agora repensa a aula de acordo ...

97 **Beta:** Sim.

98 **P:** ... e agora como docente, por exemplo, você visualiza mostra que você quer que o aluno aqui
99 da graduação visualize o ambiente que ele vai enfrentar porque é real ...

100 **Beta:** Sim.

101 **P:** ... você atribui somente ao PIBID assim, por exemplo, essa experiência de estar no ensino
102 médio, no chão da escola por exemplo, de conhecer o ensino médio ou nos outros projetos em
103 que você participou também tinha essa vivência?

104 **Beta:** Nos outros projetos tinha uma vivência de sala de aula mas, era diferente porque era uma
105 sala de aula AQUI, na extensão, por exemplo, a gente tem aluno de fora, então tem aluno a
106 partir de 18 anos, tem aluno idoso, tem aluno que vem da rede pública, tem aluno que vem da
107 rede privada mas, é diferente porque a gente tá aqui no ambiente da gente, é mais controlado
108 digamos assim, são alunos que vêm porque eles querem fazer, procuram aquele curso. Então
109 assim, queira ou não queira é mais previsível em algum sentido. Quando a gente vai para a
110 escola, aí a gente se depara com outra realidade. São alunos que muitas vezes estão ali, sem
111 querer né, muitas vezes estão ali com a autoestima lá embaixo porque acham que não vão
112 conseguir aprender nada né. É outra realidade que faz a gente abrir os olhos e dizer “eita, aqui
113 tem muita coisa que dá para eu fazer!” E aí você começa a pensar porque não trazer isso pra/prá
114 sala de aula. Foi isso que começou a acontecer comigo. Antes eu focava mais na teoria mesmo
115 /’então vamos estudar os PCN/agora é a BNCC e tudo/então vamos estudar a BNCC e eu ia
116 estudar aquilo tudinho, ver questão de multimodalidade, tudo isso. Com o PIBID, eu acho que
117 [pausa] o PIBID agregou mais a minha sala de aula porque além de ver “aqui, oh, ah vamos

118 estudar a BNCC/Gente como é que isso pode ser aplicado em uma sala de aula?/ Vamos para
119 uma sala de aula olhar como está sendo feito. Vamos ver como a gente podia adaptar. Então,
120 assim, eu mudei, minhas aulas mudaram e eu acho que o PIBID teve grande influência nisso
121 sabe? Mais influência do que os outros projetos daqui porque é diferente a vivência que a gente
122 tem nele.

123 **P:** É: a senhora também está/continua no PIBID d né?

124 **Beta:** Estou, só eu agora a gente está no fundamental.

125 **P:** É: teve alguma diferença, por exemplo, diferença da outra versão do edital para essa?

126 **Beta:** Teve, teve. Do edital você diz? Teve, porque no anterior os bolsistas tinham obrigação
127 de fazer intervenções né. Nesse agora não, não há essa obrigatoriedade. Eles têm que ir à escola,
128 mas eles nem precisam estar na escola o tempo todo, só que aí o que é que acontece, tanto eu
129 quando a outra coordenadora, a gente já vinha da versão anterior então, a gente manteve essa
130 ida à escola, manteve as intervenções na medida do possível. Agora, mudou de todo jeito porque
131 a gente está em outra escola, outra supervisora que a gente não conhecia. Era conhecida de
132 outros, mas da gente não era e: a gente está agora no fundamental e tem sido um outro desafio
133 para gente porque a gente estava sempre no médio né. Então, tem sido um desafio lidar com o
134 fundamental. No médio, a gente trabalhava muito a questão do letramento crítico. É: no
135 fundamental a gente está indo por esse caminho, mas a gente está fazendo um caminho meio
136 arroteado para chegar nele [risos], entende? Todo um percurso que a gente está fazendo para
137 poder chegar nisso aí e também esse ano a gente se deparou com a realidade dos/dos/das pessoas
138 com deficiência né? Na escola. Então, na escola em que a gente está tem muitas e para a gente
139 é uma realidade nova porque ano passado a gente não tinha nas escolas em que a gente estava.

140 **P:** Você acha que vai interferir por exemplo de alguma forma essa experiência. Nova por
141 exemplo na sua formação ou já está ...?

142 **Beta:** Eu acho que já está interferindo, já tá interferindo. É: [pausa] eu não tenho, eu não vou
143 dizer que eu tenho muito conhecimento nessa área. Eu não tenho. Eu me sinto assim,
144 aprendendo. Eu realmente estou buscando aprender. Eu tô lendo, no tempo em que eu me formei
145 [risos] a gente não ia nada disso e assim, antes dessa experiência eu não tinha tido experiência
146 nenhuma com isso. Então, eu tô aprendendo junto com os alunos e a gente vai descobrindo, a
147 gente vai para a escola, ai observando o que chama atenção de um aluno ali, aí vai tentando
148 fazer uma atividade que/que chame a atenção dele para que ele se/se inclua na aula né. Ver

149 novas maneiras de ensinar a mesma coisa, isso aí é um desafio, novas maneiras de ensinar o
150 que você já ensinou sempre daquela mesma maneira. Então, isso é bem desafiador e eu acho
151 que já tem influenciado sabe, bastante, em como eu me vejo dando aula também, tá sempre
152 [pausa] pensando.

APÊNDICE E – Entrevista de Ana

1 **Ana:** É: antes do PIBID, deixa eu ver, é [pausa] projeto de docência não, eu participei é/de
2 projeto de docência também na extensão, mas só que foi ao mesmo tempo que o PIBID, não foi
3 antes do PIBID não.

4 **P:** Certo. [O pesquisador digitando a pergunta]

5 **Ana:** Porque quanto tempo o de extensão, foi por três anos, dos quatro anos que eu estava no
6 PIBID, três anos eu estava na extensão com projeto de docência também.

7 **P:** Digitando a pergunta.

8 **Ana:** A orientação para os bolsistas era feita nas reuniões com relação ao planejamento das
9 atividades a serem feitas na escola e também grande parte fora da escola porque era lendo os
10 planos preparados e/e dando feedback sobre os materiais que eram preparados, pedindo para/é:
11 alterar alguma coisa ou adaptar. Nas reuniões eram feitas discussões para gente é: desenvolver
12 planos de aula, materiais que fossem mais adequados levando em consideração as necessidades
13 do contexto e assim também, o que a professora supervisora queria, e na extensão, a orientação
14 também era feita com relação a como adaptar matérias [trecho incompreensível] e os mais é:
15 mais particulares por exemplo, na Casa Pequeno Davi, na extensão, os alunos que tinham um
16 nível socioeconômico é: mais baixo precisavam de um certo direcionamento e na/ e no PIBID
17 com relação aos alunos com deficiência que precisavam/ a gente precisava estudar e debater
18 para entender melhor o contexto desses alunos e planejar atividades na escola que desse conta
19 da necessidade deles. É, além disso, eu acho que a orientação se dá também dentro de um
20 projeto de docência desse, com relação ao próprio planejamento de/de vida acadêmica dos
21 alunos, o suporte também, as questões mais pessoais as vezes, porque uma coisa não pode ser
22 separada da outra. Então, eu acho que como orientador a gente também presta atenção nessas
23 questões assim da/vamos dizer assim, entre aspas, do rendimento do aluno né, no projeto.
24 Porque ele pode estar vinculado a uma série de fatores como por exemplo, problemas pessoais
25 que eles enfrentam, dificuldades acadêmicas que a gente tem que levar em consideração quando
26 orienta. Orientação também é isso, essa/esse suporte, e: por outro lado, a vida acadêmica assim,
27 em dar algumas orientações com relação à ações que tem ser tomadas, a temas que devem ser
28 estudados, a preparações que têm que ser feitas. Porque na verdade, a gente quer que o programa
29 de docência prepare aquele professor para no final de contas, do projeto, ele ser um profissional

30 melhor preparado, mas que também tenha uma perspectiva de vida acadêmica de acordo com
31 aquilo que ele deseja, seja no mestrado, na pesquisa, seja na sala de aula né. Então, isso tudo o
32 orientador deve levar em consideração.

33 **P:** digitando

34 **Ana:** O PIBID, eu acho que o grande diferencial dele em relação aos outros projetos, primeiro
35 é o tempo, que a gente tem que ter disponível para o PIBID, né. E isso faz com que a gente
36 tendo esse tempo para investir a gente como orientador, mas também todos os outros
37 participantes. Então, a gente tem mais tempo para refletir melhor sobre as ações, para testar,
38 para fazer, para reelaborar né. Os outros/e para o próprio desenvolvimento do projeto as ações
39 são feitas com mais calma e você sempre tem o ano seguinte/porque foram quatro/você tem o
40 ano seguinte para repensar, refazer de outra forma. Nos outros projetos são ações mais pontuais
41 que não tem tanto tempo para serem refeitas ou serem repensadas. E também assim, a questão
42 [inaudível] ... o legal é como no PIBID você tem muito tempo, você tem esse tempo de construir
43 essa colaboração entre os participantes que em um projeto de extensão, por exemplo, pôr o
44 tempo ser mais rápido, não dar tempo você/quando você vai construindo a equipe aí já é/já é
45 tempo do projeto acabar, né. Não dá tempo e essa troca de conhecimentos colaborativo com o
46 próprio supervisor na escola é muito é:/traz muito benefício para todos os participantes, seja o
47 professor formador, seja o professor da escola, seja o professor em formação inicial.

48 **P:** Digitando

49 **Ana:** É: então, mesmo não tendo esse tempo mais abrangente em relação aos outros projetos
50 eu acho que o tempo é sempre uma/um desafio porque é, tem que levar em consideração as
51 possibilidades da escola campo né, e as necessidades. Então, é sempre um desafio porque você
52 sabe que a gente tem um sistema educacional que em muitos aspectos precisa ser melhorado
53 ainda então assim, o fato de ter aulas de inglês que não tem um *status* tão grande assim dentro
54 da escola, que muitas vezes são interrompidas e que tem pouco tempo de aula, é que os alunos
55 as vezes não são muito motivados, isso tudo impacta as ações do programa e muitas vezes a
56 gente a [inaudível] por outro lado a sobrecarga que tem de trabalho como profissional na
57 universidade, a pesquisa, o ensino também prejudica no sentido que a gente tem menos tempo
58 disponível do que a gente gostaria para investir realmente como um orientador nas ações do
59 PIBID e estar por exemplo, mais na escola para orientar, para testemunhar né, as ações dentro
60 da escola. Eu queria ter tido mais tempo de estar mais presente na escola.

61 **P:** Certo, professora.

62 **Ana:** Então, eu acho assim que [pausa] essa coisa de fazer uma formação inicial/proporcionar
63 um processo de formação inicial mais atento ao mundo da escola. Não que a parte teórica é/do
64 curso não tenha importância, mas ela tem que estar sempre integrada com as necessidades da
65 escola, né, com realmente o objetivo final que seria melhorar a qualidade da educação básica,
66 na educação básica pública né. E eu acho assim, que me fez repensar essa questão de é: construir
67 saberes no campo da formação inicial que possam dar conta dessas necessidades, desses
68 desafios que estão postos no mundo da escola mais particularmente visando o campo do ensino
69 de inglês que era onde a gente trabalhava, mas isso mesmo assim, prestando atenção nessa
70 situação, nesse contexto que a gente está ensinando e também fomentando interesse dos alunos
71 em desenvolver o ensino focado nas necessidades daquele grupo com o qual ele está
72 trabalhando e também essa questão da colaboração ne, de ouvir o outro e de tentar construir em
73 parceria com o outro propostas para serem desenvolvidas.

74 **P:** Digitando

75 **Ana:** Então, continuando, eu acho que considerando as três partes ensino, pesquisa e extensão,
76 eu acho que os três foram transformados pela minha experiência no PIBID. É: o ensino, foi
77 como eu já falei, eu tive oportunidade de revisar e de refazer a forma como eu trabalhava o
78 ensino na/na graduação levando em consideração essa integração teoria e prática no mundo da
79 universidade, no mundo da escola. É: na extensão porque é um laboratório mais ou menos em
80 conjunto porque as práticas eram muito alinhadas e tanto havia, é: utilização de experiência da
81 extensão no PIBID como experiência do PIBID na extensão e: na pesquisa porque gerou uma
82 grande quantidade de dados que me fez despertar por determinadas áreas que antes eu não tinha
83 atentado ainda, antes da experiência no PIBID, áreas de pesquisa.

84 **P:** Digitando

85 **Ana:** É:: eu acho que assim, eu vou destacar uma ação muito importante que é assim, o uso de
86 materiais e estratégias mais multimodais na atividade de ensino. Então, trabalho maior com
87 recursos visuais, com vídeo, recorte, colagem. É: confecção de pôster, filmagem de aula,
88 filmagem de/ou assistir vídeo de outras pessoas dando aula; é: e também pedir mais assim do
89 aluno essa autorreflexão sobre a própria prática e usar isso como material de aprendizagem. O
90 próprio texto do aluno, a própria reflexão, eu acho que todos esses aspectos foram construídos
91 ao longo do PIBID.

92 **P:** Digitando a pergunta

93 **Ana:** É:: sempre assim transferir [pausa] modelar aquele tipo de aula que a gente propõe numa
94 perspectiva de Letramento Crítico e de, se for o caso, e também assim, de trabalho com alunos
95 com necessidades específicas para o campo da sala de aula da formação. Então, eu sempre digo
96 aos meus alunos que tudo o que eu faço na sala de aula não é só com o objetivo de atingir os
97 meus objetivos de aprendizagem mais também como tipo um modelo né, de atividades que eles
98 podem adaptar pra sala de aula quando eles tiverem trabalhando na educação básica. Então eu
99 procuro incluir nas minhas aulas, dinâmicas, atividades que possam ser aproveitadas na
100 educação básica pelos alunos e também eu destacaria a questão da reflexividade de você está
101 sempre questionando aquilo que você faz e analisando assim como você poderia ter feito
102 melhor, e como você poderia mudar sua prática e experiências seguintes né, como é que você
103 poderia estar sempre aperfeiçoando aquilo que você faz na sala de aula, prestando atenção nas
104 características de cada grupo, por que cada grupo tem um perfil de alunos diferentes que você
105 trabalha na formação inicial.

106 **P:** Digitando a pergunta

107 **Ana:** É:: hoje assim, voltando, porque eu estou lendo muito assim a questão do/ todo o material
108 que foi produzido ao longo do processo do PIBID e retrospectivamente, eu acho que faltou um
109 pouco, ao longo dos quatro anos, é: essa coisa da recuperação de um ano para outro. Então, eu
110 acho que a gente teria se beneficiado se tivesse havido um pouco mais de/de vamos dizer, de
111 avaliação e ao mesmo tempo é retomado o que foi feito do ano anterior principalmente por
112 exemplo, em a quem trabalhou no quarto ano e quem trabalhou no primeiro ano. Então, faltou
113 mesmo um pouco da construção dessa história, que é um pouco do que eu estou tentando fazer
114 agora. Mas, é assim, ao longo do projeto, teria sido importante, mas também era uma coisa que
115 nem eu nem as outras coordenadoras a gente se atentou até porque houve troca de
116 coordenadores ao longo do processo e ainda houve todo aquele tumulto. A gente tem que ver
117 assim, que teve aqueles problemas que atrapalharam, fizeram com que isso não acontecesse
118 como deveria. Mas se tivesse transcorrido tudo normal, é: talvez o projeto tivesse ao longo do
119 tempo ter sido mais integrado de unir as ações de um ano para outro, se não tivesse havido
120 também tanta troca de supervisor, de escola, realmente tudo isso são coisas que no final acabam
121 afetando a qualidade do projeto porque provoca uma série de quebras né. E a gente quando está
122 imersa na supervisão, na coordenação, a gente não percebe. Quando a gente sai vai olhar - isso
123 é muito importante né - de fora. Mas assim, no geral eu acho que o projeto trouxe muito

benefício para mim, eu realmente posso dizer que hoje eu sou uma/um tipo de formadora bem diferente do que eu era antes de ter essa experiência dentro do PIBID. Porque realmente ela traz, traz para gente esse aspecto de vivenciar essa ligação entre o mundo da universidade, o mundo da escola e por isso, dá assim um sentido ao que a gente faz muito grande. Porque você passa a compreender a cadeia que está envolvida naquilo que você faz, que não é só, simplesmente está formando um aluno no sentido de ele dominar uma série de saberes, mas é você entender que aquela formação ela vai ter um impacto muito grande no futuro na vida de outras pessoas porque é como um ciclo em que uma coisa se relaciona com a outra. Então, é: a ação daquele professor que você está formando vai ter uma repercussão muito grande na educação básica que por sua vez vai gerar alunos que vão atuar na sociedade, que vão construir um determinado tipo de sociedade. Então, você tem essa dimensão de quantas coisas estão relacionadas, uma com a outra muda muito a sua forma de agir, a sua prática e você está atento a essas questões que circulam a sua prática e que têm que ser levadas em consideração quando você forma um professor.

P: Digitando a pergunta

Ana: É como eu já falei antes né, assim, afetou metodologicamente no sentido assim, do conteúdo das minhas aulas em si. Mas, também é: de questões mesmo, de postura de sala de aula mesmo, de prestar mais atenção, nas interações universidade escola, as necessidades finais daquele espaço para quem/para onde o professor que eu estava formando iria possivelmente atuar no futuro. A questão da reflexividade, de ficar sempre mais atenta se o que eu estava fazendo tinha sentido em relação aquele profissional que eu queria formar. Se aquela ali seria a melhor forma e assim a própria questão do desenvolvimento da criatividade que é uma coisa que é um desafio muito grande [pausa] está procurando formas criativas de abordar o ensino e nesse sentido eu aprendi bastante com os meus alunos sobretudo no que diz respeito ao uso da tecnologia porque é algo que eu não domino tanto como muitos deles dominavam. Então, foi um espaço de aprendizagem muito grande para mim no sentido de poder incorporar às minhas próprias aulas com menos medo, com menos restrição a essa questão dos recursos tecnológicos e avançar nesse campo do/da aprendizagem voltada para as pessoas com deficiência que era algo que eu também que eu não tinha tanta experiência principalmente assim né, no geral/e eu tive a oportunidade de aprender bastante sobre isso e continuo aprendendo por causa da experiência que eu tive no PIBID.