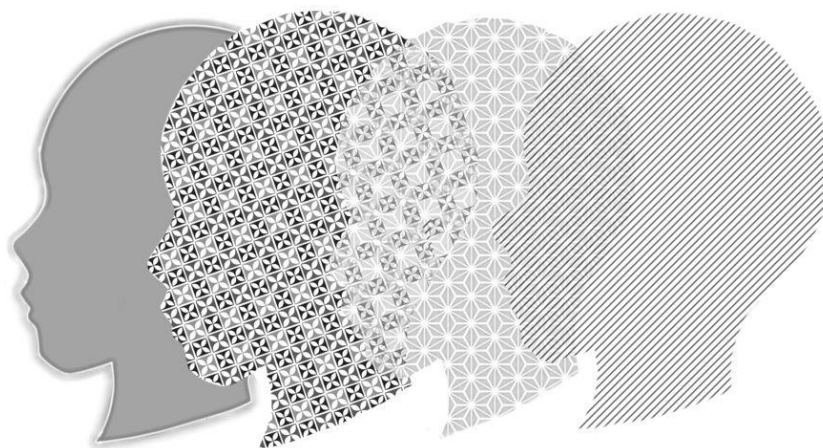




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ADRIANA DA SILVA ARAÚJO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NA LICENCIATURA EM LETRAS-
INGLÊS: VOZES ENTRELAÇADAS COCONSTRUINDO O TRABALHO E A
IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO**



JOÃO PESSOA- PB
2021

ADRIANA DA SILVA ARAÚJO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NA LICENCIATURA EM LETRAS-
INGLÊS: VOZES ENTRELAÇADAS COCONSTRUINDO O TRABALHO E
A IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Lynn Reichmann



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



**ATA DE DEFESA DE TESE DE
ADRIANA DA SILVA ARAUJO**

Aos vinte e oito dias do mês de julho de dois mil e vinte e um (28/07/2021), às quatorze horas, realizou-se, via Plataforma Zoom, a sessão pública de defesa de Tese intitulada "ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NA LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS: VOZES ENTRELAÇADAS COCONSTRUINDO TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO", apresentada pela doutoranda **ADRIANA DA SILVA ARAUJO**, Graduada em Letras-Português Inglês pela Universidade Federal do Ceará, que concluiu os créditos para obtenção do título de DOUTORA EM LINGÜÍSTICA, Área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do Prof. Dr. José Ferrari Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann, na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB), Fábio Alexandre Silva Bezerra (Examinador/PROLING/UFPB), Angélica Araújo de Melo Maia (Examinadora/UFPB) e Tatiana Fernandes Sant'ana (Examinadora/UEPB). Dando início aos trabalhos, a senhora Presidente, Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à Doutoranda para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguida pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, ao qual foi atribuído o conceito APROVADA. Proclamados os resultados pela professora Dra. Carla Lynn Reichmann, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 28 de julho de 2021.

Observações:

A banca recomenda alterações conforme a arguição e os apontamentos escritos.

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
(Examinadora)

Profa. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia
(Examinadora)

Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra
(Examinador)

Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana
(Examinadora)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663e Araújo, Adriana da Silva.

Estágio supervisionado e PIBID na licenciatura em
letras-ingles : vozes entrelaçadas coconstruindo o
trabalho e a identidade docente sob a ótica do
interacionismo sociodiscursivo / Adriana da Silva
Araújo. - João Pessoa, 2021.

199 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Estágio supervisionado. 2. PIBID. 3.
Interacionismo sociodiscursivo. 4. Ciências do
trabalho. 5. Linguística. I. Reichmann, Carla Lynn. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 37.046(043)

Aos coconstrutores das minhas identidades:
minha mãe Cira (*in memoriam*), meu pai
Raimundo, minha irmã Rose, meu marido Alex
e meus filhos Vivian Celeste e Rodrigo Alex.

Aos pesquisadores de todas as áreas que
incansavelmente se empenham em melhorar o
mundo.

A Paulo Freire por todo o legado construído em
prol do sonho de um mundo transformado pela
educação.

AGRADECIMENTOS

À energia poderosa do bem que circula pelo Universo a qual nomearam de Deus.

Aos meus pais, Cira (*in memoriam*) e Raimundo, por todo o cuidado, investimento e orientação para que eu chegasse até aqui.

À minha irmã, sempre companheira nos momentos doces e amargos da minha vida.

Ao meu marido Alex, por cuidar de mim, por me proporcionar desenvolvimento, por me estimular a seguir estudando e por ser um exemplo de professor.

Aos meus filhos Vivian e Rodrigo, maiores realizações da minha vida e bálsamos para todos os dias.

À professora Carla Reichmann, por ser tão humana, competente e orientadora dedicada, por ter me conduzido até aqui, iluminando os caminhos, por levantar meu ânimo quando preciso em nossas conversas pré ou pós orientação e por investir tanto de seu tempo na concretização deste trabalho, acreditando em meu desenvolvimento.

À professora Betânia Medrado, por ser modelo de afetividade, por suas aulas cheias de energia e por me estimular a querer ser uma professora melhor. Em nosso ofício, nem imaginamos o quanto afetamos os outros.

Aos professores do Proling Regina Celi Mendes, José Ferrari, Mônica Mano, Oriana Fulaneti e Evangelina Brito pelo conhecimento compartilhado.

À banca de qualificação Angélica Maia, Betânia Medrado e Tatiana Sant'ana pelas maravilhosas contribuições para o meu trabalho.

Aos colaboradores do início desta pesquisa sempre tão solícitos aos meus pedidos e que, em uma noite de tempestade (coisa rara no sertão cearense) vieram de longe para participar das sessões reflexivas.

Ao meu colaborador final, Wilde, ex-aluno e bolsista do PIBID por me permitir acessar suas identidades.

Às minhas amigas-irmãs Ana Gláucia e Geane, por sempre me oferecem um “divã” e me encorajarem quando precisei. Sem dúvida, as duas pessoas que mais sabem sobre mim no mundo!

À minha amiga Kátia Cristina do colegiado do Curso de Letras da FAFIDAM, por me convidar para a seleção do Dinter UVA/FAFIDAM/UFPB e pelas conversas e companhia agradável nas inúmeras viagens Fortaleza- João Pessoa.

Ao grupo especial de amigas da FAFIDAM, Leonor, Érika, Luzianny, Zilvanir e Glória.

Ao meu amigo Rubens, pelas orações e bate-papos com café, bolo e muitas risadas que ajudaram a relaxar minha mente.

Aos amáveis companheiros do Gelitinho, Márcia, Karyne, Bruno, Inaée, Luana, Carol, Phillipe, Tatiana e do Gelit Alyne, Ana Tália e Janine pela força e solidariedade.

Aos funcionários do Proling, Ronil e Valberto, por sempre me atenderem com um sorriso e muita gentileza.

Ao amigo Mário Elísio, pelas orações para que esta tese fosse concluída.

Às colegas da Casa das Sete Mulheres, Geane Albuquerque, Ana Gláucia Santiago, Kátia Cristina Cavalcanti, Edinete Tomás, Maria Soares e Elisalene Alves.

À professora Socorro Cláudia Tavares de Sousa da UFPB, por ter idealizado e aprovado o DINTER UVA/FAFIDAM e por ser sempre tão atenciosa.

Ao professor Glaudenir Brasil, por mediar as negociações para a concretização do DINTER.

Ao Colegiado do Curso de Letras da FAFIDAM, pelo apoio, incentivo e torcida.

À Funcap, pela concessão de bolsa de estudos durante a realização das disciplinas do doutorado.

À Candy e Chewie, companheiros leais, doses de alegria e ternura nas tantas madrugadas.

A todas as pessoas não mencionadas aqui, mas que torceram, rezaram e vibraram por cada conquista minha.

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.

(MIA COUTO, 2011, p. 13)

RESUMO

A formação inicial de professores de línguas em espaços sociais como os estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID são campos frutíferos para investigação sobre o trabalho e a construção identitária docente a partir da observação de como o professor se apropria dos objetos constitutivos de seu trabalho (AMIGUES, 2004). A interação com esses objetos pode gerar conflitos e tensões que demandam dos professores elaboração de estratégias para enfrentá-los, o que pode ser fonte de desenvolvimento ou impedimento, notadamente para professores em formação inicial, fato que motivou o interesse por esta pesquisa de natureza qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2007) inserida na área da Linguística Aplicada. Partindo desta concepção, este estudo possui como objetivo geral investigar representações de trabalho docente e a construção identitária constituídas por um professor de língua inglesa em formação inicial no papel social de estagiário, pibidiano e professor supervisor de estágio da FAFIDAM. Os objetivos específicos concentram-se em: i. Identificar os mecanismos enunciativos que se destacam nos textos/discursos do professor em formação; ii. Investigar como o mundo subjetivo inscreve as representações sobre o trabalho e o agir docente do professor em formação nos espaços do PIBID e Estágio IV; iii. Analisar o que as principais vozes e modalizações sinalizam sobre a construção identitária do professor em formação inicial nos âmbitos nos quais atua. O quadro teórico-metodológico que norteou a pesquisa centra-se no Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999, 2006b, 2008 e MACHADO e BRONCKART, 2009) alinhado aos pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010; FAITA, 2004) e da Ergonomia (AMIGUES, 2004, 2004; SAUJAT, 2004) e às concepções sobre identidade de Kleiman (1998), Moita Lopes (1998b), Bauman (2005) e Hall (2006). A análise de quarenta e quatro excertos selecionados do *corpus* constituído por um diário reflexivo, um relatório de estágio, dois questionários/entrevistas e duas sessões reflexivas de um professor de língua inglesa em formação inserido no PIBID e estágio foi conduzida por meio dos temas levantados e de seis categorias temáticas, quatro baseadas em Amigues (2004) e duas novas identificadas nos textos/discursos. Percebeu-se com a análise que as principais vozes que emergem nesses textos/discursos são as do autor empírico que se posicionam constantemente, mobilizando principalmente modalizações apreciativas e pragmáticas para avaliar o próprio trabalho. Estas avaliações, inseridas no mundo subjetivo, são reveladoras de reflexões sobre o próprio agir do professor em formação inicial, do agir de outros e dos objetos constitutivos com os quais interage. Como resultado, revela-se que o professor possui identidades multifacetadas e flutuantes que se alternam à medida que variam os espaços sociais no Estágio IV e no PIBID, bem como os objetos constitutivos de seu trabalho aos quais foram adicionados fatores de ordem social e intrapessoal que interferem em sua atividade. Por fim, a análise revelou que os conflitos e a metamorfose vividos pelo colaborador assemelham-se àqueles aos quais vivenciei, sendo esta tomada de consciência fonte de desenvolvimento para mim enquanto formadora por possibilitar a reorganização do meu meio-aula.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. PIBID. Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho. Identidades.

ABSTRACT

Initial language teacher education teachers in social spaces such as supervised internships and the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID are fruitful fields for research on the work and construction of teacher identity based on the observation of how teachers interact with the constitutive objects of their work (AMIGUES, 2004). The interaction with these objects can generate conflicts and tensions that demand from teachers the elaboration of strategies to face them, which can be a source of development or constraints, especially for teachers in initial teacher education, a fact that motivated the interest in this qualitative research. (DENZIN and LINCOLN, 2007) inserted in the area of Applied Linguistics. Based on this conception, this study has as general objective to investigate representations of teaching work and the identity construction constituted by an English language teacher in initial training as a student-teacher, a PIBID member and a teacher supervisor of internship at FAFIDAM. The specific objectives focus on: i. To identify the enunciative mechanisms that stand out in the texts/discourses of the teacher in training; ii. To investigate how the subjective world inscribes the representations of the teacher's work and actions in the training spaces of PIBID and Internship IV; iii. To analyze what the main voices and modalizations signal about the identity construction of the teacher in initial training in the areas in which he works. The theoretical-methodological framework that guided this research focuses on Sociodiscursive Interactionism - ISD (BRONCKART, 1999, 2006b, 2008 and MACHADO and BRONCKART, 2009) aligned with the assumptions of the Clinic of Activity (CLOT, 2007; 2010; FAITA, 2004) and Ergonomics (AMIGUES, 2004, 2004; SAUJAT, 2004) and the conceptions on identity by Kleiman (1998), Moita Lopes (1998b), Bauman (2005) and Hall (2006). The analysis of forty-four selected excerpts from the *corpus* consisting of a reflective journal, an internship report, two questionnaires/interviews and two reflective sessions of an English language teacher in initial language teacher education in the PIBID and internship was conducted through the themes raised and of six thematic categories, four based on Amigues (2004) and two new ones identified in the texts/discourses. It was noticed with the analysis that the main voices that emerge in these texts/discourses are those of the empirical author who constantly position himself, mobilizing mainly appreciative and pragmatic modalizations to evaluate his work. These assessments, inserted in the subjective world, reveal reflections on the teacher's own actions in initial language teacher education, the actions of others and the constitutive objects with which he interacts. As a result, it is revealed that the teacher has multifaceted and fluctuating identities that alternate as the social spaces in Internship IV and PIBID vary, as well as the constitutive objects of his work in which social and intrapersonal factors have been added as they interfere in his activity. Finally, the analysis revealed that the conflicts and metamorphosis experienced by the collaborator are similar to those I experienced myself, so that such awareness is a source of development for me as a training teacher, as it enables the reorganization of my classroom environment.

Keywords: Supervised Internship. PIBID Sociodiscursive Interactionism. Labor Sciences. Identities.

RÉSUMÉ

La formation initiale des professeurs de langues dans les espaces sociaux tels que les stages encadré et le Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID sont des champs féconds de recherche sur le travail et de construction identitaire de l'enseignant avec des objets observables comme enseignants inter-travailleurs (AMIGUES, 2004). L'interaction avec ces objets peut générer des conflits et des tensions qui exigent des enseignants l'élaboration de stratégies pour y faire face, ce qui peut être source de développement ou d'obstacle, en particulier pour les enseignants en formation initiale, ce qui a motivé l'intérêt de cette recherche de nature qualitative (DENZIN et LINCOLN, 2007) insérée dans le domaine de la Linguistique Appliquée. Partant de cette conception, cette étude a pour objectif général d'investiguer les représentations du travail d'enseignant et de la construction identitaire constituées par un enseignant d'anglais en formation initiale dans le rôle social d'interne, membre du PIBID et professeur encadrant de stage au FAFIDAM. Des objectifs spécifiques se concentrent sur: i. Identifier les mécanismes énonciatifs qui ressortent des textes/discours de l'enseignant en formation; ii. Enquêter sur la manière dont le monde subjectif inscrit les représentations du travail et des actions pédagogiques de l'enseignant en formation dans les espaces du PIBID et du Estágio IV ; iii. Analyser ce que les principales voix et modalités signalent sur la construction identitaire de l'enseignant en formation initiale dans les domaines dans lesquels il travaille. Le cadre théorique et méthodologique qui a guidé la recherche porte sur l'Interactionnisme Sociodiscursif - ISD (BRONCKART, 1999, 2006b, 2008 et MACHADO et BRONCKART, 2009) en cohérence avec les hypothèses de la Clinique d'Activité (CLOT, 2007; 2010; FAITA, 2004) et L'Ergonomie (AMIGUES, 2004, 2004; SAUJAT, 2004) et aux conceptions sur l'identité de Kleiman (1998), Moita Lopes (1998b), Bauman (2005) et Hall (2006). L'analyse de quarante-quatre extraits sélectionnés du corpus constitué d'un journal de réflexion, d'un rapport de stage, de deux questionnaires/entretiens et de deux séances de réflexion d'un professeur d'anglais en formation inséré dans le PIBID et en stage a été révélée, à travers les thématiques et thèmes évoqués et de six catégories thématiques, quatre basées sur Amigues (2004) et deux nouvelles identifiées dans les textes/discours. Il a été remarqué avec l'analyse que les principales voix qui émergent dans ces textes/discours sont celles de l'auteur empirique qui se positionne constamment, mobilisant principalement des modalités appréciatives et pragmatiques pour évaluer l'œuvre elle-même. Ces évaluations, insérées dans le monde subjectif, révèlent des réflexions sur les propres actions de l'enseignant en formation initiale, sur les actions des autres et sur les objets constitutifs avec lesquels ils interagissent. De ce fait, il se révèle que l'enseignant a des identités multiples et fluctuantes qui alternent au fur et à mesure que les espaces sociaux du Estágio IV et du PIBID varient, ainsi que les objets constitutifs de son travail auxquels se sont ajoutés des facteurs sociaux et intrapersonnels qui interfèrent avec leur activité. Enfin, l'analyse a révélé que les conflits et les métamorphoses vécus par le collaborateur sont similaires à ceux que j'ai vécus, et cette prise de conscience est une source de développement pour moi en tant qu'enseignant, car elle permet la réorganisation de ma classe.

Mots-clés: Stage Encadré. PIBID. Interactionnisme Sociodiscursif. Sciences du Travail. Identités.

LISTA DE FIGURAS E ESQUEMAS

Figura 01	Distribuição das atividades de Estágio Curricular da FAFIDAM.....	48
Figura 02	ISD: uma ciência do humano em constante construção.....	69
Figura 03	Os três níveis de análise dos textos.....	76
Figura 04	Elementos constitutivos do trabalho do professor	88
Figura 05	Objetos constitutivos do trabalho do professor e exemplos extraídos do <i>corpus</i> dessa pesquisa.....	90
Figura 06	Dimensões do trabalho segundo Clot (2007)	94
Figura 07	Mapa da região do Vale do Jaguaribe- Ceará.....	105
Figura 08	Lugares sociais de Wilde e período de interseção.....	109
Esquema 1	Composição do PIBID	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Transformações na implantação dos cursos de formação docente...	33
Quadro 02	Primeiras instituições de ensino superior fundadas no Ceará.....	35
Quadro 03	Documentos oficiais reguladores das licenciaturas e estágio.....	37
Quadro 04	Objetivo geral e específicos dos estágios na FAFIDAM	44
Quadro 05	Atividades prescritas aos alunos-estagiários da FAFIDAM.....	45
Quadro 06	Orientações aos professores supervisores e coordenadores de Estágio Supervisionado da FAFIDAM.....	46
Quadro 07	Estágios Supervisionados do Curso Letras/Inglês da FAFIDAM Fluxo 2006.1.....	47
Quadro 08	Representações de Wilde sobre o Estágio Supervisionado.....	49
Quadro 09	Objetivos do PIBID	51
Quadro 10	Demonstrativo de requisitos, atribuições e valor das bolsas do PIBID	53
Quadro 11	Demonstrativo das seleções realizadas no PIBID Letras/Inglês da FAFIDAM.....	62
Quadro 12	Ações do Subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM.....	63
Quadro 13	Mundos representados	74
Quadro 14	Classificação das vozes segundo o folhado textual.....	79
Quadro 15	Classificação das modalidades e os mundos representados correlatos.....	80
Quadro 16	Rede conceitual da semântica do agir.....	81
Quadro 17	Quadro inicial de colaboradores do PIBID e Estágio IV que atendiam aos critérios iniciais da pesquisa.....	108
Quadro 18	Sessões reflexivas com os colaboradores iniciais divididos em grupos.....	115
Quadro 19	<i>Corpus</i> - recorte para a análise do estudo.....	116
Quadro 20	Mundo físico	117
Quadro 21	Mundo Sociosubjetivo	118
Quadro 22	<i>Corpus</i> – textos/discursos de Wilde e siglas identificadoras.....	119
Quadro 23	Perguntas, procedimentos e níveis de análise.....	120
Quadro 24	Categorias temáticas e temas inscritos nos textos/discursos de Wilde.....	122

LISTA DE SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEUB	Centro Universitário de Brasília
CFE	Conselho Federal de Educação
CLG	Curso de Linguística Geral
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEC	Comissão Permanente de Estágio Curricular
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
IES	Instituição Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores
MEC	Ministério da Educação
PDF	Portable Document Format
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PFI	Professor em Formação Inicial
PP	Projeto Pedagógico
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UVA	Universidade Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
	1.1. Palavras iniciais.....	16
	1.2. Passos iniciais.....	19
2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NA LICENCIATURA.....	31
	2.1. Breve histórico das licenciaturas no Brasil.....	31
	2.2. O eixo curricular do Estágio Supervisionado em Letras.....	36
	2.2.1. <i>Estágios Supervisionados no plano pedagógico da FAFIDAM....</i>	<i>43</i>
	2.3. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID ...	50
	2.3.1. <i>O Subprojeto Pibid Letras/Inglês na FAFIDAM.....</i>	<i>61</i>
3	ISD, CIÊNCIAS DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO.....	67
	3.1. Interacionismo Sociodiscursivo: linguagem e desenvolvimento humano.....	68
	3.2. Ciências do Trabalho e o ofício do professor.....	83
	3.3. Identidade, identidades.....	96
4	CAMINHOS SEGUIDOS	100
	4.1. Natureza da pesquisa.....	102
	4.2. Contexto da pesquisa.....	104
	4.3. Colaborador: formação inicial no PIBID e Estágio Supervisionado IV.....	106
	4.4. Instrumentos de pesquisa	111
	4.5. Procedimentos para análise.....	118
	4.6. Conteúdo temático nos textos/discursos de Wilde	120
5	VOZES QUE REPRESENTAM E COCONSTROEM IDENTIDADES DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO	123
	5.1. Eu- ferramentas: <i>o tempo acabou sendo curto para muito material.....</i>	<i>124</i>
	5.2. Eu- regras de ofício: <i>O professor fez a chamada e indicou a página do livro em inglês.....</i>	<i>127</i>
	5.3. Eu-prescrições: <i>Só precisamos tomar cuidado para não deixarmos a atividade pela metade.....</i>	<i>129</i>
	5.4. Eu- coletivos: <i>Gostei da postura dele, pois não me senti completamente sozinho com a turma.....</i>	<i>142</i>

5.5. Eu- fatores sociais: <i>Sabemos que o meio influencia em nossas ações e comportamentos</i>	159
5.6. Eu- fatores intrapessoais: <i>foi, em parte, através dos estágios que eu me apaixonei pela docência</i>	164
5.7. Síntese da análise dos excertos.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE A – SUBPROJETO LETRAS/INGLÊS PIBID/FAFIDAM	
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA PROFESSOR EM FORMAÇÃO¹	
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO (TEMPORÁRIO)	
APÊNDICE D – SESSÃO REFLEXIVA COM PROFESSOR EM FORMAÇÃO	
APÊNDICE E - SESSÃO REFLEXIVA COM PROFESSOR SUPERVISOR (TEMPORÁRIO)	
APÊNDICE F – ÁUDIOS SESSÕES REFLEXIVAS	
ANEXO A – RESOLUÇÃO 3451 CEPE/ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
ANEXO B – PPP 2021 LETRAS FAFIDAM	
ANEXO C – FICHAS DE ESTÁGIO	
ANEXO D- EDITAL 061 2013 PIBID	
ANEXO E- EDITAL DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS 2014	
ANEXO F- PORTARIA DE APROVAÇÃO DE SUBPROJETOS	
ANEXO G – LISTA DE BOLSISTAS ATIVOS	
ANEXO H- QUADRO DIONÍSIO (2001)	
ANEXO I – DIÁRIO REFLEXIVO	
ANEXO J – RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV	
ANEXO K – TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO	
ANEXO L – PARECER PLATAFORMA BRASIL	

¹ Nos questionários/entrevistas correspondentes aos Apêndices B e C o pseudônimo do colaborador consta como um nome divergente do adotado ao longo do texto dessa pesquisa. Justifica-se a necessidade de mudança do pseudônimo por questões éticas.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de **muitas maneiras**, ou que o torna capaz de afetar de **muitas maneiras** os corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar os outros corpos de **muitas maneiras**. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso.

(SPINOZA, Ética IV, prop 38)

1.1. Palavras iniciais

Todo professor ou professora tem uma história ou muitas histórias de afetos para contar. Senti a necessidade de contar a minha antes do início do corpo desta tese como uma contextualização de minha trajetória até chegar a este exato momento e ainda como uma forma de justificar a escolha do tema investigado.

Decidi cursar uma licenciatura por acaso. Recebi alguns panfletos sobre cursos universitários na sala de aula de um cursinho e um deles falava sobre o curso de Letras. O panfleto informava que o graduado em Letras poderia atuar como professor² de língua materna ou estrangeira, revisor de textos e tradutor. Na época, as duas últimas opções me atraíram e foram decisivas para minha opção no vestibular, já que me identificava muito com os estudos em língua inglesa. Docência, naquele momento, não atraía meu interesse.

Entrei para o Curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará - UFC com o objetivo de ser revisora e tradutora, nunca professora. Obtive bons resultados nas disciplinas teóricas, notadamente nas de língua inglesa. As disciplinas consideradas “práticas” como os **estágios supervisionados**³ geraram ansiedade, angústia e aumentaram o desejo de me distanciar cada vez mais da docência, por não me adequar às prescrições (deveres dos estagiários, planos de aula, entre outras), por não saber como agir e por não conseguir desenvolver estratégias de enfrentamento de conflitos naquele momento.

² Optei por usar o gênero masculino como padronização de alguns termos, especialmente, professor por se tratar o colaborador do gênero masculino.

³ Os conceitos em destaque serão retomados e discutidos no decorrer dos capítulos desta tese.

Terminei a graduação e ingressei em um curso de especialização em tradução na universidade na qual me formei. Nesse mesmo período, assumi temporariamente algumas turmas de ensino fundamental em uma escola particular a pedido de um colega professor. Lembro do primeiro dia nessa escola, do momento de ficar frente a frente com a primeira turma, sozinha. Tensão, vontade de não estar ali, não me sentia professora ainda. Quis desistir. Mesmo assim, algum tempo depois, prestei concurso para ser professora de língua inglesa da Secretaria de Educação do Ceará, fui aprovada e ingressei no turno da noite em uma escola do município de Maracanaú, cidade metropolitana vizinha à Fortaleza. Mesma tensão e medo no início e algumas atitudes desastrosas no primeiro ano. Pouco a pouco, fui reconfigurando meu **agir** (BRONCKART, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009), desenvolvendo estratégias e me sentindo confortável ao assumir minha **identidade** (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998b; BAUMAN, 2005; HALL, 2006) dentro do **gênero profissional** (FÄITA, 2004) professora iniciante. Atuei tanto como professora, enfrentando conflitos pertinentes ao trabalho docente (indisciplina, violência, turmas lotadas, falta de estrutura das escolas, desvalorização da disciplina de língua inglesa, entre outros) como coordenadora, experimentando a gestão e me deparando com um mundo de conflitos, impedimentos e burocracias. Dez anos de minha vida profissional se passaram, divididos em três escolas públicas, lugares onde aprendi muito. Eu me declarei professora e quis continuar professora, apesar de tudo. Havia aprendido a lidar com os **objetos constitutivos do trabalho do professor** (AMIGUES, 2004), embora nem imaginasse que eram assim nomeados!

Durante o período em que estive ligada à escola pública, entrei no Mestrado em Tradução da Universidade Estadual do Ceará, ministrei aulas em cursos de línguas, faculdades particulares na capital e no interior, fiz algumas traduções e revisões. Apesar de ter me tornado mestra em tradução, a tradutora cedeu lugar de vez à professora quando encerrei meu ciclo na educação básica em 2008 ao prestar concurso para professor de nível superior e assumir a vaga de Professora Assistente na Universidade Estadual do Ceará, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – (doravante FAFIDAM), um campus do interior do Estado, no município de Limoeiro do Norte. Novo contexto de atuação, mesmos sentimentos do início de tudo: tensão, insegurança e vontade de não estar ali.

Mais uma vez, aos poucos, fui me apropriando da realidade do novo contexto até reconhecer minha **identidade de professora formadora** de professores de língua inglesa, atuando, inclusive, nos Estágios Supervisionados da FAFIDAM a partir do meu segundo

ano na UECE. Constatei a relevância desse **lugar social** na vida dos professores em formação inicial e, igualmente, minha responsabilidade ao intervir nessa etapa decisiva de suas vidas. Veio a primeira luz para uma pesquisa, embora eu ainda não tivesse delineado fronteiras e objetivos.

Em 2014, implantou-se no Curso de Letras Inglês da FAFIDAM, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), um projeto governamental que tinha como objeto o reforço à formação docente inicial, inserindo os licenciandos na realidade escolar. Fui coordenadora de área do Subprojeto Letras/Inglês na FAFIDAM e testemunhei as experiências dos bolsistas na esfera acadêmica e nas escolas parceiras, resultantes da interação entre as duas instituições. De início, o PIBID causou *frisson* em todas as partes envolvidas pela oportunidade de bolsas para os licenciandos e professores formadores e pela possibilidade de experimentar uma maior proximidade com as escolas. Entretanto, os recursos abundantes ofertados pela Capes logo cessaram em 2015 e as ameaças de corte de bolsas e encerramento do programa tornaram-se uma constante, gerando um clima de tensão no **coletivo** de trabalho. Vivenciei juntamente com os licenciandos, supervisores e meus colegas coordenadores uma fase conturbada e de reflexão sobre os problemas na formação inicial e sobre os professores que estávamos formando durante a vigência do PIBID. Infelizmente, o Subprojeto Letras/Inglês não foi renovado após o encerramento de sua primeira vigência, mostrando uma das facetas negativas desse tipo de investimento na educação, isto é, o alcance do programa a uma parcela ínfima dos cursos de licenciatura espalhados pelas universidades brasileiras, recortando períodos em que determinados professores em formação são agraciados com as vantagens de uma carga horária extra e remunerada de formação e supervisão, enquanto em períodos anteriores e posteriores à vigência dos subprojetos, os licenciandos não têm acesso a essa experiência. Tal realidade acendeu a segunda luz para esta pesquisa.

Com o decorrer do tempo, percebi que a comparação entre Estágio Supervisionado e PIBID⁴ pelos licenciandos do Curso de Letras/Inglês foi inevitável, o que acabou gerando certa desvalorização dos estágios durante o período de vigência do Subprojeto Letras/Inglês. Os incentivos financeiros e as novidades do programa tomaram conta de boa parte da carga horária dos licenciandos e consumiram muita energia dos professores formadores, o que

⁴ O Subprojeto Letras Inglês da FAFIDAM orientava aos bolsistas a observar as aulas dos professores supervisores e acompanhá-lo em suas variadas atividades. Em algumas ocasiões, os bolsistas elaboraram planos de aula e praticaram regência sob a orientação do professor supervisor do PIBID.

acabou levando os estágios a assumir o valor de disciplina “comum”, extraindo deles o devido valor no processo formativo. A discrepância entre as duas realidades me inquietou e disparou reflexões acerca da relevância de cada um desses lugares sociais na formação e construção da identidade dos professores que estavam sendo formados, me incitando a observar e analisar as representações de suas experiências materializadas em seus textos.

Motivada por minhas inquietações, decidi enveredar pela investigação da formação inicial docente de professores de língua inglesa nos âmbitos do estágio e PIBID da FAFIDAM quando elaborei meu projeto de pesquisa para seleção do Doutorado Interinstitucional em Linguística UVA/UFPB, o qual, após aprovação, foi desenvolvido e encontra-se disposto nos capítulos que se seguem.

Minha trajetória profissional tão cheia de percalços até chegar aonde estou, ser quem sou até este momento, poderia ter sido mais branda não fossem as lacunas em minha própria formação inicial, nitidamente conteudista, especialmente no caso dos estágios supervisionados. Esse momento tão decisivo em minha formação deveria ter contribuído mais para meu desenvolvimento, me levando a ter noções de como planejar estratégias de enfrentamento diante das tensões às quais fui submetida e que são muito próprias do trabalho docente, ou seja, de certo modo previsíveis. Refleti e tomei consciência de que deveria ser de outra forma, de que, como formadora, devo agir de outra(s) forma(s).

Compreendo que para encontrar essas outra(s) forma(s) de agir é preciso estar aberta e disposta à investigação da realidade de forma crítica, objetivando o desenvolvimento do professor e do próprio pesquisador. E é em busca de compreender melhor minha realidade enquanto professora formadora que me enlaço nas tramas que formam o **trabalho docente** (AMIGUES, 2004; FÄITA, 2004; BRONCKART E MACHADO, 2004; SAUJAT, 2004) no contexto em que me encontro inserida, enveredando pela pesquisa na área de formação de professores amparada pela Linguística Aplicada.

1.2. Passos iniciais

Ser professora de uma faculdade pública no interior do Ceará me fez experimentar situações inusitadas, exitosas e, sobretudo, conflituosas, fato que me despertou o desejo de pesquisar no contexto da FAFIDAM, de ouvir as vozes do meu coletivo de trabalho e de (re)(des)construir minha própria voz ao interpretar as representações construídas pelo

colaborador deste estudo. Seguindo a orientação de Freire ([1996] 2004a), no que tange ao direcionamento de pesquisar para conhecer o que ainda não conheço, proponho um estudo na área de formação de professores que contemple os âmbitos do Estágio Supervisionado e do PIBID, fruto da inquietação de não ter ainda clareza, como formadora, da identidade do professor que venho ajudando a formar.

Desta forma, movida por estímulos pessoais e profissionais, elaborei a pergunta que busco responder ao final deste estudo: **Que representações se constituem nos textos/discursos de um professor em formação em termos do trabalho docente e construção da identidade profissional no PIBID e no Estágio IV de Letras-Inglês da FAFIDAM?**

Esta pergunta originou desdobramentos, como apresento a seguir:

- Quais os mecanismos enunciativos que se destacam nos textos/discursos produzidos no PIBID e Estágio IV pelo professor de língua inglesa em formação inicial?
- De que maneira as representações do mundo subjetivo inscrevem o trabalho e o agir docente do professor em seu trânsito pelo PIBID e Estágio IV?
- O que as principais vozes e modalizações nos textos/discursos do professor em formação sinalizam sobre sua construção identitária?

Estabeleço como objetivo geral neste estudo **investigar representações de trabalho docente e a construção identitária constituídas por um professor de língua inglesa em formação inicial no papel social de estagiário, pibidiano e professor supervisor de estágio da FAFIDAM.**⁵

A partir do objetivo geral, elaborei os objetivos específicos a seguir:

- Identificar os mecanismos enunciativos que se destacam nos textos/discursos do professor em formação;
- Investigar como o mundo subjetivo inscreve as representações sobre o trabalho e o agir docente do professor em formação nos espaços do PIBID e Estágio IV;
- Analisar o que as principais vozes e modalizações sinalizam sobre a construção identitária do professor em formação inicial nos âmbitos nos quais atua.

⁵ Por professor em formação inicial entenda-se o colaborador que assumia, no início deste estudo, papéis de bolsista do PIBID, estagiário do componente Estágio IV do Curso de Letras/Inglês e professor temporário supervisor de estágio em uma escola de ensino médio no município de sua residência. Informações adicionais sobre o colaborador disponíveis no Capítulo 4.

Nesses termos, alinhando-me à epígrafe que abre este capítulo, a questão de como professores em formação e formadores afetam e são afetados nesses dois espaços me despertou o desejo de inferir a identidade do professor que está sendo formado na faculdade onde atuo a partir de um perfil sinalizado por ele mesmo. Dessa forma, a interpretação de suas reflexões acerca de seu trabalho pode incidir nos direcionamentos de minhas próprias ações enquanto formadora, principalmente nos estágios e em futuros programas de formação docente que a FAFIDAM possa vir a receber. Ademais, as reflexões levantadas, podem contribuir com as pesquisas sobre formação docente na área da Linguística Aplicada (doravante LA), ampliando o rol de produções acadêmicas já desenvolvidas na área.

As pesquisas em LA no Brasil têm brotado e se ramificado por outros campos, cruzando fronteiras, dialogando com fatos que emergem na contemporaneidade e abrangendo a diversidade política, social e cultural de uma sociedade em constante transição, explorando outros horizontes como o *métier* do trabalho docente no que tange à formação inicial e continuada de professores.

No Brasil, o Grupo de Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL, representa politicamente os Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística, abrigando diversos Grupos de Trabalho (GT) temáticos constituídos por pesquisadores vinculados a diversas IES. Dentre os tantos Grupos da ANPOLL, interessa-me, sobremaneira, para esta pesquisa o GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada⁶, grupo que tem como objetivo criar e estabelecer redes entre grupos de pesquisadores nacionais e latino-americanos que pesquisem sobre o tema. Produções oriundas de alguns membros representantes desse GT (CELANI, 1992, 2005; LIBERALI, 2009; MEDRADO, 2011; FOGAÇA, 2011; REICHMANN, 2013, 2015; MILLER, 2013; ROMERO, 2018, 2019), só para mencionar algumas, contribuíram para fomentar o arcabouço teórico que ora apresento.

A partir do desenvolvimento das pesquisas, os estudos atuais passaram a se engajar em uma agenda ética e de caráter transgressivo, acolhendo e valorizando os posicionamentos do pesquisador e do pesquisado, alterando os modos tradicionais de se produzir conhecimento. Conforme Moita-Lopes e Fabrício (2019, p. 713), a LA crítica “[...] se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais”,

⁶ Ver <https://anpoll.org.br/gt/formacao-de-educadores-na-linguistica-aplicada/>

sendo as pesquisas que focam na linguagem e sociedade coconstruídas, valorizando a pluralidade de vozes que permeia os *corpora*.

No que tange às pesquisas em LA na área da formação de professores, Miller (2013), evidencia que a pesquisa sobre a formação docente tem se fortalecido e vem amplamente sendo divulgada na forma de publicações em periódicos qualificados (*The ESpecialist*, *D.E.L.T.A: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, *Linguagem e Ensino*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *Revista X*, *Prolingua*, *Signum*, entre outros) e, ainda, as inúmeras produções que têm se transformado em livros, capítulos de livros e artigos que vêm sendo publicados em outros periódicos. Em total acordo com a autora, me arrisco ainda a dizer que muitas das produções na área de formação docente são oriundas daqueles que pesquisam sobre suas próprias práticas ou as práticas de seu coletivo de trabalho em busca de autocompreensão e melhoria de seu próprio agir docente. Desta forma, ao refletir sobre a pesquisa acerca da formação de professores, reconheço aqui sua relevância ao assumir que ensinar exige pesquisa, conforme salienta Freire (2004a, p. 29):

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

Portanto, proponho-me a indagar e constatar para intervir e me educar como professora formadora. Por esse motivo, justifico a realização deste estudo na área de LA, ancorado no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) e nas Ciências do Trabalho, por adotar a ideia de que refletir sobre a própria prática em diferentes contextos de atuação gera desenvolvimento pessoal e profissional, tanto no professor formador quanto no professor em formação inicial (doravante PFI), já que a autoavaliação pode gerar tomada de consciência sobre a necessidade, ou não, de reconfiguração do agir. Seguindo esse pensamento, investigo textos/discursos situados, produzidos por um professor de línguas em formação inicial que materializa suas representações sobre o trabalho docente no PIBID e Estágio Supervisionado IV da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, desvelando indícios sobre a sinalização de sua construção identitária.

Partindo dessa premissa, desenvolvi este estudo, que concebe a linguagem como reveladora de práticas docentes e está vinculado, particularmente, dentro dos temas de interesse de pesquisa do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho - Gelit/CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING da Universidade Federal da Paraíba- UFPB.

O Gelit originou não só pesquisas de Mestrado e Doutorado, tomando como centro a linguagem e teoria fundamental o Interacionismo Sociodiscursivo, como também obras organizadas pelas professoras coordenadoras do grupo (MEDRADO e REICHMANN, 2012; REICHMANN, 2013, 2015; PEREIRA, 2012; PEREIRA et al. 2015; MEDRADO et al. 2020 entre outros). As produções gelitianas impulsionam o campo da LA no Nordeste à medida que contribuem para fomentar pesquisas sobre a atuação humana, formação e letramento de professores e ainda sobre questões identitárias, discussões que podem fornecer alternativas, mudanças e desenvolvimento aos pesquisadores e participantes dos estudos, especialmente aos trabalhadores docentes.

Minha participação no Gelit contribuiu, sobremaneira, para eu lançar um novo olhar à minha pesquisa, direcionando-a a uma concepção de LA que tem como pilar, a ética e o poder, que é híbrida, ou mestiça, e que valoriza nas investigações, as vozes do Sul⁷, os oprimidos, conforme Freire (2004b) fazendo da pesquisa também um modo de se fazer política ao “[...] tematizar o que não é tematizado e ao dar voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Somando-se a isso, as discussões e investigações centradas no ensino como trabalho e norteadas pelas Ciências do Trabalho e pelo ISD iluminaram os caminhos para reexaminar e redirecionar os objetivos elaborados na fase inicial deste estudo. Destaco como fonte de referência para minha pesquisa, notadamente, as teses desenvolvidas por Dias (2014), Ramos (2015), Pereira (2016), Farias (2017), Leitão (2019), Dantas (2019a), Dantas (2019b) e Silveira (2020), sem contar os inúmeros artigos e dissertações produzidos pelos membros do Gelit, conforme apresento mais adiante.

⁷ O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos elaborou o conceito de epistemologia do Sul em 1995, sendo esse conceito re-elaborado depois em várias publicações. Segundo o autor “Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção com o Sul, sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte)”. (SANTOS e MENESES, 2009, p. 12). Da mesma forma, o geógrafo Milton Santos (2000), inserido nos Estudos Culturais, alerta que as alternativas se encontram no Sul, trazendo à tona a relevância da cultura popular, do cotidiano dos pobres, das minorias e dos excluídos.

Na Universidade Estadual do Ceará - UECE, o eixo de trabalho centra-se na articulação entre ensino, pesquisa e extensão no que tange aos papéis dos professores nos cursos de graduação ofertados pela universidade. Nesse sentido, como docente nessa instituição, considero fundamental me dedicar à pesquisa constante, caminhando sempre rumo à compreensão dos problemas inerentes ao ensino como trabalho na tentativa de encontrar alternativas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e gerar desenvolvimento para mim, enquanto formadora, e para o meu coletivo de trabalho. Logo, como docente formadora de professores do Curso de Letras/Inglês em um dos *campi* da UECE, elaborei um projeto de pesquisa para investigar espaços de formação aos quais estou diretamente conectada. Ao interpretar as reflexões materializadas nos textos/discursos dos professores⁸ investigados, partindo da interpretação de suas próprias interpretações sobre o trabalho docente no estágio e no PIBID, pude ter acesso ao agir docente do professor em formação e à sinalização de sua construção identitária, bem como compreender as tensões e conflitos de seu *métier*. Guiada pelas reflexões críticas de Freire (2004a, p. 29), eu professora/formadora “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Concordo com o autor e acredito que a tomada de consciência proporcionada pela pesquisa pode me afetar como formadora, resultando em diferentes tomadas de direção de meu agir em futuras experiências nos espaços sociais do estágio.

As discussões contidas no decorrer dos capítulos transgridem paradigmas que por tempos moldaram as pesquisas em LA no campo do ensino aprendizagem de línguas cujos preceitos incutiam aos estudos linguísticos um caráter prescritivo que ditava como o professor devia ser, o que devia fazer e como fazer. A LA à qual me alinho passou por transformações em suas bases epistemológicas, assumindo uma perspectiva crítica frente à compreensão de que a linguagem é uma prática social que envolve escolhas ideológicas e políticas e é constituída por diversos sistemas semióticos que se combinam para construir sentidos (MOITA LOPES, 2006b).

O estudo que se segue visa a contribuir com os aportes da LA, haja vista que se insere em uma modalidade mais contemporânea de se fazer pesquisa na qual pesquisadora e colaborador coconstroem significados, trabalhando engajados, o que configura o caráter social desta pesquisa pois, conforme afirma Celani (2005, p. 109) “A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a

⁸ O termo ‘professor’ será adotado no decorrer do texto por se tratar o colaborador do gênero masculino.

ser participantes, parceiros”. Desse modo, em consonância com a proposta de Celani (2005) e de Moita Lopes (2006a, 2006b, 2009, 2019), apresento um estudo que toma a linguagem como prática social que inscreve a heterogeneidade identitária que pode coexistir em um mesmo ser social, explorando um tema que irá refletir em minhas futuras práticas. Para dar início às discussões mediadas pelos textos/discursos produzidos pelos colaboradores deste estudo, faz-se mister uma breve reflexão sobre o objeto de estudo da LA, a saber a linguagem.

A linguagem é peculiar à espécie humana e nos distingue dos seres de outras espécies. É a ferramenta responsável, através da união de fatores biológicos e sócio-históricos, pelo desenvolvimento humano no decorrer das etapas evolutivas até os padrões aos quais nos encontramos atualmente. Materializada, ou semiotizada, desde pinturas rupestres às mais inovadoras descobertas tecnológicas, a linguagem sempre foi o gatilho que disparou eventos impulsionadores da evolução da nossa espécie, direcionando as condutas humanas, como destaca Bronckart (1999), ao longo dos tempos.

As crescentes demandas dos estudos de linguagem tiveram, de acordo com Moita Lopes (2009, p. 12), “como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX”, o nascimento da Linguística Aplicada na década de 1940. Com direcionamentos iniciais para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, notadamente o inglês, durante a Segunda Guerra Mundial e considerada como a aplicação de Linguística em contextos escolares, essa vertente começou a enveredar, no decorrer do tempo, por contextos distintos como o ensino aprendizagem de língua materna, letramentos (op. cit.), formação de professores e tantas outras áreas relevantes que investigam sobre o uso da linguagem como prática social.

Com o passar do tempo e as novas demandas das pesquisas, a LA ganhou um caráter indisciplinar, ao dialogar com disciplinas inseridas dentro do campo de estudos da linguagem (Análise do Discurso, Sociolinguística, Tradução, entre outras) e transdisciplinar, ao integrar aportes teóricos vinculados à Linguística com outras áreas de conhecimento (Ciências Sociais, Ergonomia, Estudos Culturais, Geografia entre outras). Nesses termos, conforme comenta Moita Lopes (2009, p.19), a LA transgride paradigmas e se desvincula da Linguística, transformando-se em uma área de estudos multifacetada, de identidade própria e em constante movimento em direção a novos espaços. Ao romper o vínculo total com a Linguística como “um componente teórico essencial” (MOITA LOPES, 2009, p.19), a LA brasileira enveredou por outros campos, abrindo novos horizontes para as pesquisas sobre a linguagem e

reinventando as formas de se produzir conhecimento, “uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006b, p. 85).

Os estudos na área da LA têm crescido exponencialmente no mundo, fomentando trabalhos cujos temas versam sobre a linguagem. Como referência, só para citar alguns nomes representativos de pesquisadores internacionais, destaco Larsen-Freeman (2000), Canagarajah (1999), Penycook (1998), Kumaravadivelu (2006). Já no Brasil, entre os precursores da LA e membros do grupo fundador da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), destacam-se Celani (1992, 2005), da PUC-SP, Gomes de Matos (1976), da UFPE, Kleiman (1998, 2008), da UNICAMP e Moita Lopes (1998a, 2006a, 2009, 2019), da UFRJ. Os interesses dos estudos recaem sobre a concepção dialógica de linguagem como prática social, lançando um olhar ético às pesquisas. Essa concepção implica em uma redescritção do sujeito social, reteorizando-o perante suas idiossincrasias ao considerar cada indivíduo como um universo único em relação ao gênero, raça e sexualidade e consciente de que sua linguagem, como assume Moita Lopes (2006b), tem um papel crucial ao se problematizar a vida social para que se possa compreender as práticas sociais.

Kleiman (2008) advoga que os percursos metodológicos da LA no que tange à investigação docente passaram a visar o conhecimento de situações naturais como alunos e alunos-professores em formação e suas interações com seus professores universitários, professores em sala de aula e seus processos de formação, professores e suas reflexões sobre suas práticas, professores e suas interações com colegas, entre outras linhas. Nesses contextos, o foco das investigações recai sobre processos identitários, relações sociais e concepções do objeto de ensino direcionadas a uma concepção crítica que busca contribuir não só para a formação, mas também para o fortalecimento dos professores em seus contextos de atuação.

Ainda sobre o fortalecimento do professor, Miller (2013) reflete que a LA contemporânea valoriza as práticas de formação docente, produz inovações metodológicas na pesquisa, evidencia o papel dos formadores na academia e ainda produz e trata de questões de transformação social, de ética e de identidade dos envolvidos, abandonado o antigo caráter prescritivo para adotar uma concepção de pesquisa como “entendimento”, como descrição dos fatos para compreendê-los.

O caráter indisciplinar/transdisciplinar da LA direcionou pesquisadores a buscar e agregar outros aportes teóricos que contribuíssem com seus trabalhos. Em consequência desse fato, diversos linguistas aplicados brasileiros, em âmbito nacional e regional, vislumbraram no projeto do Interacionismo Sociodiscursivo, idealizado pelo professor Jean- Paul Bronckart, da

Universidade de Genebra, um aliado para embasar as análises de suas pesquisas. O advento do ISD no Brasil deu-se através da investida da professora Anna Rachel Machado, fundadora do Grupo de Pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER), que tem agregado vários pesquisadores cujos trabalhos desenvolvidos vêm contribuído imensamente para estudos, principalmente, na área de educação e trabalho.

O objeto de estudo do ISD centra-se nas relações entre linguagem e desenvolvimento humano e ancora-se em diversas bases teóricas, assumindo a ideia central de que “a linguagem desempenha um papel central, tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações” (MACHADO, 2006, p. 7). A interface com outras ciências como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Linguística proporcionou a elaboração de uma teoria para abarcar os fenômenos da linguagem no sentido mais fundamental, mais peculiar que é o desenvolvimento que esse traço particularmente humano representa na formação do ser social. Dessa forma, o ISD recorre a essas correntes para dar conta dos estudos sobre as condutas humanas, desviando das teorias cognitivistas/neurobiológicas ou behavioristas que desconsideram todo o processo de formação sócio-histórica mediado pela linguagem situada, constituindo o indivíduo como um ser social.

Os construtos teóricos do ISD defendem, segundo Cristovão (2008), o caráter social do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano, acatando a linguagem e o trabalho como gatilhos da construção do pensamento consciente. Além disso, embasada pelo ISD, a autora ressalta que o indivíduo vive em constante processo de superação de condições culturais pré-estabelecidas a fim de transformar a si mesmo e seu ambiente cultural. Portanto, para que isso aconteça, a interação social mediada pela apropriação da linguagem é fator primordial para o processo de construção do pensamento consciente e, conseqüentemente, do desenvolvimento do indivíduo em seu meio social.

Resumidamente, como esclarece Machado (2009), o interesse das pesquisas linguísticas que recorrem ao ISD justifica-se dado à relevância da linguagem nas interações humanas e, conseqüentemente, na criação, desenvolvimento e transformação constante dos pré-construídos.⁹ A ênfase das análises e interpretações desse aporte teórico são as manifestações concretas por tais pré-construídos possibilitada, por textos orais ou escritos produzidos em situações de mediação formativa de ensino ou trabalho.

⁹ Conceito que abordo mais adiante.

O ISD, ao longo de sua consolidação, aliou-se a outras ciências para dar conta dos estudos de linguagem em esferas variadas. Logo, de forma interdisciplinar, a LA, as Ciências do Trabalho juntamente com as noções da Ergonomia (AMIGUES, 2004; FAITA, 2004; SAUJAT, 2004) e com Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2009; FAITA, 2004; SCHWARTZ, 2002, 2016) vieram a contribuir para a análise da linguagem em situações de trabalho e, mais especificamente para nosso tema de interesse, o trabalho do professor. Sendo assim, lancei mão dos pressupostos epistemológicos do ISD e das Ciências do Trabalho à pesquisa que desenvolvi para investigar o trabalho docente de um professor em formação em meu próprio contexto de trabalho.

Estudos em nível nacional que adotam o ISD e as Ciências do Trabalho como aportes teóricos foram essenciais para a construção de objetivos e perguntas, bem como para o embasamento das discussões tecidas nesta pesquisa. Temas de investigação como os espaços do PIBID ou estágio, o trabalho docente ou a construção da identidade de professores em formação inicial foram explorados por Valsechi (2014, 2018), Bueno (2011, 2018), Anjos-Santos e Cristovão (2011), Lousada (2004, 2006), Machado et al. (2011), Fogaça (2011), Ferreira, Reichmann e Romero (2016), Guedes-Pinto e Batista (2018), Romero e Casais (2019) entre outros. Contudo, em minhas leituras e pesquisas bibliográficas não identifiquei nenhum estudo que englobasse a formação de professores inseridos nos âmbitos do PIBID e Estágio Supervisionado, como também em atuação como professor supervisor de estágio concomitantemente, situação atípica com a qual me deparei ao construir o *corpus* e que descrevo detalhadamente mais adiante.

Para aprimorar meu projeto de pesquisa e sintonizar meus objetivos e perguntas aos aportes teóricos do ISD e Ciências do Trabalho, a participação no Gelit, grupo ao qual estive vinculada de 2016 a 2020, me proporcionou o acesso a discussões e a leituras de diversos trabalhos que se alinham a minha proposta de investigação. Dentre eles, destaco alguns que são de particular interesse ao tema deste estudo.

A formação inicial de professores e o Estágio Supervisionado foram discutidos por Rodrigues (2011), Reichmann (2012, 2015), Dias (2014), Souza (2014) e Farias (2017), trazendo novos ares e olhares, destacando a relevância desta etapa ímpar na vida dos licenciandos. Sobre formação inicial e PIBID, Moraes (2017) e Dantas (2019a) discutem o trabalho do professor em formação inicial, participante como bolsista desse programa de iniciação à docência. Reichmann (2011), Pereira (2016) e Freudenberg (2017) abordam questões relativas ao gênero profissional do professor. As representações sobre o trabalho

docente são discutidas por Fernandes (2009), Freudemberger (2011), Dias (2013) Pérez (2014) e as produções de Freitas e Medrado (2013), Ramos (2015) e Sant’ana (2016) levantaram discussões sobre a construção da identidade do professor em formação. Desta maneira, com a contribuição do Gelit e norteadas pelas perguntas e objetivos que elaborei, prossigo construindo o corpo deste estudo, dividindo-o em mais quatro capítulos, conforme descrevo a seguir.

No Capítulo 2, teço uma discussão acerca das licenciaturas e, para isso, realizo uma contextualização histórica da criação das faculdades de licenciatura no Brasil, apresentando os decretos e resoluções que determinaram o estabelecimento desses cursos e arremato com uma discussão sobre o ponto articulador da licenciatura, a saber, o estágio supervisionado. Exponho também o quadro dos estágios supervisionados na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, lócus de minha pesquisa. Encerro o capítulo abordando questões relacionadas ao Programa de Iniciação à Docência- PIBID, trazendo a discussão para o Subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM.

No Capítulo 3, discorro sobre o arcabouço teórico que orienta as análises do *corpus*, o Interacionismo Sociodiscursivo e as bases teóricas da formação desta abordagem, bem como a arquitetura textual e os três níveis de análise elaborado por Bronckart (1999, 2004) e Machado e Bronckart (2009c) e encerro a seção apresentando uma discussão sobre a semântica do agir. Prossigo discutindo sobre outro aporte teórico que utilizo juntamente com o ISD para estabelecer um elo entre linguagem, trabalho e desenvolvimento: as Ciências do Trabalho com ênfase nos aportes da Ergonomia de linha francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e na Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010; FAITA, 2004). Elaboro uma contextualização sobre o termo ‘trabalho’ e suas características, trago a discussão para o trabalho docente e apresento objetos constitutivos do trabalho do professor. Apresento os construtos trabalho prescrito, realizado e real, segundo Clot (2007), que se encontram implicados no trabalho docente.

No Capítulo 4 delinheio o contexto no qual a pesquisa foi realizada e descrevo o colaborador que produziu os textos/discursos que serviram para a construção do *corpus* do estudo. Em seguida, apresento os textos empíricos que são analisados com base nos objetos constitutivos do trabalho docente, de acordo com Amigues (2004), aproveitando para incluir mais duas novas categorias às elencadas por ele.

O Capítulo 5 traz a análise de quarenta e quatro (44) excertos do *corpus* que foram selecionados com base no conteúdo temático levantado e seguindo a sequência das perguntas e objetivos propostos. Para uma melhor organização, as análises foram divididas por temas e

categorias temáticas identificados em um diário reflexivo, um relatório de Estágio IV, dois questionários/entrevistas e duas sessões reflexivas.

A tese encerra-se com as Considerações Finais, etapa em que me posiciono sobre cada uma das perguntas de pesquisa, sobre o alcance dos objetivos e finalizo com uma reflexão sobre as identidades do colaborador, além de como esta pesquisa me afetou e poderá afetar meu trabalho como formadora de professores daqui em diante.

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NA LICENCIATURA

Temo que as turmas de professores que estão em formação e não vão poder participar de um programa como o PIBID tenham seus conhecimentos durante sua formação formado apenas a partir de teorias e quando tiverem que enfrentar turmas problemáticas na rede de ensino, acabem se desmotivando em relação à docência (WILDE, entrevista, 2018).¹⁰

Neste capítulo, discorro sobre os cursos de licenciatura no Brasil, apresentando um panorama do contexto histórico da implantação dos cursos de formação de professores até uma descrição do cenário contemporâneo que se encontra nas universidades no Brasil e no Ceará, lócus de minha geração de dados. Em seguida, abordo questões relativas ao ponto articulador dos cursos de formação de professores, a saber, o Estágio Supervisionado e discuto as realidades que envolvem os cenários dessa etapa imperativa da vida acadêmica dos licenciandos de forma geral e particular. Prossigo discutindo acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, programa lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- (CAPES) em 2007 para impulsionar o processo de formação inicial docente, levantando questões percebidas no Subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM, no qual fui uma das coordenadoras de área.

2.1. Breve histórico das licenciaturas no Brasil

Para se compreender o quadro delineador dos cursos de licenciatura no Brasil, é essencial investigar, em um breve histórico, as trilhas que já foram percorridas até se chegar ao cenário contemporâneo no qual as universidades que abrigam essa modalidade de ensino se encontram. Esse passeio pela história da formação e evolução das licenciaturas serve de base para descrever o funcionamento e a relevância dos estágios curriculares na vida acadêmica, como também para problematizar o PIBID.

Desde a chegada da Família Real em 1808 até a Independência em 1822, conforme Rocha (2018), a educação brasileira passou por mudanças e foi dividida em ensino primário, secundário e superior, sendo o Ensino Superior a prioridade do Império para atender às

¹⁰ Pseudônimo escolhido pelo PFI investigado neste estudo, como apresento mais adiante.

demandas da elite que aqui morava. O ensino primário era pouco valorizado por não ser requisito para entrar no ensino secundário, ficando a cargo das províncias que possuíam poucos recursos para mantê-lo. Já o ensino secundário, sob a tutela do poder central, passou a ser responsabilidade das províncias a partir do ato adicional de 1834, juntamente com a formação de professores. Desta forma, o poder central passou a administrar apenas o ensino superior, já que era a modalidade que capacitava a elite da época.

Com o crescimento das demandas do ensino elementar e a necessidade de formar professores, surgiram as Escolas Normais na Europa e nas Américas. No contexto brasileiro, as Escolas Normais começaram a ser implementadas a partir do século XIX, fundadas inicialmente no Rio de Janeiro, precisamente em Niterói, na Bahia, no Ceará e em São Paulo, proliferando depois para outros estados (MARTINS, 2009). A função destas instituições era formar professores para atuar no ensino fundamental, articulando o conteúdo a ser aprendidos pelos alunos com a capacitação didático-pedagógica necessária para o futuro professor atuar nas salas de aula (LÜDKE, 2013). Esse modelo de Escola Normal avançou pelo século XX, perdurando até a década de 70 quando foram instituídas diversas mudanças, substituindo a Escola Normal pela habilitação no magistério entre os anos de 1971 e 1996.

De acordo com Rocha (2018), em 1837, o Governo Federal fundou o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, instituição que serviu como espelho à educação primária e secundária. Mais adiante, no período intitulado como Primeira República (1889-1930), a educação passou a seguir a Constituição de 1891 cujas leis atribuíam ao Governo Federal a gerência do ensino secundário e superior e declarava os Estados como responsáveis pelo ensino fundamental e profissional. Pode-se perceber mais uma vez a segregação de classes nas divisões de responsabilidades na educação ao se constatar que o âmbito federal se concentrava no ensino dedicado às elites e os Estados administravam o ensino dedicado às classes populares da época.

Cacete (2014) declara que a partir de 1930 a industrialização das cidades levou à aglomeração de pessoas nos grandes centros urbanos, o que demandou uma oferta maior de ensino superior para formar a população. Os Cursos de Humanidades, Ciências e Letras ainda não existiam, entretanto, nesse mesmo ano, começaram a emergir discussões sobre a criação de cursos de licenciatura para formação de professores em nível superior ofertados por Faculdades de Filosofia, Letras e Artes.

No governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) foi fundado o Ministério da Educação e Saúde Pública chefiado por Francisco Campos, que a partir do lançamento de vários decretos instituiu a Reforma Francisco Campos e o decreto de número 19.851, de 11 de abril

de 1931 (BRASIL, 1931), intitulado de Estatutos das universidades brasileiras, garantindo que “...ao dispor sobre organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para nível superior a formação de professores secundários”. (CACETE, 2014, p. 1063). A partir de então, decretou-se a criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras que teria um objetivo duplo: formar os professores para o ensino secundário e ser compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa. Essa faculdade idealizada por Campos não chegou a se concretizar, porém, outras nasceram com a nomenclatura de Faculdades de Filosofia ou Faculdades de Filosofia Ciência e Letras que teriam duas funções, a saber, a formação geral e a formação para a pesquisa científica.

Conforme Rocha (2018), a primeira Faculdade de Filosofia Ciências e Letras fundada no Brasil foi na Universidade de São Paulo – USP, em 1934, e mesmo com a criação de outras em anos subsequentes, como a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de Porto Alegre, ambas em 1935,¹¹ ainda havia muita carência de professores para suprir às demandas. Mais adiante, entre 1939 e 1971, houve o processo de implantação de cursos de Pedagogia e licenciaturas. Durante esse processo, muitas transformações ocorreram no Brasil, dentre algumas mencionadas por Cacete (2014) tal como por Santos e Mororó (2019) como destaque no quadro abaixo:

Quadro 01 – Transformações na implantação dos cursos de formação docente

1960 – O Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu as disciplinas pedagógicas para compor o currículo das licenciaturas, distinguindo-as do bacharelado e do esquema de formação conhecido como 3 + 1¹² e adotando o sistema de dois conjuntos, nos quais o primeiro era composto por matérias de conteúdo, a depender da área de estudo do aluno, e o segundo composto por matérias pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática, Elementos da Administração Escolar/Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º grau e Prática de Ensino sob a forma de estágios supervisionados que tiveram carga horária dividida ao longo de cinco semestres).

¹¹ Para maiores informações sobre a história da criação das faculdades de Letras no Brasil consultar <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil#:~:text=Nesse%20sentido%2C%20a%20a%20experi%C3%AAncia%20da,definitivamente%20como%20tal%20em%201939.>

¹² “No final dos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação, para obtenção da licenciatura, essa dirigida à formação de docentes para o ‘ensino secundário’ (formação que veio a denominar-se popularmente ‘3 + 1’)” (GATTI, 2010, p. 1356).

1964 – Com o início da Ditadura Militar, o governo assume a educação como principal fator de desenvolvimento da economia, fato que não se concretizou nos quatro primeiros anos. Foram instituídas para as faculdades de filosofia três modalidades de licenciaturas individualizadas para formar professores para o 1º ciclo ou ginásio, baseada em três anos de duração nas áreas de Letras, estudos sociais e ciências para formar professores polivalentes.

1968 – A Reforma Universitária instaurada nesse ano foi considerada um marco para a formação de professores, pois a partir de então, as licenciaturas foram desvinculadas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e passaram a ter as configurações nomeadas de curtas ou plenas para formar professores para os anos finais do ensino de 1º grau e ensino de 2º grau, respectivamente. Além disso, foram criados departamentos próprios para cada área de estudo e espaço de formação pedagógica.

1971 – A partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, LDB 5.692, (BRASIL, 1971), passa a ser exigido como formação mínima para o exercício do magistério: a) para atuar da 1ª a 4ª série, formação em escola de 2º grau com habilitação específica; b) para obter habilitação para atuar de 1ª a 8ª série, curso de licenciatura curta; c) para preparar professores para atuar no 2º grau, curso superior em licenciaturas plenas.

1977 – A Lei nº 6.494 (BRASIL, 1977) dispõe sobre os estágios de estudantes inseridos no nível superior e profissionalizante do 2º Grau e Supletivo.

Fonte: elaboração própria

A implantação de cursos de licenciatura em todo Brasil parece não ter sido a solução para atender às demandas por profissionais da educação habilitados para atuar em escolas de Ensino Médio, conforme salientam Santos e Mororó (p. 11, 2019): “Ainda em 2007, estudos oficiais realizados pelo governo por meio do Ministério da Educação, apontavam para o problema do *déficit* do número de professores para o Ensino Médio.” Ainda segundo os autores citados, como contrapartida para preencher as vagas ociosas, atraindo novos profissionais, o governo implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹³. As diretrizes estabelecidas pelo Plano garantem investimento em programas de formação inicial e continuada de professores, plano de cargos, carreiras e salários, valorização do professor, criação de programas como o Fundeb¹⁴, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Piso do Magistério, o

¹³ Decreto No 6.094 de 24 de abril de 2007. Documento disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

¹⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação. Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb>

Prodocência, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e mais recentemente a Residência Pedagógica (2018).¹⁵

O histórico da formação de professores no Estado do Ceará iniciou com discussões sobre a abertura de uma escola normal que perduraram por todo o século XIX, fundando-se a Escola Normal do Ceará somente no final desse período, no ano de 1845. A consolidação dessa Escola transcorreu de forma ativa, com muitas reformas, polêmicas e debates envolvendo vários segmentos da população, sendo divulgadas através de jornais e relatórios oficiais, o que denota o grau de importância e de significado dessa escola para os cearenses, visto que simbolizava desenvolvimento e *status* social (SILVA, 2009). As primeiras Instituições de Ensino Superior (doravante IES), notadamente públicas, foram, gradativamente, inauguradas em Fortaleza e em outros municípios do Ceará, conforme ilustro no quadro abaixo as cinco primeiras IES, sendo quatro públicas e uma particular.

Quadro 02 – Primeiras Instituições de Ensino Superior fundadas no Estado do Ceará

IES	Fundação	Sede
Faculdade Católica de Filosofia do Estado do Ceará	1947	Fortaleza
Universidade Federal do Ceará-UFC	1954	Fortaleza e mais sete <i>campi</i> no interior do Estado.
Universidade Vale do Acaraú (UVA)	1968	Sobral
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	1973	Universidade particular em Fortaleza
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1975	Fortaleza e mais seis <i>campi</i> no interior do Estado.
Universidade Regional do Cariri (URCA)	1986	Crato

Fonte: websites das IES

Dentre as IES apresentadas no quadro acima, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) será o ponto de destaque deste estudo, posto que se configura como alvo de futuras intervenções, por minha parte, mediante às reflexões e os resultados alcançados a partir do encerramento desta pesquisa. Sendo docente da referida universidade, vivo de perto os conflitos e êxitos do processo de formação de professores no Curso de Letras/Inglês em um dos *campi*

¹⁵ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (<https://www.uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>/acesso: 20/01/2021)

localizado no interior do Ceará. O papel que desempenho como formadora levou-me a refletir sobre a formação acadêmica que os licenciandos tiveram e o tipo de professores que seriam após a graduação, fato que gerou inquietações que me instigaram a investigar espaços como o Estágio Supervisionado e o PIBID, lugares sociais nos quais eu poderia analisar a construção da identidade do PFI em trânsito entre a universidade e as escolas parceiras.

Diante desse longo percurso e de tantas transformações na educação brasileira é relevante neste momento questionar sobre os impactos dessas mudanças para a área da formação de professores. As licenciaturas vêm sendo atingidas por reformas na educação nacional e internacional, o que incide diretamente nas condições de trabalho de professores formadores e conforme Reichmann (2015), redimensionam as relações entre as escolas da educação básica e as universidades que ofertam cursos de licenciatura. Muitas vezes, as condições de trabalho desfavoráveis impostas aos professores formadores, além dos licenciandos, podem incidir negativamente na formação se não forem contornadas pelas partes envolvidas. Exemplo disso são os Estágios Supervisionados que enfrentam carência de investimentos e ausência de logística para os professores formadores, sendo alvo de debates e pesquisas para redirecionar olhares críticos para um novo horizonte.

Para compreender mais claramente os espaços sociais em questão, na seção seguinte, teço considerações acerca dos Estágios Supervisionados nas licenciaturas e sobre o PIBID.

2.2. O eixo curricular do Estágio Supervisionado em Letras

O Estágio Supervisionado vem sendo alvo cada vez mais frequente de problematizações acerca do lugar social que esse eixo curricular assume na formação docente, conforme discutem Pimenta e Lima (2011), Lüdke (2009; 2013), Bueno et al. (2018), Valsechi (2016), Reichmann e Guedes-Pinto (2018), entre outras vozes. Algumas destas discussões visam a valorização dos estágios, destacando a relevância desta etapa na formação e construção da identidade profissional do futuro professor.

A história do desenvolvimento das licenciaturas e dos Estágios Supervisionados como atividade acadêmico-profissional é marcada pelo lançamento de diversos documentos oficiais regulatórios, conforme exposto no quadro que segue.

Quadro 03 – Documentos oficiais reguladores das licenciaturas e estágios

Leis e Resoluções	Objetivos
Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996)	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Resolução CNE/01 (BRASIL, 2002)	Lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor.
Resolução CNE/02 (BRASIL, 2002b)	Regula a carga horária das licenciaturas.
Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008)	Trata sobre os estágios de estudantes, altera e revoga leis e dá outras providências.
Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

Fonte: Leis e Resoluções em websites governamentais.

Outros documentos foram lançados em diferentes momentos como tentativa de padronizar nacionalmente o ensino de línguas na forma de diretrizes como os PCN-Língua estrangeira (BRASIL, 1998) e PCNEM-LE (BRASIL, 2002c), bem como outros de caráter normativo, definido na LDB (Lei no 9.394/1996), como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Após o fim da ditadura militar em 1985, período marcado pelos poucos investimentos em educação e com a promulgação da Constituição de 1988 e o lançamento da LDB/96 (BRASIL, 1996) ressurgem as discussões sobre a formação de professores e origina-se a epistemologia que define o Estágio Supervisionado como a união entre teoria e prática, na tentativa de reparar a dissociação das disciplinas teóricas com a parte prática nas licenciaturas, instituindo-se a carga horária de 400 horas para a prática de ensino e 400 horas para o Estágio Supervisionado de acordo com o Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001). A partir de então, o estágio passou a ter mais relevância nos cursos de licenciatura como um lugar de (trans)formação do futuro professor.

A promulgação da Constituição de 1988 trouxe novos ares para o país e novos olhares para a educação, que foi alvo de várias reformas educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) decretaram, através do Artigo 1º da Resolução nº 2/2002 (BRASIL, 2002), que os cursos de formação docente teriam a carga horária de 2.800 horas sendo 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado. Percebe-se, nesse formato, a segregação entre a teoria e a prática na formação do professor, já que a carga horária para as disciplinas específicas é bem superior àquela

direcionada para à pedagógica e à didática, o que implica em uma visão estreita, segundo Lüdke (2013).

Como professora formadora, acredito que a carga horária dos Estágios Supervisionados possui uma quantidade suficiente, entretanto, critico a forma condensada como é distribuída no currículo da instituição na qual atuo. Os Estágios Supervisionados de Letras/Inglês da FAFIDAM são ofertados a partir do 6º semestre, fato que priva os licenciandos do contato com a realidade para a qual estão sendo preparados desde os semestres iniciais, o que seria diferente se a carga horária dos estágios fosse diluída ao longo do curso ou outras disciplinas estabelecessem um elo com as escolas.

A Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o estágio como ato educativo escolar preparatório para o trabalho produtivo dos futuros profissionais, podendo ser obrigatório ou não obrigatório e objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Mesmo sendo essa proposta mais recente, acredito ainda ir de encontro às pesquisas contemporâneas sobre Estágio Supervisionado e seu papel na formação do professor crítico-reflexivo, ciente de seu lugar social.

Bueno et al. (2018) refletem sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) e afirmam tratar-se de um dos mais importantes documentos reguladores da formação docente. Tal resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Contudo, as autoras criticam essa Resolução pelo fato de que o documento endossa o protagonismo da formação docente às instituições formadoras e não aos professores. As autoras complementam que o documento busca estipular regras quanto ao currículo, à carga horária do estágio, às competências esperadas das IES e da educação básica sem deixar claro como deve ser o gerenciamento das 400 horas normatizadas pelo documento no contexto escolar e, ainda, o estabelecimento de regras que deverão intermediar a relação entre a escola e a universidade, lacunas que podem gerar problemas e impactar diretamente no valor dos estágios dentro das licenciaturas.

O Estágio Supervisionado é o momento no qual o professor em formação observa e rege aulas, experimentando as tensões e os conflitos que estão no entorno para, a partir de então, redigir seu relatório de estágio sob uma ótica pessoal e crítica, refletindo sobre o trabalho docente e sinalizando a construção de sua identidade. Pimenta e Lima (2011) consideram o estágio ainda como uma etapa teórica, porém instrumentalizadora da prática docente, fugindo da crença de que é no estágio que se constitui a “parte prática” da licenciatura, não devendo mais ser considerado

como “...o único componente responsável pela formação do docente para a efetiva prática de sala de aula” (Valsechi e Kleiman, 2014, p.14).

Sobre a experiência acadêmico-profissional do Estágio Supervisionado, Reichmann (2015) considera este lugar social configura-se um “entrelugar socioprofissional” em que o estagiário transita entre duas instituições formadoras: a universidade e a escola. Nesses termos, tal experiência, afirmam Guedes-Pinto e Batista (2018), pode desencadear uma tensão no estagiário que em algum momento deverá assumir a sala de aula, passando a vivenciar parte do cotidiano escolar, vendo-se diante de situações profissionais só possíveis na escola-campo de estágio. Em momentos como esse, o estagiário deve desenvolver estratégias de enfrentamento para ir ‘conhecendo o terreno’ no qual se encontra e no qual atuará futuramente, como afirmam Stutz e Cristovão (2013) ao dizerem que os estágios requerem diversos saberes teórico-prático dos licenciandos, saberes esses que são a base para a construção de capacidades docentes, “vistas como o conjunto de aptidões relacionadas ao gênero profissional docente” (STUTZ e CRISTOVÃO, 2013, p. 197).

As supracitadas pesquisadoras do Grupo ALTER-LAEL têm se dedicado a investigar questões relativas ao Estágio Supervisionado dentro dos pressupostos teóricos da LA aliada ao ISD, buscando compreender as particularidades, tensões e conflitos que surgem nesse *métier*. Apresento, a seguir, alguns estudos desenvolvidos que se alinham à minha proposta de investigação, na qual textos empíricos são produzidos na esfera do estágio.

As representações construídas sobre o trabalho do professor nos documentos elaborados para a orientação de estagiários em suas tarefas, bem como nos textos que os estagiários produzem durante o estágio a fim de compreender o desenvolvimento humano e profissional no decorrer da graduação são o foco da pesquisa de Bueno (2011) e Bueno et al. (2018). As autoras refletem sobre o estágio na formação inicial de graduandos e, como resultado, perceberam que o *corpus* analisado apresenta uma visão reduzida do trabalho e do papel do professor, o que as fez refletir sobre novas formas de orientação de estágio e produção de projetos para que os estagiários possam construir suas posições como profissionais.

As pesquisas de Valsechi (2016, 2018), situadas nos Estudos de Letramento, têm como foco a investigação do Estágio Supervisionado em seu próprio contexto de atuação, buscando analisar os modos de inserção dos estagiários nas práticas acadêmicas e profissionais e o processo de construção da identidade profissional de estagiários do curso de Língua Portuguesa, fato que, a meu ver, gera resultados positivos, pois conhecer a identidade do

estagiário é um caminho para o professor formador promover redirecionamentos nos estágios e desenvolver sua prática em prol da mediação de conflitos e tensões.

No campo da formação de professores de inglês, Martins (2010), em sua tese de doutorado, investiga o papel do Estágio Supervisionado no processo de formação desse profissional a partir dos sentidos atribuídos e dos saberes produzidos pelos estagiários, considerando em seu estudo questões associadas à problematização dos estágios como operacionalização, estruturação e normatização. A pesquisadora se utilizou de entrevistas, relatórios de estágio, observação de aulas dos estagiários, questionários, documentos e anotações de campo e a análise desses instrumentos permitiu-lhe revelar que o estágio é a experiência inaugural da docência por favorecer a imersão no *métier*, fazendo emergir no estagiário a professoralidade.

Souza e Ferreira (2020) trazem uma visão contemporânea acerca do Estágio Supervisionado na modalidade remota, no cenário da pandemia de Covid-19. As autoras propõem reflexões acerca da realização do estágio remoto e citam como resultado, a etnografia virtual como uma das composições para preservar a tríade necessária para materializá-lo. Buscando alternativas para amenizar os impactos da suspensão das atividades presenciais e para validar o estágio ao ensino remoto nos cursos de licenciatura, as autoras defendem o direito do estagiário de ser imerso na sala de aula, mesmo que de forma virtual, posto que é isso que lhe garante a experiência da profissionalização nas escolas de educação básica.

Discussões pertinentes a vários aspectos dos estágios supervisionados emergiram em teses/dissertações defendidas por membros do Gelit, orientadas pelas coordenadoras do Grupo. Tais estudos contemplam o Estágio Supervisionado dentro de uma visão teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo ao analisar aspectos do trabalho docente desenvolvido nesse lugar social, conforme apresento a seguir.

O trabalho do professor foi abordado por Dias (2014), cujo foco de investigação foi o agir docente em relatos reflexivos produzidos para o Estágio Supervisionado na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. A autora discute as (re)configurações mais significativas do trabalho docente identificadas nos relatos de duas professoras iniciantes, investigando as marcas enunciativas e as dimensões do agir, o que permitiu identificar e compreender o modo de agir do professor em formação inicial, conduzindo a investigadora a uma análise da (re)construção da identidade do professor. O estudo apontou para a necessidade de se compreender e contemplar as diferentes dimensões que permeiam o trabalho docente iniciante, bem como as esferas que constroem a identidade profissional docente.

A (re)construção da identidade de uma professora iniciante desde o Estágio Supervisionado até assumir a mesma turma, além de outras como professora regular constituiu um estudo de caso realizado por Sant'ana (2016). A pesquisadora analisou dois relatos reflexivos e uma sessão de autoconfrontação gerados pela colaboradora. Os resultados das análises revelaram que a professora iniciante trava conflitos consigo mesma e com o objeto (ensino de língua portuguesa e com os outros, os alunos), o que leva a identidade da professora a assumir diversas configurações ao longo dos quatro semestres consecutivos nos quais seu trabalho foi analisado.

Farias (2017) elaborou um estudo de caso ao analisar as representações em quatro relatórios de Estágio Supervisionado produzidos por uma aluna do curso de Letras da UEPB/Campus III no período de dois anos, bem como três entrevistas semiestruturadas com a tríade de atores (professora estagiária, professora-supervisora e professora-formadora) envolvidos com os estágios supervisionados. A autora concluiu que o estágio como prática social letrada na qual os atores envolvidos agem discursivamente, transforma-se em um lugar de formação, investigação e intervenção que segue em um constante processo de (re)construção.

Dentre os livros e artigos produzidos por pesquisadores gelitianos que tecem discussões sobre o Estágio Supervisionado, destacamos Reichmann (2015) que, embasando-se, principalmente, nos Estudos de Letramento, discutiu sobre formação inicial, letramento docente e construção identitária profissional, referindo-se ao fato de que o estagiário transita entre espaços diversos, a saber, o acadêmico e o profissional e está em processo de construção identitária. Ainda sobre o Estágio Supervisionado, Reichmann (2017) analisou vozes enunciativas autorais desveladas em relatórios, concluindo que as vozes que emergem desses futuros professores revelam que é fundamental a interlocução entre a escola e a universidade no processo de formação do professor de língua estrangeira.

A multidimensionalidade constitutiva do trabalho docente no Estágio Supervisionado do curso de Letras Inglês na UFPB e com professores de inglês em serviço foi problematizado por Pérez (2015). Em seu estudo, a autora buscou oportunizar um espaço para o redirecionamento e (re)construção de representações sobre o trabalho do professor e, somando-se a isso, fortalecer a interação mais próxima entre escola e universidade.

Freudenberger (2017) discutiu sobre o gênero profissional docente representado por professores em formação inicial, inseridos no Estágio Supervisionado. A análise revelou que o trabalho do professor supervisor observado representa uma base para as representações do

estagiário que está em busca de compreender ações de professores mais experientes com o intuito de avaliar, criticar ou incorporar tais ações a sua própria prática.

As pesquisas sobre o Estágio Supervisionado merecem atenção e continuidade, posto que esse componente curricular apresenta características comuns, contudo, possui particularidades em cada contexto de aplicação, necessitando um olhar mais apurado dos professores formadores para compreendê-las. Nessa senda, busco contribuir para as pesquisas em LA desenvolvidas no GELIT, contemplando o estágio em meu próprio contexto de trabalho docente ao investigar a construção identitária de um professor em formação inicial.

Navegando por outros mares além da LA, Pimenta (2020) defende que o estágio deve percorrer toda a formação docente, desde os anos iniciais das licenciaturas, e se constituir como um lugar de pesquisa, análise, problematização, reflexão e desenvolvimento de propostas para serem concretizadas nas escolas, modelo que afasta a formação docente de uma concepção tecnicista e contribui para a construção de saberes, postura e identidade docente. Em defesa de uma educação que ensine aos estudantes a pensar e não a obedecer e “[...]com amplo e sólido conhecimentos teóricos dos contextos social e político que envolvem o ensino.” (op. cit.), a autora critica duramente a mercantilização de um ensino que define o professor como um executor técnico prático sem necessidade de teorias e elabora cinco propostas para combater essa prática nociva à educação:

- i. Tornar o Estágio o eixo articulador de todo o curso desde o 1º semestre;
- ii. Considerar a unidade teoria e prática (*práxis*) em todo o curso;
- iii. Considerar a escola pública como foco para realização dos estágios curriculares;
- iv. Conceder bolsas para todos os alunos das licenciaturas fazerem os estágios em escolas públicas;
- v. Definir 800 horas de Estágio Supervisionado (400 horas das práticas como componente curricular e 400 horas como Estágio Supervisionado, percorrendo todo o curso).

As propostas listadas por Pimenta (2020) abrangem problemáticas que caracterizam as necessidades das IES nas quais o estágio é desenvolvido, podendo ser aplicadas em toda extensão dos cursos de licenciatura, provocando um ganho das duas esferas, universidade e escola, já que as licenciaturas teriam professores mais conscientes da realidade e aptos a desenvolver estratégias de enfrentamento para lidar com as tensões do trabalho docente. Por

outro lado, as escolas parceiras receberiam estagiários de forma contínua, o que poderia auxiliar o trabalho do professor regente e, em um futuro, próximo, estas mesmas instituições poderiam receber em seu quadro novos professores já com uma carga de experiência para desenvolver o trabalho docente.

Alinho-me à maioria das ideias de Pimenta (2020) que enumerei, especialmente as que tratam sobre tornar o estágio o eixo articulador desde o ingresso dos licenciandos nos cursos, pois vejo essa possibilidade como estímulo para o início da apropriação do gênero profissional (CLOT, 2007), do enfrentamento de conflitos (FOGAÇA, 2011), estreitando desde cedo a articulação da teoria com a prática e, dessa forma, não segmentando os cursos de licenciatura entre período dedicado à teoria e outro para pôr em prática o que foi aprendido.

Sobre o foco na escola pública para realização dos estágios, concordo com a autora que este espaço social deva ser assistido pelos cursos de licenciatura, posto que se configura como lugar de demandas sociais e de apreensão da realidade. Entretanto, acredito, como professora formadora, que diferentes espaços sociais podem ser contemplados, pois, em formações específicas como Letras/Inglês, os licenciandos se vêem diante de outras opções de campo de trabalho além de escolas, sejam particulares ou públicas como, por exemplo, os cursos livres de idiomas.

Pensando nisso, discorro a seguir sobre o Plano Pedagógico dos Cursos de Letras Português e Inglês da FAFIDAM no que tange às orientações que regem os estágios supervisionados.

2.2.1. Estágios supervisionados no plano pedagógico da FAFIDAM

O Plano Pedagógico dos Cursos de Letras Português e Inglês (doravante PP)¹⁶ sustenta como objetivo principal estimular o protagonismo acadêmico do licenciando a fim de que ele consiga se desenvolver social e profissionalmente, participando de atividades de pesquisa e extensão. Para esse fim, a Universidade Estadual do Ceará regulamentou os estágios a partir da Resolução 3451/2012 (Anexo A) que, por conseguinte, orientou o PP do Curso de Letras Português e Inglês da FAFIDAM quanto à formatação do Estágio Supervisionado (Anexo B), cujos objetivos, geral e específicos, apresento no Quadro 3.

¹⁶ A versão do PP (2012) é um redimensionamento do Plano Pedagógico elaborado em 2005 aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e implantado em 2006.

É notório no caso desse documento normativo que a crença na união da teoria com a prática no momento do estágio segue enraizada aos padrões que vêm sendo generalizados há tempos nas licenciaturas e criticados pelos que se dedicam a investigar o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial docente.

Quanto às atividades prescritas aos estagiários, o PP (p. 25) demanda ações dentro e fora da sala de aula, como mostra o quadro 4.

Quadro 04 - Objetivos geral e específicos dos estágios na FAFIDAM.

Objetivo Geral	Estabelecer a articulação entre a teoria e a prática profissional em situações reais de vida e de trabalho.
Objetivos Específicos	• Conhecer campos reais de trabalho; • Avaliar os conhecimentos adquiridos; • Aplicar e testar habilidades desenvolvidas no interior das disciplinas e atividades complementares; • Realizar leitura reflexiva da realidade; • Compreender dos processos políticos, identificar as demandas sociais e propor soluções; • Desenvolver ações conjuntas com estagiários de vários cursos em atividades articuladas de estágio, pesquisa e extensão; • Desenvolver experiências profissionais equivalentes às primeiras experiências efetivas de profissional.

Fonte: PP do Curso de Letras da FAFIDAM (2012)

O alcance dos objetivos propostos aos estágios segue diretamente ligado ao rol de atividades prescritas aos estagiários, conforme rege a lista exposta no quadro que segue.

Quadro 05 – Atividades prescritas aos alunos-estagiários da FAFIDAM

1	Observação e acompanhamento das atividades do professor (orientador técnico) incluindo seu plano de trabalho;
2	O exercício da docência em sala de aula com todos os aspectos a serem considerados de atitudes, postura, pontualidade, assiduidade, desenvolvimento do plano de aula, linguagem fluente e compreensiva, nível de conhecimento da matéria a ser trabalhada, recursos didáticos adotados, atenção despertada nos alunos, controle emocional, do tempo de exposição e capacidade de intervenção na realidade com propostas inovadoras;
3	Participação nos eventos da escola;
4	Atividades de administração escolar, direção e secretaria;
5	Atividades dos serviços de apoio: coordenação didática, coordenação psico-pedagógica;
6	Órgãos de apoio ao ensino: biblioteca, laboratórios;
7	Atividades de relacionamento escola/família/comunidade;
8	Atividades especiais em ambientes não formais de educação, em instituições culturais ou outras que englobam o processo educativo, conforme previsto no projeto do Curso e elaboração do relatório no final de cada etapa.

Fonte: PP do Curso de Letras da FAFIDAM

As prescrições¹⁷, segundo Amigues (2004), desempenham um papel fundamental no trabalho docente, sendo necessárias para a reorganização tanto do meio de trabalho do professor como no dos alunos. Para os estagiários da FAFIDAM que interagem com as prescrições listadas no Quadro 5, redefini-las pode representar tensões e conflitos a serem deliberados, funcionando como desafios que podem gerar, ou não, desenvolvimento no professor em formação, como apresento em alguns momentos na análise das representações de Wilde sobre seu trabalho no Estágio IV.

As atribuições direcionadas aos professores supervisores e orientadores de estágios, nos ambientes da escola e da FAFIDAM, abrangem a orientação, acompanhamento e avaliação do aluno nas atividades previstas para cada etapa, de forma a garantir a reflexão sobre a prática

¹⁷ Conceito que abordo de forma mais aprofundada no Capítulo 3 deste estudo.

docente, contribuindo para a construção da identidade profissional, conforme rege o PP (p. 26) apresentado no quadro a seguir.

Quadro 06 - Orientações aos professores supervisores e coordenadores de Estágio Supervisionado da FAFIDAM

1	Elaboração do plano de estágio junto à instituição concedente, orientado e pela coordenação de estágio do Curso ou pela COPEC ¹⁸ ;
2	Preparação na Universidade das atividades de estágio, orientando o aluno na elaboração do seu plano de estágio, em estudos teóricos complementares, encaminhamento ao campo de estágio em instituições formais de ensino e acompanhamento das diversas atividades próprias <i>in loco</i> ;
3	Organização de encontros para avaliação e reinstrução do processo de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades educativas especiais em ambientes não formais de educação, conforme previsto no projeto do Curso;
4	Orientação ao aluno na elaboração do relatório e composição de banca para avaliação dos instrumentos de avaliação – opcional, conforme interesse de cada curso.

Fonte: PP do Curso de Letras da FAFIDAM

Como professora da FAFIDAM, com experiência em orientar estagiários, percebo esse rol de atividades como de difícil execução, muitas vezes. Tais ações acabam não se concretizando devido à falta de logística¹⁹, entre outros fatores, o que limita as atividades desenvolvidas no estágio apenas aos dois primeiros itens da lista acima, isto é, à observação e regência de aulas nas escolas-campo. Mesmo reduzida apenas a essas duas atividades, o acompanhamento por parte do professor orientador de estágio fica comprometido por motivos que são reconhecidos pelo próprio PP do curso como, por exemplo: ausência de professores responsáveis exclusivamente pelos estágios, longas distâncias entre a FAFIDAM e os municípios das escolas-campo, carência de logística de deslocamento até às escolas e inexistência de ajuda de custo para o professor orientador se deslocar até os municípios onde os estagiários atuam. A falta de acompanhamento efetivo ao trabalho do estagiário nas escolas, deixando o *feedback* ao licenciando a cargo de discussões posteriores às observações e regências, além do que o professor coordenador interpreta nos relatórios de estágio, gera lacunas na formação. O estagiário pode se sentir inseguro pela ausência

¹⁸ Comissão Permanente de Estágio Curricular

¹⁹ Devido à distância e à escassez de transporte entre os municípios nos quais os estagiários desenvolvem suas atividades, os professores orientadores da FAFIDAM enfrentam limitações para um acompanhamento mais efetivo dos estagiários.

do olhar direto do professor formador e avaliação de sua regência em sala, insegurança essa que pode acompanhá-lo ao desempenhar seu trabalho, futuramente, como professor regente. Esta lacuna poderia ser preenchida, por exemplo, com a gravação em vídeo das regências dos estagiários nas escolas para posterior discussão, como realizei no semestre letivo 2020.2, nos Estágios Supervisionados II e III, direcionada pelas demandas de reorganização das ações pedagógicas devido à pandemia de Covid-19.

A última prescrição endereçada ao coletivo de formadores diz respeito à orientação na elaboração do relatório. O PP do Cursos de Letras da FAFIDAM não estabelece o formato dos relatórios de Estágio Supervisionado, deixando a critério de cada professor orientador a metodologia empregada. Entretanto, circulam pelo Colegiado de Letras fichas (Anexo C) que orientam acerca dos dados a serem explorados nos relatórios, além de fichas para orientar alguns procedimentos aos estagiários e aos professores formadores (Anexo C). As informações contidas nos relatórios visam, basicamente, a apresentar os dados pessoais do estagiário, uma introdução, a caracterização histórica e física da escola-campo, embasamento teórico que pode suscitar reflexões sobre o material didático e planejamento, entrevistas com o professor supervisor, observação e regência de aulas e considerações finais nas quais o estagiário reflete criticamente sobre o contexto de sua experiência no estágio e sobre si mesmo no papel de PFI.

Os Estágios Supervisionados I, II, III e IV do currículo do Curso de Letras Português e Inglês da FAFIDAM totalizam 408 horas distribuídas em atividades diversas além das observações e regências nas escolas. Ressalto que para este estudo investigo um colaborador ligado ao Estágio Supervisionado IV devido ao período de realização da disciplina coincidir com o período de finalização do PIBID. O quadro abaixo resume as informações sobre a distribuição de carga horária desse componente curricular na FAFIDAM.

Quadro 07 – Estágios Supervisionados do Curso Letras/Inglês da FAFIDAM Fluxo 2006.1

Componente curricular	Semestre	Créditos	Carga horária
Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa	06	04	68 h/a
Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa	07	04	68 h/a
Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa	08	08	136 h/a
Estágio Supervisionado IV em Língua Inglesa	09	08	136 h/a

Fonte: <http://www.uece.br/fafidam/cursos/graduacao/>

Para tratar de questões relativas aos estágios, a FAFIDAM conta com um Coordenador de Estágio por colegiado de curso, além de um Coordenador Geral da Faculdade que a representa junto à Comissão Permanente de Estágio - COPEC sede da UECE. A Coordenação de Estágio da FAFIDAM orienta aos professores orientadores de estágio a distribuir a carga horária de acordo com a Figura abaixo.

Figura 01 – Distribuição das atividades de Estágio Curricular da FAFIDAM


Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM


DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO CURRICULAR

ATIVIDADES DE ESTÁGIO	%	CIÊNCIAS	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	LETRAS	MATEMÁTICA	PEDAGOGIA	QUÍMICA
		BIOLÓGICAS							
		Horas	Horas	Horas	Horas	Horas	Horas	Horas	Horas
		102*	102*	136*	136*	136*	136*	136*	102*
ENCONTROS TEÓRICOS-PRESENCIAIS (30%)	30	30,6	30,6	40,8	40,8	40,8	40,8	40,8	30,6
DIAGNÓSTICO (10%)	10	10,2	10,2	13,6	13,6	13,6	13,6	13,6	10,2
PLANO DE ESTÁGIO (5%)	5	5,1	5,1	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	5,1
PARTICIPAÇÃO NO PLANO DE AULA (5%)	5	5,1	5,1	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	5,1
OBSERVAÇÃO (5%)	5	5,1	5,1	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	5,1
PLANEJAMENTO DE AULA (15%)	15	15,3	15,3	20,4	20,4	20,4	20,4	20,4	15,3
REGÊNCIA DE AULA (15%)	15	15,3	15,3	20,4	20,4	20,4	20,4	20,4	15,3
OUTRAS ATIVIDADES (5%)	5	5,1	5,1	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	5,1
RETORNO FINAL - RELATÓRIO (10%)	10	10,2	10,2	13,6	13,6	13,6	13,6	13,6	10,2

* Representa o nº de horas referente a 01 disciplina de estágio. Os estágios curriculares estão distribuídos em 03 ou 04 disciplinas dependendo do curso. Porém, todos totalizam um pouco mais de 400 h.

ATIVIDADES DE ESTÁGIO	Nº ENCONTROS**	
	102h	136h
ENCONTROS TEÓRICOS-PRESENCIAIS (30%)	7,65	10,2
DIAGNÓSTICO (10%)	2,55	3,4
PLANO DE ESTÁGIO (5%)	1,275	1,7
PARTICIPAÇÃO NO PLANO DE AULA (5%)	1,275	1,7
OBSERVAÇÃO (5%)	1,275	1,7
PLANEJAMENTO DE AULA (15%)	3,825	5,1
REGÊNCIA DE AULA (15%)	3,825	5,1
OUTRAS ATIVIDADES (5%)	1,275	1,7
RETORNO FINAL - RELATÓRIO (10%)	2,55	3,4

CIDADES PÓLO - SEDE

LIMOEIRO DO NORTE

RUSSAS

MORADA NOVA

TABULEIRO DO NORTE

QUIXERÉ

JAGUARUANA

** Considera cada encontro de 4h

Fonte: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O Estágio Supervisionado IV direciona os professores em formação inicial para escolas de ensino médio para realizar observações e regências. Por ser o último dos estágios, ingressam nele os licenciandos já nos semestres finais da formação, portanto, teoricamente com uma certa carga de experiência advindas dos estágios anteriores. Mesmo assim, nas palavras da tríade docente deste estudo, o estágio final parece significar ainda uma etapa fundamental para esses professores em formação inicial, como salienta Wilde em seus papéis representados no relatório e entrevista como supervisor de estágio, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 08 – Representações de Wilde sobre o Estágio Supervisionado

Estagiário	Professor supervisor de Estágio Supervisionado	Pibidiano
IV		
<i>Procuro descrever apenas aquilo a que tive envolvimento me detendo a questões das quais não vivenciei na escola, visto que o tempo para o estágio, apesar de muito importante, ainda é pouco para podermos fazer uma análise concreta de como funciona toda a instituição.</i>	<i>Creio que as atividades na escola tenham dado uma prévia para os estagiários de como será o trabalho deles no futuro. A partir das impressões que tiveram, podem planejar inovar, mudar ou seguir o modo que acham que funciona para trabalhar.</i>	<i>Após o encerramento do programa só nos restou estágios como experiência em sala de aula. Não que os estágios sejam ruins, mas perdemos muito sem a experiência de podermos acompanhar as turmas por todo o ano letivo [...]</i>
(Relatório de Estágio Supervisionado IV, 2018, p. 7)	(Entrevista 2, 2018)	(Entrevista 1, 2018)

Fonte: Textos/discursos do *corpus* desta pesquisa

Como se pode notar no quadro acima, o professor em formação descreve o estágio como uma atividade relevante e definidora. Este pensamento remete ao conceito de *entrelugar* proposto por Reichmann (2015), situação em que o professor em formação alterna sua prática entre a academia e o mundo profissional, já ensaiando algumas tensões e conquistas próprias do trabalho docente.

Entretanto, mesmo consciente sobre a relevância dos estágios, na fala do colaborador, há uma lacuna na formação do professor, o que parece ser comum nas licenciaturas em geral, como pontua Lüdke (2009) ao afirmar que somente ao final da graduação, os licenciandos são levados a realizar em disciplinas de prática de ensino e Estágio Supervisionado o que aprenderam na teoria. Em outras palavras, “[e]sse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização de professores” (LÜDKE, 2009, p. 103).

Portanto, em busca da melhoria da profissionalização dos professores com os quais desenvolvo meu trabalho docente, pretendo investigar a sinalização da construção identitária de um professor em formação inicial atuando em dois espaços decisivos no processo de formação,

por vezes, simultaneamente, analisando as representações de suas práticas e experiências no Estágio IV e no subprojeto Letras/Inglês do PIBID.

Nessa direção, após a contextualização dos estágios disorro, a seguir, acerca do PIBID, contextualizando o surgimento, os objetivos e impactos positivos e negativos do programa, bem como alguns estudos em âmbito nacional e local enfocando essa política de formação. Por último, dedico parte da discussão ao Subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM.

2.3. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID

O PIBID constitui-se uma política de formação de professores da Diretoria da Educação Básica (DEB), adotado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e vinculado à Capes. Caracteriza-se como um dos programas da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica- DEB, órgão da Capes que tem como função estimular e fomentar a formação inicial e continuada de professores por meio de intervenções e de valorização do Magistério.

Em consonância às 20 metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), o DEB se concentra no terceiro bloco de metas que incide sobre a valorização da formação pelo que dispõe as Metas 15, 16 e 17:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014b, p. 12)

O PNE foi instituído pela Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que estabeleceu 10 diretrizes²⁰, objetivando guiar a educação brasileira e visando atingir 20 metas no período do decênio de 2014 - 2024. As Metas 15, 16 e 17 do PNE encontram-se amparadas pelo Art. 2º, pelo

²⁰Para conhecer as outras diretrizes, ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

que garante a nona diretriz “IX – Valorização do (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014a), ademais, o PNE centra-se em cinco princípios articuladores da formação docente e consequente valorização do magistério, a saber, excelência, equidade, integração, compartilhamento e transformação. É nesse cenário de busca de cumprimento dessas Metas que nasce o PIBID. “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação e aprimoramento de docentes para a educação básica” (BRASIL, 2013b). Apresento, a seguir, uma síntese sobre a criação do PIBID e sua consolidação em território nacional.

De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID (op. cit.), o Programa foi lançado em 2007, época na qual o programa se direcionava ao Ensino Médio, preferencialmente às áreas de física, química, biologia e matemática, tendo como justificativa a carência de professores para atuar nessas disciplinas. No ano de 2009, em virtude do êxito obtido, o PIBID passou a atender toda a Educação Básica, abrindo oportunidade inclusive para a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. A consolidação do PIBID deu-se em 2013 e, de acordo com Oliveira (2020), “Nesse período, houve alteração na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei Nº 9.394/96, por meio de uma nova redação, a de Nº 12. 796 de 4 de abril de 2013.” A nova redação da Lei instituiu o PIBID como política de Formação Docente, adotando os objetivos listados a seguir.

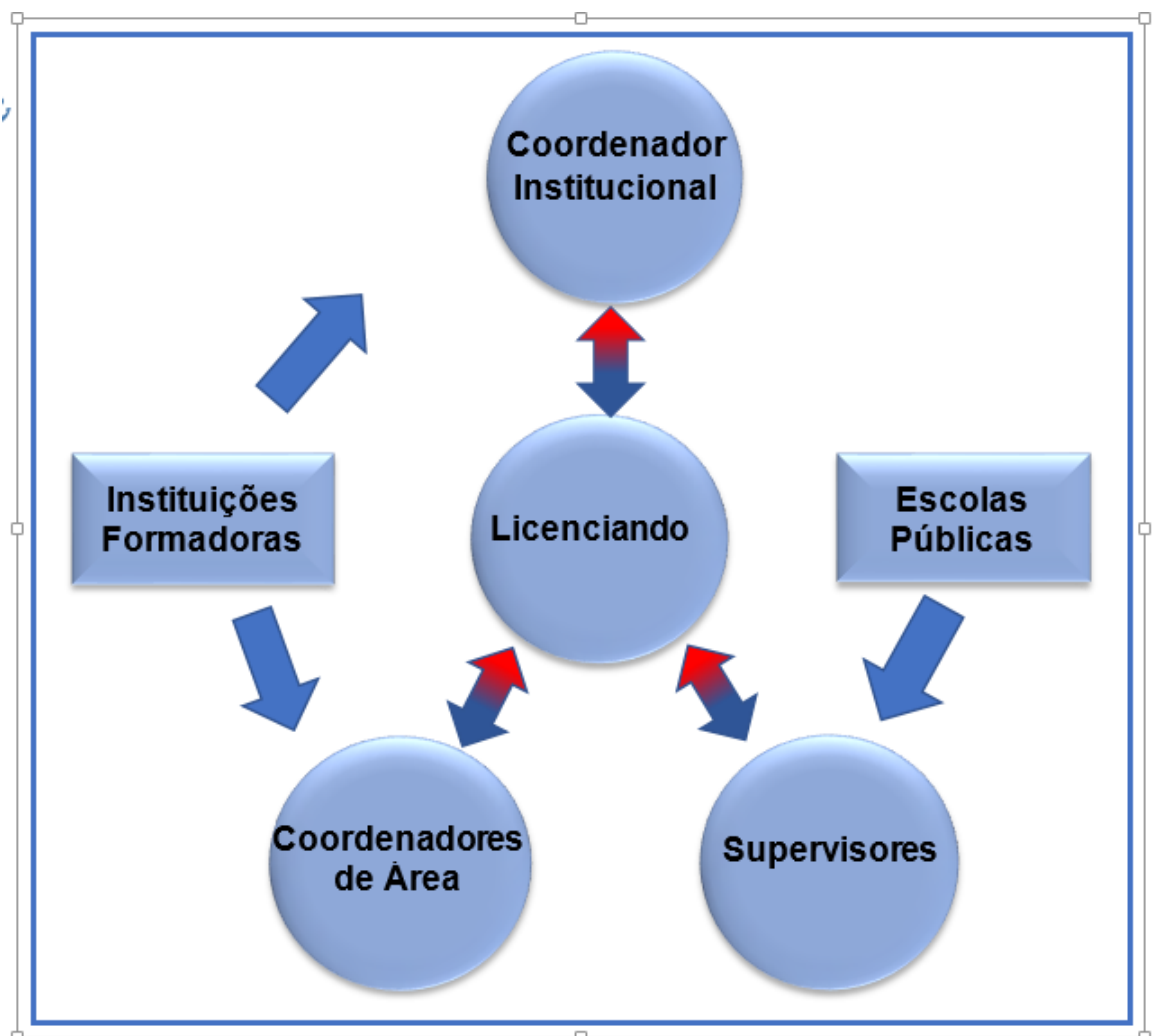
Quadro 09 - Objetivos do PIBID

1	Incentivar a formação docente em nível superior;
2	Contribuir para a valorização do magistério;
3	Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4	Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade 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;
5	Incentivar escolas públicas da educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
6	Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação do docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
7	Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Fonte: Brasil (2013b, p. 31)

As prescrições que normatizam o PIBID visam familiarizar os licenciandos com todas as esferas que compõem o contexto escolar e que possuem impacto direto no trabalho do professor como a interação com grupos de professores, alunos, gestores, planejamentos, leis, regimentos, material didático, entre outros. Nesse sentido, o programa tem sido renovado e até a presente data, foram lançados os Editais do PIBID 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020²¹, abrangendo grande parte das IES nacionais e ofertando bolsas de iniciação à docência para professores em formação inicial e para professores supervisores e professores coordenadores, como ilustra o esquema a seguir.

Esquema 01 – Composição do PIBID



Fonte: Adaptado do Relatório de Gestão PIBID (BRASIL, 2013, p. 27)

²¹ Para maiores informações sobre cada Edital do PIBID, acessar <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>.

Para ser membro do PIBID, cada segmento possui requisitos que precisam ser preenchidos para participar da seleção de acordo com a posição que ocupa nas universidades e escolas, além de atribuições que são prescritas pelas CAPES e pelos subprojetos elaborados pelos coordenadores de área. O valor da bolsa é diferenciado para cada segmento, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 10 – Demonstrativo de requisitos, atribuições e valor das bolsas do PIBID

	Coordenador Institucional	Coordenador de Área	Supervisor	Bolsista de Iniciação à Docência
Requisito	Ser docente responsável pela coordenação do projeto na IES e interlocutor da Capes.	Ser professor das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento do subprojeto nas respectivas áreas de atuação.	Ser professor das escolas públicas parceiras dos subprojetos e onde acontece a prática docente.	Estar matriculado em curso de licenciatura em alguma IES participante.
Principais Atribuições²²	1 - Responder pela coordenação geral do PIBID; 2 - Acompanhar as atividades previstas no projeto da IES; 3 - Selecionar os coordenadores de área, etc.	1 - Responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional; 2 - Elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; 3 - Participar de comissões de seleção dos Pibidianos, etc.	1 - Elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos Pibidianos; 2 - Controlar a frequência dos Pibidianos; 3 - Informar ao coordenador de área eventuais mudanças na participação do PIBID, etc.	1 - Participar das atividades definidas pelo projeto; 2 - Dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 10 horas semanais; 3 - Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho. Etc.
Valor da bolsa	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00

Fontes: Portaria no 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL, 2016); Relatório PIBID/DEB (BRASIL, 2013)

É interessante mencionar que o Relatório de Gestão PIBID/DEB (BRASIL, 2013) ressalta a distinção entre estágio supervisionado e PIBID, afirmando que este último é uma

²² Sobre outras atribuições dos membros do PIBID, consultar Portaria no 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL 2016).

proposta extracurricular com carga horária superior a dos estágios, como estabelecida pelo CNE, além de possibilitar o ingresso de bolsistas desde os semestres iniciais, de acordo com os projetos das IES. O documento critica o formato dos estágios, asseverando que “A inserção no cotidiano nas escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio”. (op. cit., p. 28). Percebo neste discurso que o PIBID foi elevado à condição de principal agente de formação dos professores nas IES devido a algumas vantagens sobre os estágios. Contudo, chamo a atenção para o termo ‘extracurricular’ usado no próprio documento, o que implica no caráter efêmero desta proposta, não devendo ser fonte de comparação com componentes obrigatórios como os estágios.

Nesses termos, pesquisar sobre o PIBID e investigar os aspectos que implicam na formação docente é fundamental para compreender o seu funcionamento. Portanto, a seguir, apresento uma compilação de estudos sobre este programa de formação docente.

A atuação dos bolsistas e professores formadores, bem como os impactos do PIBID em suas esferas de aplicação, a saber as universidades e escolas contempladas com bolsas, geraram diversas pesquisas sobre a contribuição do PIBID na formação docente. Algumas, afirmam que o programa vem se mostrando relevante no que tange às ações formativas que promovem a formação inicial e continuada de professores e letramento docente (CHIMENTAO; FIORI-SOUZA, 2013), outras tecem críticas ao programa, reconhecendo seus benefícios, mas expondo suas fragilidades (PIMENTA e LIMA, 2019), como apresento a seguir.

O artigo de Farias e Rocha (2012) sobre o PIBID, questiona os reflexos desse processo social sobre os professores em formação, afirmando que a modernização social tem exigido novas configurações ao processo de ensinar e aprender, requerendo professores mais capazes e possuidores de conhecimentos renováveis face aos avanços tecnológicos de um mundo globalizado.

O diário reflexivo como instrumento de letramento no contexto do PIBID foi o tema explorado no artigo de Dornelles e Irala (2013). As autoras apontam que a política de formação de professores no Brasil é marcada por avanços e retrocessos e chamam atenção para o fato de que o PIBID foi elaborado para diminuir a distância entre a universidade e a escola, minimizando a supervalorização da teoria sobre a prática. O foco da pesquisa são os principais imaginários e dilemas revelados nos diários que extrapolam a simples descrição de atividades ou percepções para se tornarem uma fonte cultural e propiciar mudanças, pois levam os sujeitos

a refletir sobre suas experiências e a validade destas e a exercitar seu saber e seu saber ser professor.

O tema investigado no artigo de Maia (2015) diz respeito a uma proposta de letramento crítico no ensino de língua inglesa. A autora propõe uma revisão do conceito de letramento adotado no subprojeto PIBID Letras/Inglês da UFPB, elencando pesquisas dos participantes sobre o letramento crítico no subprojeto. Maia relata que há obstáculos à proposta da aplicação desse tipo de letramento no ensino regular brasileiro em que o processo de escuta ainda não acontece, realidade constatada após a análise de resumos de trabalhos apresentados pelos membros do subprojeto em eventos científicos, ela afirma que o processo de escuta ainda não se faz presente no ensino de língua inglesa, o que o torna desvalorizado e desacreditado.

O artigo de Souza e Dourado (2017) relata uma experiência didática realizada no âmbito do subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UFPB, no ano de 2016, em uma das escolas-parceiras com uma equipe de bolsistas dedicada ao ensino médio. Lançando mão do tema carreira profissional, realizou-se um trabalho conjunto englobando a professora supervisora, a coordenadora de área e oito pibidianos que executaram eventos de letramento na escola abordando diversos aspectos do tema carreira profissional. As autoras encerram o artigo, informando que a experiência realizada contribuiu para os estudos de letramento crítico e para discussões voltadas para a visão de Linguística Aplicada Crítica ao ensino de língua estrangeira, tendo relevância social por contribuir para uma formação cidadã.

O artigo de Maia (2020) aborda um estudo de caso no qual três professores bolsistas planejam e ministram três aulas de língua inglesa estruturadas na pedagogia dos multiletramentos. O objetivo da pesquisa é identificar os impactos do uso desse tipo de pedagogia em um contexto de formação docente, em termos de construção de saberes e identidade profissional. Os bolsistas elaboraram materiais multimodais e registraram e experiência em diários, dados que foram usados para investigar o impacto da pedagogia dos multiletramentos no desenvolvimento de professores em formação. A autora sugere que a experiência teve um impacto positivo por oferecer conhecimento profissional e também por dar oportunidade aos bolsistas de desconstruir preconceitos acerca do ensino de línguas.

No GELIT, algumas dissertações desenvolvidas exploram temáticas pertinentes ao PIBID, embasadas no ISD e nas Ciências do Trabalho, tendo como central a linguagem, conforme apresento a seguir.

Um estudo sobre as emoções e os recursos para o agir que se revelam em textos de bolsistas do PIBID/Letras Inglês da UFPB foi o foco da pesquisa de Land (2017). O objetivo do estudo é dar visibilidade às emoções vividas na formação e no trabalho docente e a

recursividade destas na linguagem, analisando as representações das emoções e dos recursos para o agir na voz de professores licenciandos a partir de textos de autoconfrontação simples e cruzada. Partindo das análises do corpus gerado, a autora tece considerações sobre a inserção dos bolsistas no gênero profissional docente e desenvolvimento do estilo, situações que mobilizam emoções dos licenciandos, reconfiguração das emoções e do agir, tessitura de recursos para o agir, tendo como ênfase a dimensão emocional dos bolsistas.

A investigação de Moraes (2017) versa sobre o agir languageiro de licenciandos cotistas e bolsistas do PIBID Letras Inglês da UFPB e como o agir dos bolsistas revela o trabalho real e a constituição identitária docente desveladas pelas vozes e modalizações destes em entrevistas de autoconfrontação. Os resultados mostram como o coletivo de trabalho do PIBID, as prescrições dos documentos oficiais e os alunos tiveram forte impacto no processo de constituição identitária e, ainda, que a voz de autor empírico e as modalizações que marcam os comentários desvelam sentimentos diversos sobre o trabalho realizado e o não realizado, promovendo uma reflexão sobre o ser professor e autopercepção como professor.

Dantas (2019a) investiga as dimensões do agir de bolsistas do PIBID/Letras Inglês da UFPB, tendo como foco o agir docente baseado em motivos, intenções e capacidades desses professores em formação inicial. Para alcançar seu objetivo, analisou vinte relatos reflexivos produzidos por dois bolsistas de iniciação à docência observando os tipos de discurso, as modalizações e a Semiologia do Agir. O autor identificou que a dimensão predominante foi a dos recursos para o agir, no plano individual, sendo as emoções o gatilho para perceber as realidades e capacidades para o fazer docente.

O desenvolvimento profissional ético de graduandos e professores formadores em um contexto de formação com alunos com deficiência foi investigado por Dantas (2019b). Os colaboradores do estudo estavam inseridos nas esferas do Estágio Supervisionado, em uma instituição de educação especial e no PIBID, atuando em duas escolas regulares. No total, treze professores em formação inicial, três formadoras e três professoras supervisoras participaram da geração de dados, conduzindo a autora a apontar como resultados que os colaboradores sofreram metamorfoses no que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, os resultados indicaram que as mediações formativas com alunos com deficiência provocaram experiências de tomada de consciência sobre a responsabilidade ética no que concerne a necessidade de inclusão.

Paulino (2020) enveredou pela investigação das representações de quatro professoras coordenadoras do PIBID na UFPB sobre seu próprio agir para saber se a participação das formadoras nesse programa institucional causou algum impacto que as levou

a redimensionar sua prática docente no que tange à inclusão. O autor informa que os resultados apontam para uma (res)significação do agir docente proporcionada pelo cenário proposto pelo PIBID que possibilitou experiências de tomada de consciência sobre questões éticas relacionadas à demanda por inclusão.

Cruzando as fronteiras do GELIT e partindo para o contexto nacional, vale trazer à baila teses que investigaram contextos nos quais subprojetos do PIBID eram desenvolvidos.

A tese de Baladeli (2015) busca identificar os sentidos construídos sobre a profissão professor no discurso de dez pibidianos do Curso de Letras/Inglês de três universidades públicas do Paraná. Os instrumentos que constituíram o *corpus* da pesquisa contaram com narrativas autobiográficas escritas, entrevistas em áudio, questionários, observação e anotações de campo geradas pelos colaboradores nas três universidades. A autora considera como resultados que a participação no PIBID tem contribuído na formação profissional dos pibidianos, no desenvolvimento de professores pesquisadores, na aprendizagem da profissão e na compreensão da função social do professor de língua inglesa. Além disso, foram identificadas no discurso dos colaboradores facetas do discurso de identidade profissional com base na cultura familiar, na crença da vocação, no discurso idealizado, nas práticas pedagógicas altamente motivadoras e na crença missionária de profissão.

Justina (2016) discute sobre o papel do supervisor que participa como coformador de professores em formação inicial do PIBID do Curso Letras/Inglês da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. O estudo busca investigar como se configura o processo de mediação entre uma professora supervisora e três bolsistas no que concerne ao desenvolvimento da competência didático-pragmática dos licenciandos. A pesquisadora coletou seus dados a partir de instrumentos, como observação participante, entrevistas qualitativas, gravação de sessões de discussão sobre projetos de ensino-aprendizagem, diários reflexivos e trabalhos de conclusão de curso dos bolsistas. Os resultados evidenciaram que o protagonismo da supervisora indica que ela atuou como mediadora na competência didático-pragmática, sendo coconstrutora na formação dos pibidianos.

A problematização do trabalho com letramentos digitais no PIBID Letras/Inglês de uma universidade pública do Nordeste, denominada de UPNE, foi o tema de pesquisa da tese de Nascimento (2017). O estudo de caso proposto pela autora foi fundamentado na Linguística Aplicada, bem como nas Ciências Sociais e Educação, buscando promover o diálogo entre o PIBID Letras/Inglês da UPNE e sua relação com neoliberalismo, globalização, formação de professores no Brasil, formação crítica de professores, tecnologias digitais e a língua inglesa. Os instrumentos para coleta de dados empíricos utilizados foram observação participante,

entrevista semiestruturada com o coletivo do subprojeto e análise documental. A autora apontou como resultados principais que o PIBID investigado é um campo fértil para problematizações sobre os letramentos digitais na formação inicial docente de professores de inglês.

A tese de Oliveira (2020) que questiona o impacto do PIBID em bolsistas de iniciação à docência no aprender a ser professor de língua inglesa ao analisar narrativas (auto)biográficas de onze bolsistas da Universidade Estadual do Piauí – UESPI dos *campi* de Teresina, Piripiri e Paranaíba no Estado do Piauí. O autor se utilizou de rodas de conversa para mediar a escrita do memorial de formação dos bolsistas e observou que o PIBID se constituiu de espaço praticado do gênero profissional docente e a escola como lugar das problemáticas da docência. O autor considera que o movimento meta-reflexivo direcionado pela auto narração proporcionou a oportunidade de praticar o exercício da tomada de consciência das itinerâncias e aprendizagens que o PIBID oferece aos bolsistas.

As pesquisas elencadas ilustram que a implantação do PIBID trouxe benefícios indiscutíveis para a área de formação de professores no que tange ao desenvolvimento profissional do licenciando e aos ganhos indiretos que as escolas obtêm com a parceria universidade-escola. No entanto, emergem críticas quanto à abrangência ainda resumida dessa política governamental que não contempla a grande maioria das Instituições de Nível Superior (IES) em território nacional, deixando a inserção da maior parte dos licenciandos nas escolas a cargo dos estágios supervisionados e sem os aportes financeiros e estruturais do PIBID.

Paniago et al. (2018), mesmo reconhecendo os ganhos significativos do PIBID, apontam vulnerabilidades dentre algumas a ausência de práticas efetivas de observação e regência dos bolsistas com alunos da educação básica e a ausência de formação pedagógica para os professores supervisores e coordenadores de área.

Pimenta e Lima (2019) tecem considerações críticas ao avaliarem o cenário das licenciaturas que abrigam, simultaneamente, o Estágio Supervisionado e o PIBID. As autoras concluíram após extensa análise de produções, a saber dissertações, teses e artigos sobre o embate e as contradições que emergiram pela política que opõe o Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório nas licenciaturas, ao PIBID, criado e financiado pelo MEC/Capes (BRASIL, 2007) na formação inicial, que essas duas realidades não se juntam em objetivos e atividades comuns, pois não chegam a fortalecer a formação docente e romper com o cenário da formação “[...] fragmentada, individualista e competitiva própria das sociedades capitalistas neoliberais” (op. cit. p. 01). As críticas recaem ainda sobre a mercantilização da educação que visa ao lucro e acaba promovendo a desqualificação de professores que são submetidos a uma formação sucateada, abrindo espaço para empresários da educação

negociarem e lucrarem com a oferta da mercadoria formação/qualificação para suprir as lacunas das universidades públicas.

Ao refletir sobre as considerações de Pimenta e Lima (2019), concordo que os estágios supervisionados acabam sendo alvo de desvalorização quando desenvolvidos nos mesmos espaços que o PIBID simultaneamente, pois ao munir professores em formação inicial de recursos em forma de bolsas, toca-se em uma questão econômico-social que envolve os estudantes das universidades públicas, muitos vindos de classes sociais desfavorecidas e necessitando de incentivos para sua manutenção nos cursos de licenciatura. Neste cenário, as fragilidades no campo do estágio ficam ainda mais destacadas, já que os olhares se voltam para o PIBID, que muitos consideram ‘o estágio ideal’. Ironicamente, o mesmo recurso que assegura a manutenção de uma parcela ínfima de licenciandos nas universidades públicas, exclui a grande maioria dos professores em formação inicial pelo número de bolsas insuficiente oferecidas nos editais, podendo instaurar um clima de competição entre os alunos, intensificando a desigualdade e fortalecendo o caráter neoliberal que ronda a educação. Outras questões pertinentes ao se comparar estágio e PIBID são o caráter efêmero deste último, cuja execução é dependente do lançamento de editais e, ainda, sua permanência é constantemente ameaçada pelas trocas de governo e descaso com questões educacionais, promovendo cortes no orçamento e até mesmo o risco de extinção do Programa, a exemplo do ocorrido com outras políticas de formação como o Ciência sem Fronteiras- MEC/Capes/CNPq²³ e, mais recentemente, a Residência Pedagógica que enfrenta o risco de esvaziamento de bolsistas pela redução das bolsas, situação que gera um clima de insegurança entre os bolsistas.

Frente aos aspectos negativos que compreendem o PIBID, outros positivos são evidentes. A parcela de licenciandos agraciada com bolsas do PIBID recebe formação complementar ao se manter inserida nos ambientes das escolas, convivendo com todas as esferas internas e externas ligadas ao universo escolar. Vale observar, além disso que, embora de forma fragmentada, o incentivo à formação docente é uma realidade e pode contribuir para formar professores mais preparados para o trabalho docente, evitando a evasão de profissionais das escolas por questões relacionadas à inexperiência e consequente inadequação às salas de aula. Ademais, o PIBID agrega formação inicial e continuada, promovendo ganhos e aprendizados bilaterais, contribuindo para o processo de construção identitária dos professores envolvidos. No Subprojeto Letras/Inglês, o coletivo de bolsistas, supervisores, coordenadores, alunos das escolas e núcleos gestores tiveram oportunidade de interagir com mais frequência

²³ Para maiores informações sobre o Ciência sem Fronteiras, ver <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

em atividades variadas, trocando ideias sobre planejamentos, discutindo sobre estratégias para solução de conflitos, organizando e participando de eventos nos espaços sociais da faculdade e da escola. Além de permitir aos pibidianos a entrada em todos os espaços escolares, esta realidade possibilitou o retorno dos professores supervisores aos bancos da academia, tal como a aproximação dos coordenadores com a realidade da escola pública. Sobre os ganhos bilaterais obtidos com o PIBID, o colaborador desta pesquisa expressa sua opinião conforme exponho a seguir:

Eu acho que:: sim também. Sempre quando há um grupo de pessoas com diferentes experiências, com diferentes vivências dentro de experiência, há sempre trocas de:: conhecimentos, de:: informações. É: eu nunca acho que é assim, apenas unilateral, eu acho que eles contribuíram DEMAIS pra gente, pra gente conseguir resolver alguns problemas, mas eu acho que a gente também deve ter contribuído de alguma forma pra eles... pra forma deles ENXERGAREM, né? Inclusive os novos alunos, que alguns tinham praticamente a mesma idade que a gente o/ ou algo parecido.

(WILDE, sessão reflexiva 1, Apêndice D, trecho 9)

Contudo, o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório deveria receber mais atenção e suporte de órgãos federais como o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com as próprias IES por abranger toda a comunidade acadêmica de professores em formação inicial, o que implicaria em uma política de formação veridicamente empenhada em formar professores crítico-reflexivos, cientes de seu papel de agentes transformadores da realidade social nas escolas públicas.

Assim como nos estágios, o planejamento e os objetivos específicos para formação desses professores variam em cada contexto de aplicação do PIBID, assumindo formatos distintos para cada subprojeto e área, bem como enfrentando desafios dos mais diversos. Isto posto, a seguir, discuto acerca das realidades que envolvem o subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM.

2.3.1. O subprojeto PIBID Letras/Inglês na FAFIDAM

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou no ano de 2013 o Edital nº 061 (Anexo D) para a seleção de projetos

institucionais de universidades públicas e privadas²⁴ para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O programa tinha como objeto inserir os licenciandos em escolas públicas da educação básica, aproximando as IES das escolas e propiciando desenvolvimento profissional aos futuros professores.

A UECE, cumprindo às exigências do referido edital, compilou todos os subprojetos elaborados por professores de diversos cursos de licenciatura dos *campi* da capital e interior do Estado e submeteu à apreciação da Capes, tendo todos os subprojetos aprovados para compor o Projeto Institucional da UECE intitulado *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*. O projeto tinha como foco a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar. (Edital XX/2014, s/p, Anexo E).²⁵

A FAFIDAM teve seis subprojetos aprovados nos cursos de Física, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Geografia e Pedagogia com vigência de 01/03/2014 a 28/02/2018 (vide Portaria 292/2014, Anexo F). Os cursos de Química, Biologia e Matemática não submeteram subprojetos. Exponho, a seguir, o Subprojeto Letras/Inglês, objeto de interesse deste estudo, que foi desenvolvido por mim, juntamente com um colega do Curso de Letras/Inglês.

O subprojeto intitulado *Compreensão e produção textual em língua inglesa em meios impressos e digitais* (Apêndice A) visava trabalhar com conceitos da LA das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da Multimodalidade, objetivando promover o letramento verbal, visual e digital dos envolvidos no projeto, além de envolver outros aportes teóricos, tais como psicolinguísticos, semânticos, didáticos, estudos sobre gêneros textuais etc. O objetivo do subprojeto era 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 buscassem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. O número de bolsas ofertadas conseguiu abranger uma parcela considerável de graduandos matriculados entre os anos de 2014 a 2018²⁶ (Anexo G), período de vigência do programa.

²⁴ As instituições privadas só poderiam apresentar proposta se nos cursos de licenciatura se houvesse alunos matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (PROUNI), em quantidade mínima para formação do subprojeto, conforme item 4.2 do Edital 061/2013.

²⁵ O edital mencionado não apresenta numeração, sendo representado da forma escrita no texto.

²⁶ No total, cinquenta e cinco graduandos do Curso atuaram como bolsistas do PIBID entre os anos de vigência do Subprojeto Letras/Inglês na FAFIDAM (2014- 2018).

O número de vagas ofertadas contabilizou sessenta para bolsistas de iniciação à docência e seis para professor supervisor na primeira seleção realizada em março de 2014, aprovando dezoito bolsistas e quatro supervisores e outra seleção para complementar o número de bolsistas em maio de 2014²⁷, aprovando mais onze bolsistas.²⁸ Ao longo do desenvolvimento do Programa, a Capes permitiu que se fizessem outras seleções internas apenas para preencher as vagas daqueles bolsistas que se desligavam por motivos diversos, deixando vagas ociosas, conforme quadro a seguir.

Quadro 11 – Demonstrativo das seleções realizadas no PIBID Letras/Inglês da FAFIDAM.

Seleção do PIBID Letras/Inglês	Bolsistas de iniciação à docência selecionados	Supervisores selecionados ²⁹
2014	29	04
2015	06	-
2016³⁰	12	-
2017	05	-

Fonte: Arquivos do Subprojeto PIBID Letras/Inglês da FAFIDAM.

O bolsista de iniciação à docência tinha sua atuação norteadada pelo plano de trabalho e ações previstas no projeto institucional e no Subprojeto Letras/Inglês para a qual foi selecionado. As 16 horas de atividades semanais exigidas pelo Edital foram desenvolvidas pelos bolsistas, ora sob a orientação dos professores supervisores, prioritariamente nas escolas, ora assistidos pelos coordenadores de suas respectivas áreas, prioritariamente na universidade. Os bolsistas foram, gradativamente, envolvendo-se no cotidiano escolar, participando de planejamentos coletivos, observando e ministrando aulas sob a orientação e acompanhamento do supervisor em sala, elaborando projetos de extensão, ou seja, desenvolvendo vínculos com a comunidade escolar e estratégias para o enfrentamento de conflitos próprios do trabalho docente. O quadro a seguir ilustra as ações planejadas pelo Subprojeto Letras/Inglês.

²⁷ Dados obtidos a partir dos relatórios de bolsistas ativos fornecidos pelas Capes, disponíveis na época do PIBID em <http://www.capes.gov.br/>. Arquivos pessoais da pesquisadora.

²⁸ Ver Anexo E.

²⁹ Dos quatro supervisores selecionados em 2014, apenas um deixou o PIBID, permanecendo os três restantes até o final da vigência do subprojeto em 2018.

³⁰ Devido ao meu afastamento da FAFIDAM para cursar o Doutorado em Linguística na UFPB/Proling, tive que deixar a coordenação de área do Subprojeto Letras/Inglês, assumindo minha vaga outra professora do Curso de Letras/Inglês sem necessidade de seleção.

Quadro 12 - Ações do subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM (Edital nº (061/2013 – CAPES)

Ação	Justificativa
Reuniões de estudo e planejamento.	Pretendemos promover estudos das teorias que servirão de base para a atuação dos licenciandos, além de planejar detalhadamente as atividades a serem executadas nas escolas.
Diagnóstico da prática pedagógica do professor de Língua Inglesa – compreensão e produção de textos.	Esta ação visa levar o aluno a conhecer a prática de ensino presente nas aulas de Língua Inglesa, analisando as metodologias e os recursos tecnológicos utilizados pelos professores.
Organizar grupos de leitura e discussão de textos multimodais digitais e impressos	A combinação de imagens, sons e textos parece favorecer a construção de sentidos por ter um impacto emocional mais direto em detrimento do texto apenas escrito que apela mais para o raciocínio lógico (GOMES, 2010). Esta ação pretende apresentar aos alunos uma gama de textos multimodais de gêneros diversos, conscientizando-os sobre a relevância de aspectos textuais não verbais como imagens, sons, gestos e espaços na construção do sentido.
Criar um blog sobre as atividades desenvolvidas no decorrer da execução deste subprojeto.	Produção de um meio eletrônico para a divulgação das atividades realizadas no âmbito escolar.
Oficinas de letramento digital	Esta ação espera contribuir com as escolas locais com treinamento de quatro tipos de letramento a fim de formar alunos e pesquisadores autônomos quanto aos recursos digitais: letramento computacional, informacional, multimidiático e comunicativo mediado pelo computador (WARSCHAUER, 2002).
Produção de diversos gêneros textuais digitais e impressos.	Após a conclusão das ações anteriores, o passo seguinte é a produção de diferentes gêneros com a finalidade de avaliar as habilidades digitais, linguísticas e comunicativas dos alunos participantes.

Fonte: subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM

Das ações propostas, a única a não ser concretizada foi a criação do blog devido à existência da Plataforma *Moodle* na qual os bolsistas e demais participantes do PIBID deviam alimentar com informações referentes ao andamento do Subprojeto. O PIBID, pelo seu formato e carga horária estendida, proporciona a vivência efetiva no ambiente escolar, vivência essa que extrapola a sala de aula, alcançando outras esferas tão relevantes para a formação do professor como a interação com o coletivo de professores e núcleo gestor e até mesmo da comunidade do entorno da escola, inteirando o professor em formação das tensões com as quais irá se deparar no futuro, levando-o ao desenvolvimento e já dando início à construção de sua identidade como

professor. Como salientam Dornelles e Irala (2013), o PIBID surgiu como um espaço formativo alternativo para diminuir o abismo entre as universidades e as escolas, contribuindo para minimizar as discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática e a falta de sintonia entre elas na universidade e na escola. O professor formador do PIBID investigado neste estudo revela acreditar no potencial do programa, “[...]foi fundamental para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na faculdade.” (Junior, entrevista, 2018). Já o PFI afirma que “[...]o PIBID funcionou como um estágio prolongado”. (Wilde, questionário/entrevista, 2018).

Oliveira (2020) defende que o reconhecimento dos ganhos obtidos no PIBID gera a imagem de que no Programa tudo flui sem ruídos, mas o autor aponta alguns hiatos que dão origem a dilemas que repercutem nos contextos de formação docente inicial tais como: i. Possibilidade para poucos; ii. Licenciandos com duas formações; iii. Falta de articulação entre licenciaturas e PIBID; iv; Embate estágio x PIBID; v. Tensão entre professores em formação e formadores com a escola. vi. Necessidade de formar vínculos coformadores; vii. Falta de informação sobre o programa pela gestão escolar.

Em relação aos dilemas identificados por Oliveira (op. cit.), alguns se aplicam à realidade que vivenciei. Posso afirmar que no Subprojeto Letras/Inglês, contrariamente à maioria dos subprojetos, contemplamos quase a totalidade dos licenciandos aptos a concorrer na seleção, deixando de fora apenas aqueles que já estavam comprometidos com outras bolsas ou estavam cursando o primeiro semestre ou, ainda, aqueles muito próximos a finalizar a graduação. À vista disso, não posso afirmar categoricamente que ocorreu a formação dupla naquele período, já que o grande grupo de licenciandos estava inserido no PIBID.

Sobre a falta de articulação entre as licenciaturas, posso dizer que durante o período no qual estive à frente da coordenação de área não havia a integração de subprojetos nas escolas para fortalecer as práticas do programa perante à comunidade escolar em geral. A articulação ocorria mais no ambiente intrauniversitário, na forma de encontros, eventos de divulgação de ações do PIBID e reuniões com bolsistas e com gestores da Secretaria de Educação de Limoeiro do Norte e Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 10. As reuniões realizadas com os gestores remetem a outro dilema citado por Oliveira (2020), que é a falta de conhecimento dos gestores da educação sobre o PIBID. Tal desinformação gerava conflitos e hesitação em acolher os subprojetos nas escolas e, quando acolhidos, deixava a desejar a interação da gestão escolar com os bolsistas e coordenadores de área, ficando o trabalho nas escolas restrito ao relacionamento dos integrantes do subprojeto com o professor supervisor e com os alunos.

Outro ponto fundamental que merece ser levantado é o conflito criado pelo embate entre estágio e PIBID no mesmo curso de licenciatura, conforme discutem Pimenta e Lima (2019) e Oliveira (2020). No Curso de Letras/ Inglês, grande parte dos licenciandos é oriunda de escolas públicas e vem de municípios onde questões socioeconômicas são desfavoráveis, o que os conduz a buscar financiamento na forma de bolsas para se manter na faculdade. Devido à ausência desse aporte nos estágios, era previsível que os licenciandos projetassem maior atenção ao PIBID durante sua execução na FAFIDAM, desvalorizando de certa forma o Estágio Supervisionado, que passou a ser concebido como mais uma disciplina regular a ser concluída.

Oliveira (2020) refere-se ainda ao dilema causado pelas tensões entre membros do PIBID e a escola. O PIBID Letras/Inglês contava com um quadro de, em média, 25 bolsistas, 3 supervisores e 2 coordenadores de área o que, por vezes, gerava conflitos de ordem logística e interpessoal, sendo esses conflitos prontamente reorganizados e dialogados entre o coletivo. As tensões que fugiam ao nosso controle eram as surgidas dentro das escolas, por fatores de ordem interna e que impactavam o desenvolvimento das atividades do subprojeto como, por exemplo, a questão ligada à redução da carga horária de professores supervisores em sala para se dedicarem ao PIBID, acordada no início do projeto e revogada pelos gestores da educação em um determinado período de execução das atividades, fato que sobrecarregou os supervisores.

Acrescento um dilema aos elencados por Oliveira (2020) que não pode ser gerenciado pelo coletivo, pois prende-se a instâncias maiores das políticas educacionais do governo federal. A fragmentação do PIBID acontece quando os subprojetos não são renovados por não serem selecionados devido ao reduzido número de bolsas, fato que gera competitividade e obriga à exclusão de outros subprojetos. Considero essa questão pertinente ao analisar os licenciandos pré e pós PIBID na FAFIDAM, pois aqueles que se graduaram antes de 2014 não tiveram acesso ao Programa e os que entraram na graduação após 2018 não tiveram a oportunidade de entrar, já que o Curso de Letras/Inglês não teve seu subprojeto aprovado na seleção da Capes/2018. Esse recorte na linha do tempo da FAFIDAM beneficiou uma parcela de licenciandos, entretanto, o PIBID funcionou mais como um projeto de extensão do que como uma política de formação, revelando sua faceta excludente e efêmera, dependente de recursos, humores e iniciativas do poder público que não concede o devido valor à formação de professores de forma igualitária e sem rupturas.

Contudo, acredito que mesmo sem o funcionamento do PIBID no Curso de Letras/Inglês a partir de 2018, a formação dos licenciandos sempre foi e continua sendo garantida pelos estágios, visto que são componentes curriculares do Curso de Letras que,

gradativamente, vão se fortalecendo, sendo reorganizados e formando um professor, segundo Maia et al. (2018, p. 219), “[...]alinhado com os contextos reais de prática de ensino nas escolas regulares públicas e melhor instrumentalizado para enfrentar os numerosos desafios que se colocam no cotidiano escolar”. Dessa forma, justifico a elaboração desta pesquisa que busca uma compreensão holística do contexto no qual atuo como formadora, buscando preparar os licenciandos para refletir e enfrentar os desafios inevitáveis do ofício docente.

Após a discussão sobre estágio supervisionado e PIBID, compreendo esses espaços de formação inicial como campos promissores para se enveredar nas pesquisas em LA, pois podem fornecer indícios para melhorar o processo de formação docente ao promover reflexões sobre o agir de professores formadores que refletem, conseqüentemente, incidir naqueles a quem estão ajudando a formar. Retomo aqui a epígrafe do início desse capítulo quando Wilde lamenta que outros professores em formação na FAFIDAM não terão a oportunidade de participar do PIBID. A fala de Wilde me leva a refletir que é necessário um trabalho de resgate do estágio como espaço da práxis. Creio que é urgente uma ressignificação do agir de professores formadores para desvencilhar o estágio do estereótipo de lugar da articulação entre teoria e prática, ou seja, do espaço social aguardado pelos licenciandos para colocar em prática o aprendido nas disciplinas teóricas.

Assim, para contribuir com as pesquisas em LA sobre a formação docente, apresento no próximo capítulo outros aportes teóricos que orientam esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

ISD, CIÊNCIAS DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

[...] toda vida humana, porque ela é em parte uma experiência, é atravessada de história. Mas quando se trata do trabalho, se isto é verdade também, não se trata de uma “pequena história”, de uma história marcada pelo acaso das vidas individuais: nenhuma situação humana, sem dúvida, “carrega” com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho [...]

(SCHWARTZ, 2016, p. 179-180)

As pesquisas na área de formação de professores em LA têm se avolumado nas últimas décadas, abordando temas além do lugar-comum que antes priorizavam prescrições em detrimento de pesquisas direcionadas para outros temas como a formação de professores, antes pesquisada principalmente pela área da educação. Miller (2013, p. 100) elenca quatro razões para justificar a pesquisa em LA na área da formação docente, mas assume como a mais significativa [...] a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade[...] que incidem sobre os envolvidos com a formação docente. Assim, novas tendências trouxeram novos ares às pesquisas que passaram a olhar para outras direções, mirando uma diversidade de sujeitos, rompendo paradigmas e promovendo transformações ao interagir com vozes que antes eram silenciadas ou subestimadas.

Para situar as teorias que embasam este estudo, após discorrer sobre a LA, este capítulo será dividido em três partes. Na primeira, apresento uma contextualização dos principais pressupostos teóricos que sustentam o Interacionismo Sociodiscursivo e o modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (1999, 2008) e Machado e Bronckart (2009), concentrando-me no conteúdo temático, nos mecanismos enunciativos e na semântica do agir. Na segunda seção, para compreender o agir humano implicado no trabalho do professor e (re)configurado nos textos, discorro sobre as Ciências do Trabalho, debruçando-me na Ergonomia de linha francesa e na Clínica da Atividade. Para encerrar, trago na terceira seção questões relativas à identidade que me orientaram a interpretar as representações de um professor em formação sobre o trabalho do professor de línguas em formação inicial, bem como a verificar a sinalização para uma construção identitária.

3.1. Interacionismo Sociodiscursivo: linguagem e desenvolvimento humano

A partir do somatório de contribuições teóricas advindas da Psicologia, Ciências Sociais, Filosofia e Linguística, Bronckart (1999, p. 42) formulou a tese central do ISD, defendendo que “a ação constitui o resultado da **apropriação**³¹, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” Diante disso, a linguagem tem um papel central nas investigações sob a ótica do ISD visto que organiza, comenta e interpreta as atividades humanas.

O conceito de linguagem como *atividade significativa* (BRONCKART, 2008, p. 72) originou-se do linguista Coseriu, sendo fundamentado sob a ótica de que: i) é dialógica; ii) materializa-se em uma língua convencionada por uma comunidade de falantes; iii) não é estável, está em constante processo de variação; iv) é *significante*³² tanto no processo de produção de signos materiais como na criação de conteúdos e de expressão, fundamental para o desenvolvimento do pensamento consciente e do conhecimento humano; v) a dimensão comunicativo-social da linguagem assume marcas de alteridade, de intersubjetividade.

Dada a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, propiciado pelas interações sociais, ela ocupa um papel central nas investigações. Sendo assim, em razão desse papel crucial, Bronckart (2006, p. 10) assevera que os textos-discursos “[...] são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”. Sendo assim, a linguagem materializada e interpretada em textos/discursos produzidos em instâncias específicas é reveladora do agir humano à medida que se possa reinterpretar as representações organizadas. Bronckart (2007, p. 19) justifica que o foco na linguagem decorre da especificidade deste instrumento fundamental da gnosiologia (elaboração, compreensão e organização de conhecimentos em mundos representados) e da praxiologia humanas (como a espécie humana se insere nesses mundos e como organiza seu comportamento ou ações individuais).

O quadro teórico do ISD, segundo Guimarães et al. (2007), aponta em direção a dois caminhos de investigação: o primeiro, busca compreender o agir humano (re)configurado nos textos, notadamente aqueles que revelam o agir do professor. O segundo, visa a análise de

³¹ Grifo do autor.

³² Grifo do autor.

textos, seja com o objetivo de compreender os diferentes níveis da textualidade e suas relações com o contexto, os gêneros e o desenvolvimento humano, seja para elaborar e avaliar materiais didáticos ou mesmo para contribuir com a formação de professores ao analisar e avaliar experiências didáticas. Inscrevo-me neste primeiro caminho ao analisar textos/discursos de um professor em formação e dois professores formadores produzidos em situação de trabalho.

Para situar o quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, destaco, a seguir, uma figura com os teóricos cujos pressupostos ofereceram a Bronckart subsídios para elaborar seus construtos e dar ao ISD a forma que tem hoje, mesmo estando essa abordagem em constante processo de reconstrução. A Figura 4 representa os pilares do ISD.

Figura 02 – ISD: uma ciência do humano em constante construção



Fonte: Elaborada pela própria autora, com base em Bronckart (1999; 2019).

Em virtude dos direcionamentos tomados no estudo que desenvolvo, as contribuições de Vygotsky, Bakhtin/Volochinov e Habermas para o ISD são as mais relevantes para embasar a análise do *corpus* e as que exploro mais detalhadamente neste capítulo, entretanto, comento brevemente acerca dos teóricos que serviram de alicerce para o delineamento dos pressupostos bronckartianos.

A Figura 4 aponta que o ISD é uma ciência em constante construção. Segundo Machado (2009, p. 47), a base desta corrente do humano é inspirada amplamente em uma articulação entre a Psicologia de Vygotsky, a *Ética* de Spinoza (2009) e pelas proposições filosóficas de Marx (1984 [1890]) para compreender o trabalho em geral. Os pressupostos do ISD alinham-se às correntes que comungavam com a ideia de que o desenvolvimento do pensamento consciente deriva, conforme explicita Bronckart (2019, p. 278), “[...] da reintegração no humano das propriedades da vida social objetiva, nos seus aspectos de criação de instrumentos, de cooperação no trabalho e de linguagem.” A contribuição de outros teóricos inscritos na Sociologia, Filosofia e na Linguística complementam esse quadro epistemológico transdisciplinar no que tange ao papel da linguagem na emergência do pensamento e no desenvolvimento humano.

O interacionismo social de Vygotsky serviu como base para os pressupostos elaborados por Bronckart pelo fato de considerar as condutas humanas “[...] como ações significantes, ou como «ações situadas», configurando-se como produtos gerados pela socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13). Dessa forma, em oposição à corrente construtivista de Piaget e embasado pela pesquisa sobre psicologia vygotskiana, assim como pela sociologia habermasiana e da semântica da ação de Ricoeur, Bronckart elaborou sua proposta, assumindo que a atividade experimentada nas formações sociais impulsiona nos indivíduos a capacidade de pensamento que, por sua vez, é mediada e desenvolvida por ações de linguagem.

Sob a ótica do ISD, compreendo que é a partir do interagir e do agir em sociedade mediado pela linguagem e internalização³³ dos pré-construídos (formações sociais, formas de atividade coletiva, obras, atividades de linguagem, os mundos formais³⁴) que se desenvolve o pensamento consciente humano, sendo esse desenvolvimento promovido por trocas de informações, ações e experiências preexistentes em uma determinada sociedade.

A posição epistemológica do interacionismo social discute a gênese da capacidade de pensamento e linguagem no contexto sociocultural do desenvolvimento humano, buscando

³³ Reconstrução interna de uma operação externa.”, segundo Vygotsky (1984, p. 74)

³⁴ Conforme apontado mais adiante neste capítulo.

explicar essas propriedades específicas, peculiares à espécie humana e reconhecendo que são o resultado de um processo histórico de desenvolvimento, possibilitado pela socialização e mediado pelo surgimento dos instrumentos semióticos como a linguagem (BRONCKART, 1999).

De acordo com Bronckart, Vygotsky defendia que a psicologia deveria inscrever-se na “epistemologia **monista** de Spinoza”³⁵ (op. cit, p. 25), caminhando na contramão do dualismo cartesiano, o qual sustentava que mente e corpo são substâncias individuais, sendo o corpo controlado pela mente. O monismo spinoziano assume que a Natureza ou universo é único e homogêneo, estando inserida nessa substância única e homogênea, a união indissolúvel mente-corpo, em constante atividade, sendo corpo e mente duas das múltiplas propriedades dessa substância e as duas únicas que a limitada inteligência humana alcança e “[...]que essa inteligência possui propriedades limitadas e apreende a matéria de que se origina de forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos” (BRONCKART, 1999, p. 25).

De acordo com Bronckart (2019), o papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho no que diz respeito às atividades coletivas, defendido por Marx em passagens do *Capital* (1984 [1890]), incidiu nos pressupostos do ISD. Nessa perspectiva, essas atividades coletivas fornecem as condições de surgimento e de desenvolvimento das capacidades comportamentais e mentais humanas, que são mediadas pela linguagem. Assim sendo, o dinamismo que é fator característico das atividades humanas e o poder de interferência na natureza, possibilitada pela utilização de instrumentos, gera, ademais, uma transformação no sujeito, resultando em seu desenvolvimento.

Diante do que foi exposto, compreendo a constatação do ISD de que o processo de construção dos fatos sociais caminha lado a lado com o processo de desenvolvimento humano, sendo esses processos interdependentes, inseparáveis e mediados pela linguagem. Dessa forma, a linguagem ao possibilitar o desenvolvimento do ser humano, também o torna capaz de agir no mundo, afetando e sendo afetado, no sentido spinoziano, em todas as suas interações.

Em relação ao estudo da linguagem, Bronckart encontra na Linguística de Saussure e sua análise do signo linguístico, um aporte para dar conta de lacunas deixadas pelas teorias defendidas por Piaget e Vygotsky sobre a emergência do pensamento e da linguagem. Segundo Bronckart (1999, p.23), a teoria do signo arbitrário “[...] constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem,

³⁵ Grifo do autor.

as línguas e o pensamento humano.” Baseia-se na apresentação das quatro propriedades dos signos postuladas por Saussure (2006) que afirma ter o signo linguístico caráter imotivado, ser radicalmente arbitrário, discreto e dinâmico.

O conceito de arbitrariedade elaborado por Saussure advoga que a língua só pode se realizar dentro de um consenso estabelecido por um grupo social, conforme afirma o autor (op. cit., p. 111) “O signo é, de início, arbitrário, no sentido banal do termo, ou seja, é imotivado: a escolha de um significante é independente das propriedades “naturais” do referente ao qual se endereça um significado”, fato que lhe concede um caráter discreto, mostrando que as combinações de elementos verbais devem obedecer a prescrições convencionadas para a língua de uma determinada comunidade de falantes.

Além das proposições da linguística saussuriana, o ISD apropria-se dos aportes de Bakhtin/Voloshinov no que tange à ênfase sobre a dimensão linguística frente à vaguidão desse aspecto nos textos de Vygotsky. Bronckart adere a um ponto de vista voltado para a ideia de língua como um fenômeno social realizado pela enunciação em uma interação social apoiando-se na tese central defendida por Bakhtin/Volochinov, a saber:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 125)

Seguindo o princípio da visão dialógica da linguagem, adoto a ideia de língua como interação social verbal permeada por toda a carga sócio-histórica que é peculiar ao seu desenvolvimento. Ademais, a linguagem mediatiza a interação verbal, possibilitando o diálogo a partir da existência indispensável de um enunciador e um interlocutor interligados ao contexto de uso do sistema dessa língua, respeitando as convenções que lhe foram atribuídas por seus usuários. Assim, Bakhtin/Volochinov (2006, p.114) afirmam que:

[a] palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.).

O termo ‘diálogo’ vai muito mais além do sentido restrito, conforme aponta Faraco (2007, p. 44) “[...] é o nome para o simpósio universal que define o existir humano e não para

uma forma específica da interação face a face e menos ainda para uma forma composicional do texto.” Entendo pelas palavras do autor que o que torna um indivíduo humano no mundo é o diálogo no sentido lato do termo, isto é, as atividades coletivas às quais é submetido durante toda sua existência lhe proporcionam desenvolvimento a partir das interações e internalização dos pré-construídos, como na visão bronckartiana.

As contribuições de Bakhtin (2006, 2010) ao ISD referem-se ainda às formas de enunciação ao elaborar a noção de gêneros do discurso, ou gêneros de texto como adotado por Bronckart. Utilizo doravante a nomenclatura proposta por Bronckart, asseverando a interdependência desses gêneros às atividades humanas, categorizando-as. Por exemplo, os gêneros de texto diário reflexivo, relatório de estágio, questionário/entrevista e sessão reflexiva são os modelos de ação de linguagem que materializam o agir docente do colaborador deste estudo em determinados contextos de ação. Outra valiosa contribuição ao ISD foi a lógica descendente das unidades de análise, como apresento mais adiante neste capítulo.

O conceito de atividade de Leontiev (1979) norteia Bronckart (1999, p. 31) a explicar as condutas humanas representadas em produções situadas escritas ou orais. Para o ISD, a cooperação entre grupos de sujeitos para realizar atividades coletivas variadas é possibilitada aos indivíduos através de interações verbais em forma de gêneros textuais orientados, como salienta Bronckart (2019) pelos pré-construídos de ordem praxeológica e gnosiológica, conceitos já mencionados anteriormente. Desta forma, o agir comunicativo, isto é, os signos, materializados sonoramente e compartilhados entre os membros de um grupo, referem-se a construções coletivas do meio ou, como Habermas (1987) nomeou, *mundos representados* (ou saberes), dividindo-os em três sistemas. No quadro a seguir, apresento a relação dos três mundos de Habermas com os posicionamentos sobre o que é verbalizado (modalizações), conceito que retomo mais adiante.

Quadro 13 – Mundos representados

MUNDOS	DEFINIÇÃO
Mundo objetivo	Os sistemas de saberes materializados em signos são usados para se referir a representações relativas a fatores do ambiente.
Mundo social	As convenções sociais, conjunto de normas e valores também construídos coletivamente aos quais está relacionada à pretensão à conformidade.
Mundo subjetivo	Cada indivíduo de determinado grupo assimila, reformula e internaliza esses conhecimentos coletivos compartilhados ao longo da história.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2006, p. 213) e Machado e Bronckart (2009, p. 62)

Na dimensão psicológica, considerada por Bronckart (1999) como secundária, emerge uma outra unidade de análise centrada em um agente individual e “na problemática das capacidades mentais e dos comportamentais que nelas são atestáveis.” (op. cit., p. 38). Habermas e Ricoeur denominam essa unidade de *ação significativa*, enquanto Bronckart adota o termo *ação*³⁶ para o quadro do ISD, afirmando que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42), em consequência disso, no nível individual, aquele que age insere-se nos três mundos, avaliando e posicionando-se.

Todos os aportes supracitados formam peças fundamentais na construção do ISD, culminando no desenvolvimento de um modelo de análise de textos/discursos proposto por Bronckart (1999). Esse modelo organiza-se em um método descendente, partindo, como propõe Bronckart (2008), da análise dos pré-construídos ou elementos específicos do ambiente humano, caminhando pela análise dos processos sociossemióticos de mediação e de formação e culminando na análise dos efeitos dos processos de desenvolvimento gerados pela mediação e apropriação.

Considerando a linguagem como construto essencial do desenvolvimento humano e considerando ainda que os textos/discursos inscrevem histórias, práticas e ações, Bronckart (1999) elaborou um modelo de análise de textos que desse conta da complexidade e da

³⁶ Grifo da autora.

abrangência do social e do psicológico, englobando um modelo das condições de produção, bem como da arquitetura interna dos textos/discursos.

Para iniciar qualquer análise de texto/discurso sob o método descendente do ISD, faz-se necessário definir as condições de produção às quais o produtor esteve submetido com o fim de verificar as influências dessas condições na materialização dos textos/discursos. Assim, Bronckart (1999, p. 93) afirma que as condições de produção se definem como os parâmetros que podem influenciar a organização do texto, sendo divididos em parâmetros físicos e parâmetros sociais e subjetivos (ou sociossubjetivos). O primeiro plano, o físico, revela o espaço e o tempo determinados para a realização de uma ação de linguagem, sendo definido por Bronckart (op. cit.) em quatro parâmetros: 1. Lugar de produção: lugar físico onde o texto foi escrito ou falado; 2. Momento de produção: duração de tempo para produção; 3. Emissor: escritor ou falante produtor do texto; 4. Receptor: Quem pode receber o texto.

O segundo plano, o sociossubjetivo, também é categorizado em quatro parâmetros que envolvem normas, valores, regras etc. que envolvem o mundo social, sendo complementado pela imagem que o escritor ou falante do texto/discurso constrói de si mesmo ao agir: 1. Lugar social: modo de interação em que o texto é produzido (em qual instituição); 2. Objetivo/propósito comunicativo: impacto que texto/discurso pode produzir no destinatário; 3. Papel social dos enunciadores: a posição social que o emissor desempenha em relação ao texto/discurso; 4. Papel social dos interlocutores: posição social que o receptor desempenha em relação ao texto/discurso.

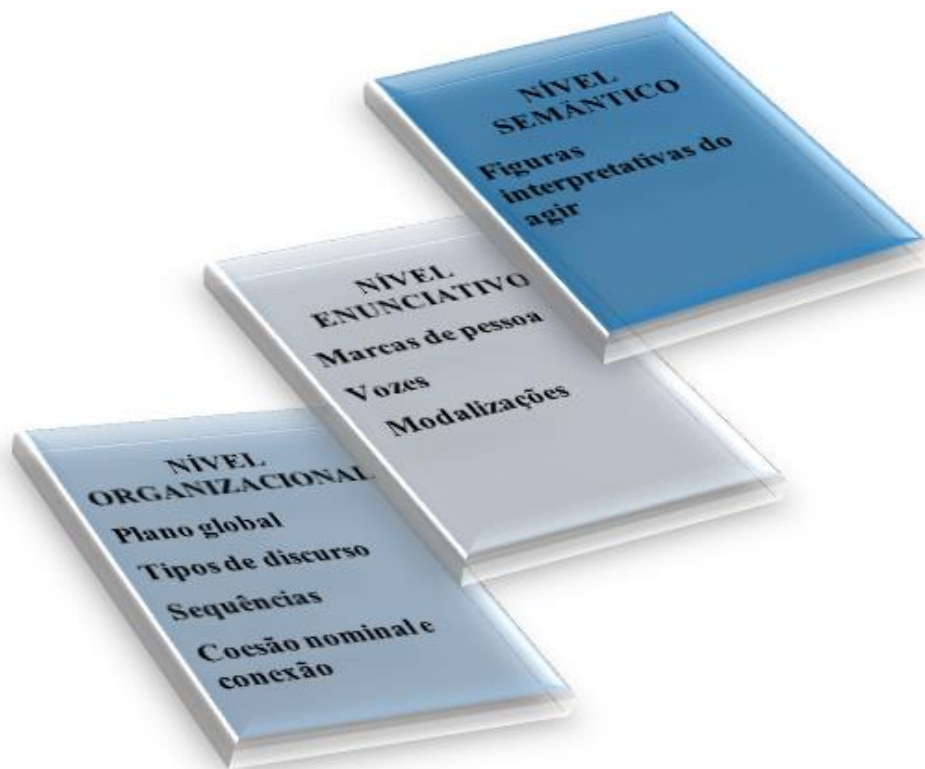
Sobre a análise dos textos/discursos propriamente ditos, o ISD propõe um modelo de arquitetura textual apresentado em Bronckart (1999), cuja formatação é constituída por três camadas: a infraestrutura geral ou plano geral (conteúdo temático, tipos de discurso, sequências), mecanismos de textualização (mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e verbal) e mecanismos enunciativos (mecanismos configuracionais, posicionamento enunciativo, vozes, modalizações).

Já em Bronckart e Machado (2004), os autores constroem uma nova organização metodológica de análise do trabalho educacional, acrescentando à análise linguístico-discursiva um grupo mais interpretativo direcionado à semântica do agir. Como resultado, o quadro desenhado ficou com a seguinte configuração: análise da infraestrutura textual (caracterização global dos textos, tipos de discurso, sequências textuais), análise das relações predicativas (formas verbais diretas e indiretas, conexão e coesão nominal), análise dos protagonistas (agentivo, instrumental, atributivo, objetivo, beneficiário e factivo) e da função sintático-

semântica (modalizações lógicas, deônticas, apreciativas, pragmáticas e psicológicas; vozes) e análise da semântica do agir (dimensões motivacionais, intencionais e dos recursos para o agir; definição de actante, ator e agente).³⁷

Todavia, Machado e Bronckart (2009) trazem uma reformulação destes esquemas iniciais, transferindo os mecanismos de coesão e conexão para a infraestrutura geral e pautando a análise dos textos em três níveis, a saber, o organizacional, o enunciativo e o semântico. Machado e Bronckart (op. cit., p. 53) explicitam que “[...] embora sejam desenvolvidas separadamente, essas análises se encontram estreitamente correlacionadas e que, frequentemente, a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro [...]. Diante disso, os resultados das análises dos níveis organizacional e enunciativo fornecem indícios que refletem diretamente na análise dos elementos do nível semântico. Na figura que segue, demonstro os três níveis de análise.

Figura 03 – Os três níveis de análise dos textos.



Fonte: Adaptado de Machado e Bronckart (2009, p. 119-135).

³⁷ Para informações mais detalhadas sobre as duas primeiras configurações de análise, consultar Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004).

O organizacional configura-se como o nível da macroestrutura textual (MACHADO e BRONCKART, 2009), sendo a camada mais profunda. Constitui-se a partir dos mesmos elementos da infraestrutura textual, anteriormente propostos por Bronckart (1999), a saber, a planificação geral do conteúdo temático, os tipos de discurso, expor e narrar, implicado e autônomo classificados em discurso interativo, teórico, relato interativo e narração. Inclui-se, ainda, nesse nível a coesão nominal que tratam das anáforas e conexão que englobam organizadores lógico-argumentativos e temporais.

O nível enunciativo configura-se como nível intermediário e reflete os mecanismos de responsabilização enunciativa materializados na forma de marcas de pessoa, dos índices de inserção de vozes e dos modalizadores do enunciado. Quanto às marcas de pessoa, estas permitem conhecer como o enunciador é identificado nos textos, se de forma individual (eu) ou coletiva (nós, a gente). A partir da análise dos índices de inserção de vozes, busca-se identificar vozes explícitas ou pressupostas. As vozes que se posicionam de forma explícita podem ser identificadas a partir de enunciados construídos com discurso direto e indireto, com marcadores de discurso do tipo *segundo X* ou *para X*, além outros índices determinantes como aspas, diferentes formatações, entre outros. Os modalizadores do enunciado representam a posição de uma instância sobre o conteúdo temático, revelando avaliações (sentimentos, posicionamentos, julgamentos) e são classificados em lógicos, deônticos, apreciativos e os pragmáticos que “explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 62). Outras marcas de subjetividade são mencionadas pelos autores, visto que há o objetivo de se identificar avaliações sobre diferentes formas de agir e sobre os respectivos actantes.

Na camada mais superficial dos níveis de análise reside o nível semântico que dialoga com várias categorias dos níveis organizacional e enunciativo, o que fornece um entendimento mais amplo do agir, abrangendo os tipos de agir, o papel dos actantes, as dimensões do agir e o estatuto do agir. Ademais, as figuras de ação (ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição) propostas por Bulea (2010) foram incorporadas a esta camada.

As análises desta pesquisa tomaram como base no nível organizacional, o conteúdo temático, no nível enunciativo, as vozes e modalizações e no nível semântico, as dimensões do agir identificadas no diário reflexivo, no relatório de estágio, nos questionários/entrevistas e sessões reflexivas produzidas pelo colaborador, sendo essas unidades de análise discutidas mais detalhadamente a seguir.

O conteúdo temático refere-se às representações materializadas pelo agente-produtor sobre temas relativos a um dos três mundos formais ou a combinação deles, explicitamente apresentados e traduzidos no texto pelas “...unidades declarativas da língua natural utilizada”. (BRONCKART, 1999, p. 97). Sendo assim, pretendo apresentar uma compilação dos temas mais relevantes e recorrentes a essa pesquisa, atentando para aqueles que refletem sobre o trabalho do professor e a construção identitária do professor em formação.

Os mecanismos enunciativos encontram-se no último nível do folhado textual e contribuem para declarar posicionamentos enunciativos e realizar avaliações sobre diversos aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999). Interessa-me, neste estudo, as vozes e as modalizações, como apresento a seguir.

Lousada (2011) aponta que todo enunciado/texto está atravessado de vozes alheias, ou seja, são em sua maioria polifônicos mesmo aqueles que aparentam ser monológicos. Desta forma, a identificação e categorização de vozes nas ações de linguagem que ecoam o agir docente são de extremo valor para as análises de cunho sociointeracional, pois revelam a autoria de avaliações reveladas pelas modalizações acerca de aspectos do conteúdo temático levantado nos textos/discursos do professor em formação o que me possibilita uma interpretação de seu agir.

Segundo o ISD, as vozes que se orquestram nos mais diversos gêneros textuais são classificadas em três tipos: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes de personagem, passíveis de ecoar nos textos/discursos de forma implícita³⁸, não revelando marcas linguísticas específicas, ou explícitas, reveladas, por exemplo, na forma de pronomes, sintagmas nominais ou frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 1999). O quadro a seguir mostra os tipos e as funções de cada voz acompanhados de exemplos retirados do *corpus* da pesquisa.

³⁸ Koch (2010, p. 35-36) discorre sobre vozes implícitas marcadas pelos operadores *mas* (porém, contudo, todavia, no entanto etc.) e *embora* (ainda que, posto que, apesar (de que) etc.) que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. Em outras palavras, o locutor introduz um argumento possível (atribuído a ele, a terceiros, a determinado grupo social ou saber de determinada cultura), no qual ele não se engaja (conclusão R) e, em seguida, opõe-lhe um argumento decisivo, ao qual ele adere, impondo-lhe mais peso (conclusão contrária não-R (~R)). Dessa forma, a autora afirma que se entrecrocamos ‘vozes’ no discurso que falam de perspectivas, de pontos de vista distintos, configurando o fenômeno da polifonia.

Quadro 14 – Classificação das vozes segundo o folhado textual

VOZES	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Voz de personagem	Representa vozes de pessoas ou instituições que se ligam ao conteúdo temático como agentes ³⁹ . Em um contexto de trabalho docente, esse tipo de voz pode vir representada por algum documento prescritivo (PCN, planejamento anual, livro didático etc.) ou por pessoas participantes do <i>métier</i> do professor (alunos, núcleo gestor, colegas)	<i>Desse modo, eles acabaram respondendo algumas das perguntas que eu queria fazer depois, então deixei que a discussão continuasse.</i> (Relatório, página 20)
Voz social	Avalia externamente o conteúdo temático, sendo oriundas de instituições e de personagens não agentes nos textos/discursos.	<i>Creio que isso sirva para entendermos um pouco da realidade em que esses alunos vivem. Com certeza nos ajuda a entender, em parte, seu comportamento. Sabemos que o meio influencia em nossas ações e comportamentos.</i> (Diário reflexivo, entrada 11)
Voz do autor empírico	Representa a voz de quem responde como agente do texto/discurso, geralmente de caráter avaliativo.	<i>“Um dos problemas que estou notando é que estou planejando muita coisa para as aulas [...].”</i> (Diário reflexivo, entrada 3)

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 327-329).

Já as modalizações são categorizadas em quatro subconjuntos “[...] que têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” (BRONCKART, 1999, p. 330). Os textos/discursos orais ou escritos desenham, através da expressão de vozes e dos posicionamentos que ecoam, representações de mundo dos indivíduos conforme os mundos representados de Habermas (1987). O quadro abaixo traz as quatro categorias de modalizações além das funções atribuídas associadas aos mundos representados, bem como exemplos extraídos do *corpus* coletado a título de ilustração desses mecanismos.

³⁹ O conceito de agente é apresentado mais adiante.

Quadro 15 – Classificação das modalizações e os mundos representados correlatos

MODALIZAÇÃO	FUNÇÃO	EXEMPLOS
Lógicas Mundo objetivo	Promovem julgamento sobre o valor de verdade. Expressas por verbos no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais.	É evidente que, é improvável que, certamente, apenas, de certo modo etc. <i>Eu fique (sic) praticamente a frente da aula e, não sei se por ter menos alunos nessa aula, (Diário reflexivo, entrada 03)</i>
Deônticas Mundo social	Promovem julgamentos a partir dos valores sociais. Podem ser identificadas também a partir de verbos no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais.	É preciso que, é necessário que, é lamentável que etc. <i>Só precisamos tomar cuidado para não deixarmos a atividade pela metade. (Diário reflexivo, entrada 12)</i>
Apreciativas Mundo subjetivo	Assimilam, reformulam e internalizam julgamentos. Geralmente identificadas a partir de advérbios ou orações adverbiais.	Felizmente, infelizmente, é lamentável, achar, como sempre etc. <i>me senti mais seguro e menos apreensivo do que na primeira aula. (Diário reflexivo, entrada 03)</i>
Pragmáticas Mundo socio-subjetivo ⁴⁰	Promovem julgamentos sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem. Relacionam-se tanto aos mundos subjetivos quanto sociais e aparecem marcadas por auxiliares de modo.	Ter que, poder, dever etc. <i>Percebi que esse momento também deveria ter sido trabalhado antes de ter entregue o material para eles (Relatório, página 27)</i>

Fonte: Elaborado com base em Bronckart (1999, p. 330-336).

Enfim, a partir da concepção do ISD entre linguagem e agir, Bronckart elabora a proposta de reconfiguração do agir pela produção de textos, pois todo e qualquer texto contribui para a construção de modelos de agir. Dessa forma, entendo que pela análise da linguagem em produções situadas orais ou escritas pode-se reinterpretar o agir de outrem ou o nosso próprio agir, já que o agir não é diretamente observável, mas pode ser inferido posteriormente, conforme Bastos e Andrade (2011).

⁴⁰ Os Mundos Representados de Habermas abarcam as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas, mas Bronckart (1999) não especificou a quais dos mundos a modalização pragmática pertence. Pérez (2014) sugere enquadrá-la entre o mundo social e o mundo subjetivo, por julgar que este tipo de modalização pauta-se em avaliações do mundo social e do subjetivo.

O conceito de *agir* para o ISD é fundamental para este estudo ao investigar as representações próprias do trabalho do professor iniciante a partir do agir linguageiro de um professor em formação e dois professores formadores inseridos nos contextos do PIBID e Estágio Supervisionado, identificando a sinalização da construção identitária do professor em formação.

A compreensão do agir humano interligado à linguagem implicou em um redimensionamento do quadro metodológico do ISD (Bronckart, 1999), inserindo o nível semântico de análise aos níveis organizacional e enunciativo, conforme discuto a seguir.

Para entender o conceito de *agir* (ou *agir-referente*) sob a ótica do ISD, Bronckart “[...]sugeriu uma terminologia que pudesse ser usada de modo mais estável[...]” nas pesquisas que coordenava (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 34). Sendo assim, os conceitos de agir, atividade e ação foram estabelecidos, como apresento no quadro abaixo.

Quadro 16 – Rede conceitual da semântica do agir.

Agir ou agir-referente	[...] qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo. Pode ter natureza individual ou coletiva e designa o dado sob análise.
Atividade	[...] designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo [...]
Ação	[...] designa uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular.

Fonte: Bronckart (2008, p. 120).

Quanto à nomenclatura dos seres humanos envolvidos no agir, Machado e Bronckart (2009) utilizam os termos *actante*, *ator* e *agente* como exponho a seguir. O termo *actante*, oriundo da Linguística, remodelado pela Semiótica para, enfim, assumir o significado estabelecido nas Ciências Sociais, é utilizado de forma neutra para se referir a qualquer indivíduo implicado no agir. Distinguem-se daí os termos *ator* e *agente*, originados a partir das Ciências Humanas que define *ator* como aquele a quem são atribuídas razões (determinações externas ou motivos internos), intenções (finalidades sociais ou objetivos particulares) e ainda determinados recursos internos e externos. Ao *agente* corresponde a não atribuição de razões, intenções e recursos para o agir. Vale salientar que os autores (op. cit.) que nem sempre os limites entre estas denominações são claros e bem sinalizados nos textos.

Nesse sentido, origina-se desses conceitos a possibilidade de análise dos dados no nível semântico, levando-se em conta três dimensões do agir, de acordo com Machado e Bronckart (2009):

- ✓ **Dimensão motivacional:** implica em *determinantes externos* (idealizados por um coletivo) e *motivos internos* (atribuídos a uma pessoa em particular);
- ✓ **Dimensão intencional:** se refere às *finalidades* (para se atingir fins coletivos) e *intenções* (objetivos individuais);
- ✓ **Dimensão dos recursos para o agir:** envolvem tanto recursos externos e materiais, isto é, *instrumentos/ferramentas* (materiais ou simbólicos), quanto recursos mentais e comportamentais como as *capacidades*.

Os autores (op. cit.) evidenciam a relevância da análise no nível semântico e apresenta uma síntese dos elementos semânticos que podem ser apreendidos, tomando como base os procedimentos seguidos pelo grupo ALTER, a partir dos níveis organizacional e enunciativo. Desta forma, por meio da identificação das vozes é possível atribuir responsabilidade sobre um agir languageiro e pelas modalizações enunciativas pode-se identificar como o agir é representado no que tange à verdade, necessidade ou reações que provoca na instância enunciativa; pelas modalizações subjetivas pode-se identificar intenções, finalidades, razões, capacidades e pensamentos do actante e por meio dos adjetivos pode-se identificar diferentes reações sobre algum objeto do conteúdo temático, no caso desta pesquisa o agir docente e as representações sobre o trabalho docente professor iniciante.

Diante do exposto, considero os aportes do ISD fundamentais para investigar o agir do PFI, para analisar a responsabilidade de seus dizeres, bem como seus posicionamentos entremeados em seus textos/discursos. Nesse sentido, ao refletir nos e pelos textos, partindo dos mecanismos enunciativos, posso acessar as dimensões de seu agir e reinterpretar seus pensamentos, intenções e ações. Ao refletir sobre meu trabalho nos estágios supervisionados e no PIBID e como as informações antes eram acessadas de maneira bem mais superficial e objetiva a partir de diários e relatórios, considero este tipo de análise sociointeracional mais profunda, pois tenho acesso a uma faceta mais subjetiva do professor que ajudo a formar, percebendo, além de suas ações, as reações desencadeadas pelo seu agir que emergem em seus textos/discursos.

Considerando que agir é intervir no mundo, alinho-me à afirmação de Medrado (2011, p. 31) de que é “ensinar é agir, ou seja, é interferir no percurso educacional do outro”, conferindo, assim, o valor de trabalho a essa atividade dialógica e dinâmica. Pelo exposto, a

relação entre linguagem e atividade, mais precisamente atividade educacional, faz-se imprescindível para identificar “[...] diferentes representações (configurações) que se constroem nos e pelos textos [...]” (MACHADO et al., 2011, p. 25) produzidos em situação de trabalho. Para dar conta desta relação, promovo o diálogo epistemológico entre o ISD que centra os estudos nas mediações formativas, notadamente o trabalho do professor, aos aportes das Ciências do Trabalho, conforme discuto a seguir.

3.2. Ciências do Trabalho e o ofício do professor

Retomando a epígrafe que abre este capítulo, destaco a afirmação de Schwartz (2016, p. 180-181), a saber, “[...] toda vida humana, porque ela é em parte uma experiência, é atravessada de história. Mas, quando se trata do trabalho, se isto é verdade também, não se trata de uma “pequena história” [...]”. A vista disso, o trabalho é um elemento formador do ser humano, representando uma atividade que preenche uma considerável parcela de tempo na história de vida dos indivíduos. Sendo um aporte para o desenvolvimento humano, o trabalho detém uma função psicológica na constituição do indivíduo e do coletivo, contribuindo em grande parte para a construção identitária dos trabalhadores. Frequentemente, o trabalho não se encerra quando o indivíduo deixa o local de trabalho e interage em outras esferas de sua vida particular e acaba se imbricando a ela, como, por exemplo, o trabalho do professor que, muitas vezes, não termina quando ele deixa a sala de aula, acompanhando-o em situações típicas de seu cotidiano as quais inspiram novas ideias de planejamento de atividades ou um novo agir em sala de aula.

Desta maneira, para investigar e compreender melhor o trabalho docente, sigo nesta pesquisa, agregando os aportes do ISD às Ciências do Trabalho a partir da Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010; FAITA, 2004) conforme discorro a seguir.

O interesse pelo trabalho do professor sob o ponto de vista epistemológico das Ciências do Trabalho tem alavancado pesquisas na área de LA brasileira ao propor contextos, métodos de geração de dados e estudos inovadores, investigando o trabalho a partir da análise da linguagem *no* trabalho (utilizada para fins variados, nem sempre voltada para discutir o trabalho em si, que circunda o fazer), *sobre* o trabalho (linguagem que interpreta ou avalia o

trabalho) e *como* trabalho (linguagem que faz, que é trabalho por ela mesma, verbal ou gestual) (NOUROUDINE, 2002).⁴¹

Para esclarecer a confluência entre a perspectiva linguístico-discursiva do ISD e as bases epistemológicas e metodológicas das Ciências do Trabalho, apresento uma breve contextualização acerca do surgimento da Clínica da Atividade e da Ergonomia na França, bem como dos fundamentos das pesquisas que investigam o ensino como trabalho. Ademais, exploro o despertar do interesse por pesquisas dentro das Ciências do Trabalho no Brasil, principalmente as desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa ALTER-LAEL (MACHADO et al., 2011). Para encerrar este capítulo, teço considerações sobre o conceito de identidade.

Existem debates sobre o conceito de trabalho circulando por entre as Ciências Humanas, segundo Machado (2007), posto que ainda não se chegou a um consenso que seja suficiente para “... abarcar as modificações e multiplicidade das formas de trabalho atuais.” (op. cit. p. 78). Tentando conceitualizar o termo, a autora vale-se de concepções antigas de trabalho nas sociedades ocidentais que carregavam uma conotação negativa como aquela ligada à Bíblia, referindo-se ao ‘trabalho’ de subsistência de Adão e Eva após a expulsão do paraíso e, ainda, nos contextos antigos da Grécia e Roma em que atividades de subsistência e o trabalho de produção de bens estavam associados ao trabalho escravo. O termo trabalho só recebeu uma valorização positiva com a Reforma e a ética protestante, que estimulava a participação dos cristãos em atividades sociais e econômicas como forma de louvar a Deus.

Foi somente no século XVIII, com o alavancamento de indústrias fabris, que a denotação positiva do trabalho se consolidou, sendo somente no final desse mesmo século que o termo absorveu o sentido literal de como vislumbramos o trabalho atualmente. Nesse mesmo período, Machado (2007) baseada em Malthus (1820/1990) afirma que toda atividade que não gerasse riquezas seria chamada de ‘serviço’ em oposição ao ‘verdadeiro trabalho’ como a atividade produtora de bens materiais. A autora considera que no século XIX, as ideias de Marx (1984 [1890]) e Engels (1896) emergiram em oposição a essas representações, cedendo lugar a uma concepção “... universal e atemporal, como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano...” (op. cit. p. 84). O ‘verdadeiro trabalho’ passa, então, a

⁴¹ Bulea (2017) levanta uma discussão crítica acerca da fragilidade descritiva da tripartição elaborada por Nouroudine e aponta três problemáticas: i. Correspondência das três linguagens com as instâncias ou lugares de onde se originam; ii. Critérios usados na distinção de *como*, *sobre* e *no*; iii. Amplitude/extensão dos conceitos de *linguagem como atividade*, *linguagem na atividade* e *linguagem sobre atividade* diante das diferentes tarefas, gêneros e posturas enunciativas. Mantenho, entretanto, a tripartição nos moldes propostos por Nouroudine (2002).

universalizar o potencial humano, a ser considerado como fator de desenvolvimento humano e de suas capacidades.

No começo do século XX, com a organização do trabalho industrial em fábricas dos Estados Unidos, o regime taylorista preconiza uma ciência do trabalho e iguala o significado de trabalho ao de “tarefa”, rotulando o trabalho como mera execução de prescrições que garantem a sobrevivência do trabalhador. O ponto máximo dessa concepção de trabalho mecânico deu-se com o surgimento do fordismo, ideia aplicada diretamente à indústria automobilística, sugerindo que trabalhadores especializados fossem divididos em postos, formando uma cadeia de produção extremamente dividida até se chegar ao produto final (MACHADO, 2007). Schwartz vai de encontro às ideias de antecipação do trabalho do taylorismo e do fordismo ao comentar:

[c]omprazer-se na antecipação prospectiva significa pressupor que os encontros do trabalho não criam o imprevisível, não retrabalham saberes e valores, não fabricam a história. Significa transformar homens e mulheres em executantes, em marionetes cuja vida seria apenas o cruzamento do pensamento e dos valores dos outros e, até mesmo, de determinações cegas e anônimas. (SCHWARTZ, 2002, p. 116)

Alinho-me à posição tomada pelo autor e complemento a impossibilidade de engessar o modo de execução dessa atividade humana tão complexa, imprevisível e de difícil definição, abrangente a todas as áreas, pois como assume Machado (2011, p. 101), baseada em Bronckart (2008) “o trabalho é uma forma de agir em um contexto específico”, portanto, cada ambiente laboral tem suas pertinências e é habitado e executado por sujeitos sócio historicamente construídos e, conseqüentemente, únicos em seus pensamentos, comportamentos e ações.

De acordo com Machado (2007), o período do pós-guerra demandou da Europa uma reconstrução econômica e maior produtividade, o que desencadeou o desenvolvimento de novas abordagens sobre o trabalho. Pesquisadores franceses desenvolveram estudos com base em teorias e práticas norte americanas, invertendo, contudo, o objetivo que passou a ser o de melhorar as condições de trabalho dos indivíduos. É nesse contexto que nasce a ergonomia de linha francesa, fortalecida, posteriormente, nos anos setenta e chegando ao Brasil nesse mesmo período, primeiro sob a influência da vertente anglo-saxônica e, logo após, da corrente francesa.

Machado (op. cit.) afirma que, notadamente em países desenvolvidos, foram acontecendo transformações no mundo do trabalho, desencadeando novas exigências e

demandando capacidades aos trabalhadores, dentre as quais a capacidade de compreender e lidar com um grande número de informações. Tal demanda leva à compreensão do motivo que despertou nas ciências de trabalho na França o interesse pela linguagem, o que estimulou a criação de equipes transdisciplinares formadas por pesquisadores de diferentes áreas, inclusive linguistas e, nesse ínterim, a Linguística, principalmente na França, direciona o olhar para o estudo da linguagem situada no trabalho.

Ainda segundo Machado (2007), as transformações no mundo do trabalho tiveram impacto no interesse por um novo objeto de estudo, a saber, o trabalho docente. Entretanto, o discurso pregado de que os programas e métodos em vigor para formar profissionais não se alinhavam mais às novas demandas do mercado de trabalho gerou reformas nos sistemas educacionais sob a visão neoliberal de que a educação pode ser categorizada como um gênero de mercadoria

No Brasil, essas reformulações culminaram com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), caracterizados como uma tentativa de orientar o ensino em todo o território nacional, sugerindo ao professor habilidades e competências que deveriam ser alcançadas pelos alunos ao final de cada ciclo concluído o que causou, inevitavelmente, consequências sobre o agir, a subjetividade e identidade do trabalhador docente.

As crescentes transformações no mundo trabalho têm, segundo Machado (2004), implicado no trabalho educacional e na formação do professor, tema que é o cerne da questão desta pesquisa sobre estágio e PIBID. As pesquisas buscam, basicamente, auxiliar a compreender o enigma que é o trabalho docente, oferecendo subsídios aos professores em formação inicial ou continuada para que reflitam e transformem questões pertinentes ao trabalho, o que pode gerar desenvolvimento.

A visão marxista de trabalho, como “[...] atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano [...]” (MACHADO, 2007, p. 84), forneceu elementos para a caracterização da atividade de trabalho elaborada por Machado (2007), orientada por Bronckart (2004), Clot (2007), Amigues (2004) e Saujat (2002). Assim, a atividade do trabalho é caracterizada como: i. **Prefigurada**: a prefiguração vem do próprio trabalhador, uma vez que ele reelabora as prescrições, reconfigurando-as e adequando-as às suas próprias necessidades; ii. **Mediada por instrumentos e materiais simbólicos**: o trabalhador se apropria de artefatos que foram elaborados por outros trabalhadores anteriores a sua atividade; iii. **Interacional**: ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos o trabalhador o transforma e é transformado por ele; iv. **Interpessoal**: demanda interação entre sujeitos presentes e até mesmo ausentes na

situação de trabalho; v. **Transpessoal**: “...é guiada por ‘modelos do agir’, específicos de cada ofício.” (p. 91); vi. **Conflituosa**: o trabalhador tem que constantemente redirecionar seu agir em situações em que se apresentem como um conflito ou impedimento para realizar sua atividade; vii. **Fonte de desenvolvimento ou impedimento**: a partir da criação de estratégias de enfrentamento dos impedimentos e conflitos ou de sofrimento, fadiga, absenteísmo e desistência da atividade pela perda do poder de agir.

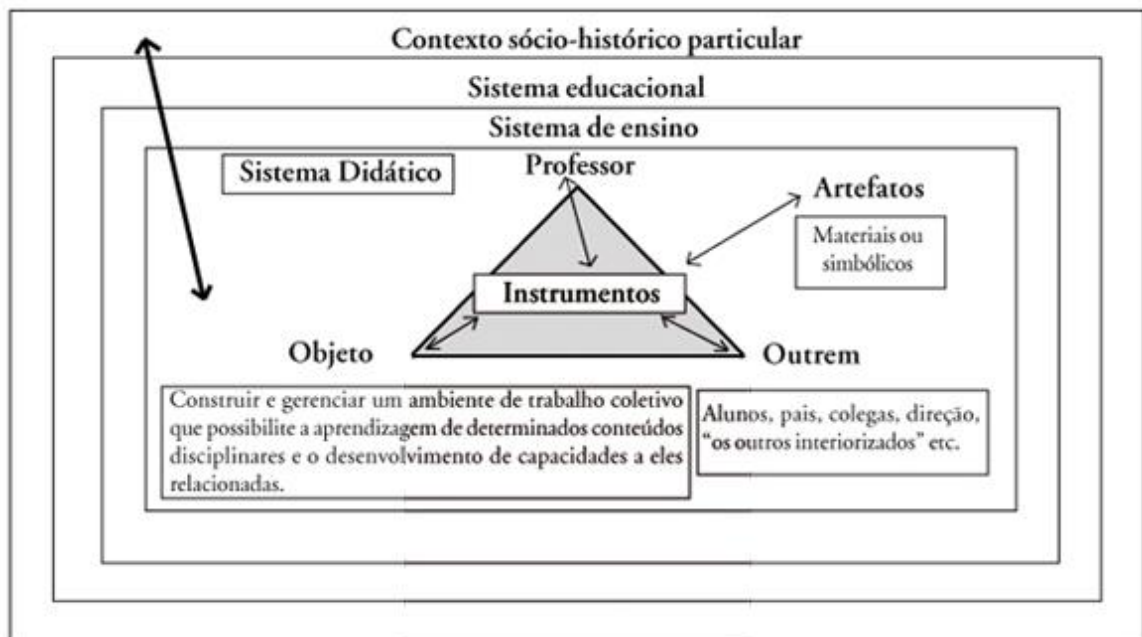
Sobre o poder de agir, Spinoza (2009, post. 1) advoga que “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Dessa forma, as características listadas por Machado (op. cit.) incidem diretamente no poder de agir do professor, potencializando-o ou amputando-o, de acordo com o desenvolvimento de estratégias, exitosas ou fracassadas. No caso do professor de línguas, devido à particularidade da disciplina, algumas das características podem demandar mais esforço do professor para lidar com os conflitos que surgem.

No caso do colaborador Wilde, professor de língua inglesa em formação, as características enumeradas emergem e trazem com elas particularidades próprias do *métier*, como algumas que exemplifico. Desta maneira, a atividade do PFI é prefigurada por autoprescrições, planos de curso e de aulas que precisam ser adequados à realidade de cada contexto; é mediada por instrumentos e materiais simbólicos, como o livro didático em língua estrangeira e o grau de proficiência das turmas; é interacional, à medida que o PFI faz uso de instrumentos como o livro didático, modificando-o e reconfigurando seu agir para um melhor desempenho de seu ofício; é interpessoal, ao interagir com o coletivo de formadores, núcleo gestor e alunos; é transpessoal, ao levá-lo a comentar sobre procedimentos baseados em modelos de agir específicos, como usar a língua inglesa para iniciar a aula e fazer a chamada; é conflituosa, no que tange a sua interação com as prescrições, instrumentos e materiais, coletivos e modelos de agir, levando-o a desenvolver estratégias de enfrentamento; é fonte de desenvolvimento ou impedimento que dependem do enfrentamento, ou não, dos conflitos, como indisciplina dos alunos, dificuldade de ajustar o tempo para cada atividade, entre outros, que tem impacto direto no trabalho de Wilde aumentando seu poder de agir, ou, levando à “amputação desse poder de agir” (CLOT, 2010, p. 32).

Em relação aos conflitos, Machado (2009) afirma que a complexidade do trabalho docente torna a atividade conflituosa devido às escolhas permanentes que o professor deve fazer, levando-o a desenvolver estratégias de enfrentamento de conflitos com outros elementos

que constituem seu trabalho. Dessa forma, as características elencadas para o trabalho em geral serviram de base para Machado (2007) na elaboração de um esquema visual dos elementos constitutivos do trabalho do professor, como apreseto na figura a seguir.

Figura 04 - Elementos constitutivos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92).

O esquema revela que o ofício do professor consiste em uma mobilização integral para lidar com situações que vão além da sala de aula (planejamentos, reuniões, capacitações etc.) com o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagem e capacidades específicas quanto aos conteúdos estudados, sendo o docente direcionado por prescrições de diferentes instâncias superiores (leis, regimentos, plano geral de disciplina etc.) e de si mesmo (autoprescrições), utilizando-se de instrumentos obtidos do meio social (livros didáticos, lousa etc.) e interagindo com diferentes grupos (alunos, pais, colegas professores, núcleo gestor etc.).

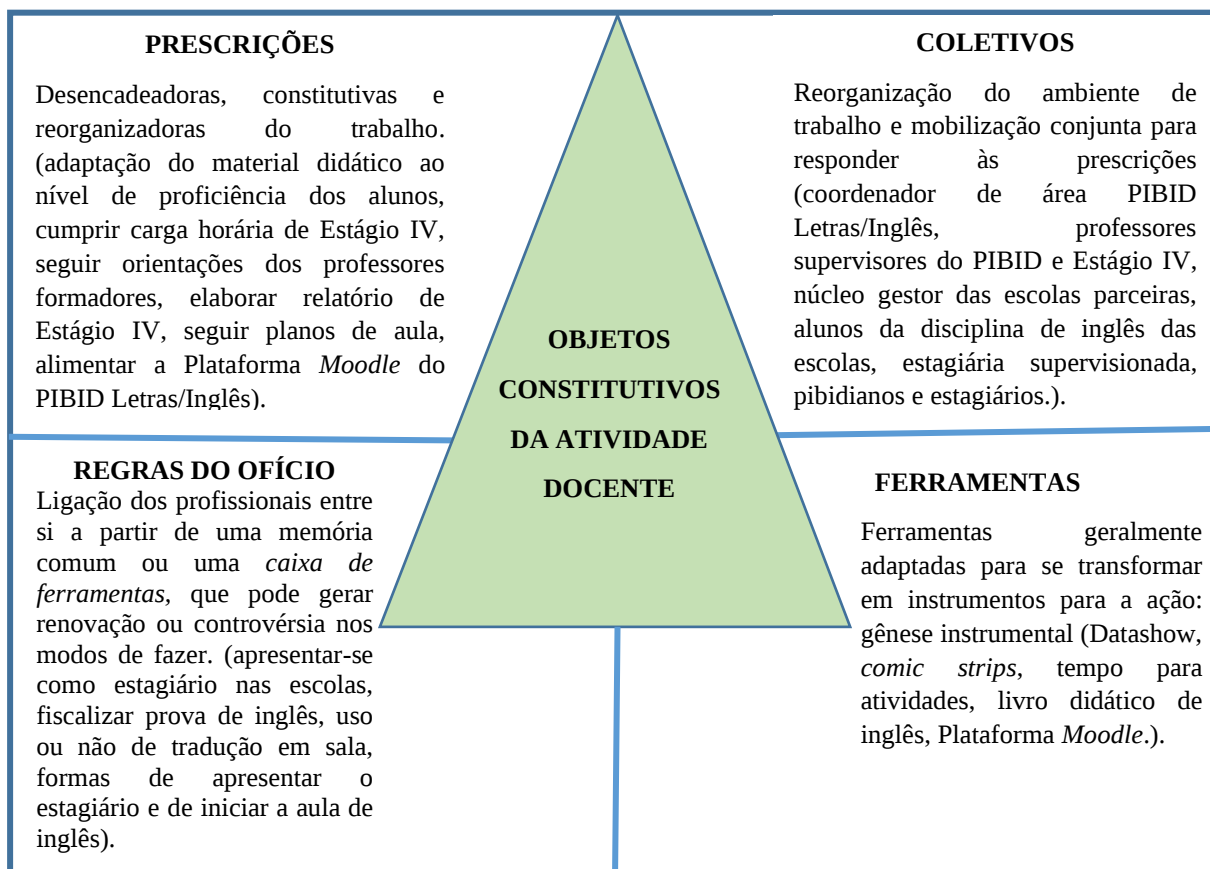
Machado (op. cit.) reflete sobre o desenvolvimento pleno do trabalho do professor, assumindo que para que isso aconteça ele deve ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos para que possa: i. Renormalizar as prescrições; ii. Reconfigurar ou não seu agir diante de cada contexto; iii. Transformar artefatos em instrumentos por si e para si; iv. Selecionar instrumentos para seu uso em cada contexto; v. Apropriar-se de modelos de agir sociohistoricamente construídos; vi. Enfrentar conflitos diversos. É com base nessas

concepções que me espelho para interpretar o agir do professor em formação inicial nos textos/discursos coletados e gerados para o *corpus* desta pesquisa.

O trabalho do professor é cercado por tensões e conflitos (FOGAÇA, 2011) que podem acabar impedindo seu trabalho ou, ao contrário, promovendo seu desenvolvimento. Uma das causas de tais conflitos gira em torno da distância entre o trabalho que é prescrito e o que é realizado pelo professor, conforme Amigues (2004, p. 40), que em sua abordagem ergonômica assume que “A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual.” O autor afirma que é pelo conflito gerado entre o prescrito e o realizado que o docente mobiliza e produz recursos que vão potencializar seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Amigues (2004) comenta acerca do trabalho do professor como sendo uma atividade instrumentada e direcionada, à qual se dirige a toda uma comunidade que engloba a instituição que os emprega, isto é, a escola, bem como os pais e outros profissionais envolvidos. Dessa forma, o autor assevera que a atividade docente “[...] é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema.” (p. 42). Assim, para agir, o professor deve sistematizar vários objetos que constituem o conjunto de seu trabalho, gerenciando a relação entre eles, desenvolvendo seu meio singular de trabalho, o *meio-aula*. Amigues (op. cit. p. 48) salienta que “o meio-aula desempenharia para os alunos o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através de sua própria ação”. Dessa forma, para gerir sua sala de aula e organizar o trabalho com o coletivo, o professor deve interagir com os objetos contidos na figura a seguir:

Figura 05- Objetos constitutivos do trabalho do professor e exemplos extraídos do *corpus* desta pesquisa.



Fonte: Adaptado de Amigues (2004).

A figura acima foi construída tendo como base o esquema ilustrativo dos elementos constitutivos do trabalho do professor elaborado por Machado (2007). No centro, a imagem do triângulo representa a atividade do professor envolvida pelos objetos que estão a ela imbricados, integrando a concepção, organização e regulação do meio de trabalho dos alunos no sentido de que, ao professor, cabe se relacionar com esses objetos objetivando conduzir a aula, proporcionando um meio dotado de recursos e ferramentas, as quais são constantemente por ele transformadas, pois, conforme Amigues:

Os alunos desenvolvem ações, tomam iniciativas na realização da tarefa que dependem das relações que mantêm com essa tarefa, com as ferramentas para realizá-la, com outros alunos, com o professor e com a história didática da classe, tudo isso recursos para *saber o que fazer* ou *como fazer*. (AMIGUES, 2004, p. 48)

Entendo que o meio-aula é coconstruído em uma interação entre o professor, aparelhado com os objetos constitutivos de seu trabalho, e os alunos, que se servem dos recursos e ferramentas mediadas pelo professor que lhes permitem acessá-las, transformando-as em instrumentos por meio de ações coletivas. A *gênese instrumental*, isto é, a “transformação de ferramenta em instrumento para a ação” (RABARDEL, 1995) ocorre com o professor, mas, pode-se dizer que ocorre também com os alunos ao transformar gradativamente uma ferramenta utilizada pelo professor em instrumento de pensamento, o que pode provocar-lhes reorganizações cognitivas em maior ou menor grau e em momentos diferenciados de acordo com cada aluno.

Para Clot (2007), o trabalho desempenha uma função psicológica central, o que leva o autor a investigar como ele afeta psicologicamente o trabalhador e suas implicações para o desenvolvimento humano, como assume Machado et al (2011). Seguindo a linha vygotskiana, Clot concentra-se no estudo do desenvolvimento ligado à abordagem histórico-cultural e das funções superiores de cada indivíduo, de acordo com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como:

[...]a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

(VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Entretanto, Fogaça (2011) contesta esta definição de ZDP, afirmando que pesquisas atuais apontam que o trabalho colaborativo pode fornecer mais conhecimentos do que o realizado de forma isolada, mesmo que não exista um membro mais capaz do que os outros no grupo. Logo, conforme Lantolf (2004 apud FOGAÇA, 2011, p.93) A ZDP pode ser entendida como “[...]“oportunidades de aprendizado” (ou *affordances*) [...]” e ainda que haja um ou mais membros mais capazes do que outros, os menos capazes não os imitam simplesmente, mas transformam os novos conhecimentos pelo processo de apropriação.

O conceito de ZDP revisto por Lantolf (op. cit.) pode ser aplicado ao contexto atual de ensino, por exemplo, em que a rapidez dos avanços tecnológicos provoca um compartilhamento de informações entre professores e alunos, notadamente no cenário do ensino remoto ocasionado pela pandemia de Covid-19, no qual professores viram-se obrigados a usar

ferramentas tecnológicas sem tempo hábil para uma preparação prévia, dependendo, muitas vezes, da intervenção dos mais capazes, os alunos nesta situação específica, para auxiliá-los.

A visão de Lantolf ((2004 apud FOGAÇA, 2011) aplica-se ao contexto de desenvolvimento deste estudo que envolve os âmbitos do PIBID e do Estágio Supervisionado, espaços de formação nos quais indivíduos menos experientes, bolsistas e estagiários, devem acompanhar outros mais capazes, professores formadores, para se espelhar. Isto não quer dizer que os mais capazes não tenham nenhum aprendizado, pois o processo de supervisionar e orientar pibidianos e estagiários pode significar para os professores formadores, desenvolvimento e amadurecimento no gênero profissional. Conforme aponta Reichmann (2014, p. 41), “[...] é criada uma via de mão dupla, dinâmica, onde todos aprendem e rearticulam conjuntamente o gênero profissional docente”.

Nesse sentido, Clot (2007) se refere ao gênero profissional, enfatizando seu caráter coletivo. O autor elaborou esse conceito orientando-se no de gêneros do discurso oriundo de Bakhtin (2010 [1979]), cuja definição pauta-se na utilização da língua/gem nas mais variadas esferas da vida humana, materializada em enunciados, frutos de atividade coletivas, que refletem situações comunicativas e objetivos de uso de tais enunciados. Bakhtin (op. cit. p. 279) conclui que “[q]ualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” Dessa forma, Clot constitui uma analogia entre os gêneros do discurso e da atividade e define este último como:

[...] um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação. Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há de fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto.

(CLOT 2007, p. 50).

Assim, o gênero profissional, analogamente ao gênero do discurso, caracteriza-se por ser *relativamente estável*, por ser fruto de atividades coletivas e determinado sócio historicamente, sendo necessário dominar as prescrições que o regem, transformando-as quando possível ou necessário.

Lousada (2004, 2006, 2011) reforça o conceito de gênero profissional, ao afirmar que trabalhadores de uma determinada área compartilham ações que são repassadas entre os coletivos sem a necessidade de prescrições para orientá-las por serem consenso ou memórias coletivas, entre esses trabalhadores. No trabalho do professor, particularmente no do professor de línguas, foco deste estudo, existe um repertório de ações típicas do *métier* que são compartilhadas e vistas como relativamente estáveis como, por exemplo, iniciar a aula com cumprimentos na língua alvo e uma introdução do assunto, manter a sala de aula atenta, fazer chamada no início ou final da aula usando números em inglês, usar ou não tradução para o material didático, passar atividade para casa, orientar os alunos em caso de dúvidas, elaborar e corrigir provas entre muitas outras. No entanto, algumas ações no trabalho docente, sejam motivadas por consenso ou prescrições, acabam não sendo realizadas por motivos diversos, fato que me remete a uma nova dimensão do trabalho elaborada por Clot em sua discussão sobre trabalho.

O estilo, conceito definido por Clot (2010), merece destaque ao se discutir sobre o gênero profissional, pois, assim como os gêneros do discurso são passíveis de transgressão das prescrições que os orientam, o gênero profissional ajusta-se ao estilo de cada um ou do coletivo que desempenha uma atividade em particular, gerando desenvolvimento desse gênero. Nas palavras de Clot (op. cit. p. 180):

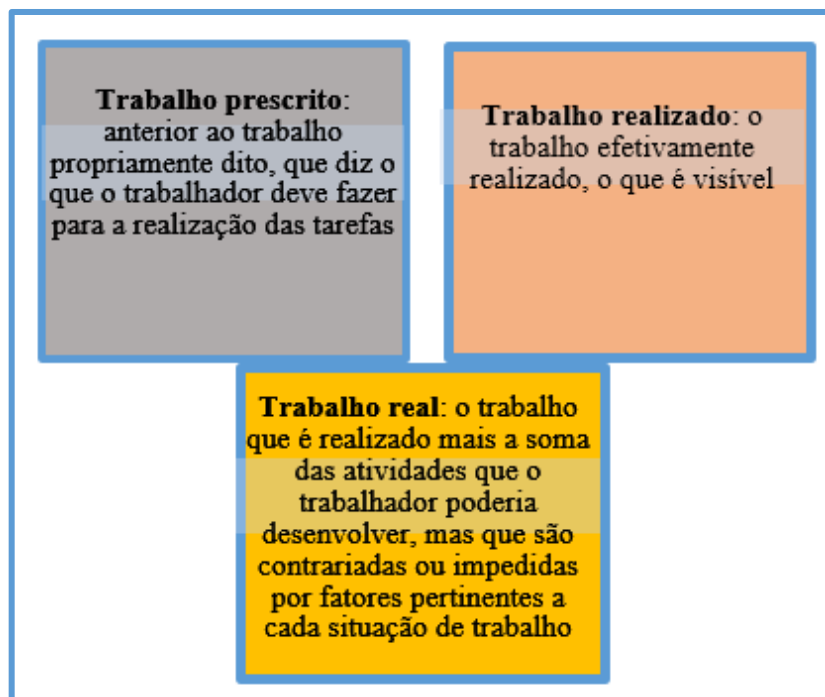
O estilo, longe de ser um distanciamento da norma, é uma retomada e um novo impulso da repetição coletiva para além da repetição. Ele é identificável quando a ação é repetida sem ser repetitiva. Ele descongestiona o gênero ao iniciar variantes suscetíveis de conservar sua vitalidade. Ele transforma os previsíveis genéricos da atividade em instrumento para se comparar com os imprevisíveis do real.

Associado ao gênero profissional, o estilo configura-se como fonte de transformação potencial das prescrições, sem abandoná-las ou desvalorizá-las, apenas tornando flexíveis as formas já fixadas em cada *métier*. É o estilo que vai garantir a repetição sem ser repetitiva ou “[...] uma repetição sem repetição” (op. cit. p.180), evitando o encarceramento e aprisionamento da atividade em moldes engessados e passivos, o que leva à amputação do poder de agir. Deste modo, a repetição rígida “[...]leva cada um a ser separado das forças vivas do trabalho coletivo. Por conseguinte, a energia psíquica e o prazer de trabalhar se encontram, muitas vezes, confiscados [...]” (op. cit. p. 180), comprometendo o desenvolvimento e, por conseguinte, a função psicológica exercida pelo trabalho no indivíduo e no coletivo.

Clot (2007) recorre à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky para tecer considerações sobre o trabalho que não se pode realizar, assumindo que o objeto de seu interesse na atividade de trabalho “[...] é antes a atividade como tal do que o desenvolvimento das atividades do sujeito e os empecilhos a essas atividades” (CLOT, 2007, p.13). Dessa forma, Clot se propõe em investigar o desenvolvimento, as histórias e os empecilhos ligados ao trabalho, sendo tais empecilhos representados pela porção do trabalho que não foi possível realizar, por motivos que são muito próprios a cada *métier*, nomeada de *real da atividade* (ou *trabalho real*, esta última nomenclatura que adoto neste estudo).

Nas palavras de Friedrich (2012, p. 51) “[...] para apreender o real da ação, o pesquisador só tem um meio à sua disposição: uma reconstrução hipotética do real da ação.”, o que nos leva a reinterpretar o que o colaborador deste estudo materializou no diário reflexivo, relatório, questionários/entrevistas e sessões reflexivas para apreender o que foi representado sobre as dimensões do trabalho no gênero profissional professor iniciante. As três dimensões do trabalho são apresentadas na figura a seguir:

Figura 06 – Dimensões do trabalho segundo Clot (1999[2007])



Fonte: adaptado de Machado (2011, p. 19)

O trabalho real do professor pode ser ilustrado pela imagem de um *iceberg*, analogia sugerida por Medrado (2012). Na metáfora, a ponta representa tudo o que é explicitamente

observável, ou seja, o trabalho visível do professor. A maior parte do *iceberg* encontra-se submersa, ocultando todo o esforço investido para a realização do trabalho final, representando o caráter multifacetado, imprevisível, permeado de tensões e conflitos que é o trabalho docente, muitas vezes impedido de ser realizado como planejado ou desejado pelo professor.

A metáfora do *iceberg* aplicada ao trabalho do professor de línguas em formação inicial no contexto da FAFIDAM, remete-me a memórias de eventos vividos nos espaços dos estágios nos quais fui orientadora, bem como do PIBID no papel de coordenadora de área. Na parte emersa surgem as orientações, discussões e ações concretizadas nos estágios e PIBID, enquanto na parte submersa do *iceberg* encontram-se os impedimentos e conflitos inerentes a tais espaços, somados às prescrições nem sempre ao alcance de execução, às interações ora harmônicas, ora desarmônicas com o coletivo, às ferramentas que sofreram ou não gênese instrumental e às regras de ofício moldadas em favor de estilos próprios. A sistematização desses objetos e o enfrentamento dos impedimentos e conflitos contribuíram para que eu, professora formadora, tomasse consciência do meu lugar social, avaliando e reconfigurando minhas ações quando necessário e possível. A partir dessa tomada de consciência, passei a refletir sobre os elementos que se encontravam submersos na atividade docente dos estagiários e pibidianos e como a relação com tais elementos incidia na sinalização da construção identitária desses professores em formação.

Em busca da compreensão, *nos* e *pelos* textos produzidos no Estágio IV e no PIBID, de como identidades vão sendo construídas em tais âmbitos, sirvo-me dos conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real, juntamente com os objetos constitutivos da atividade docente para interpretar as representações materializadas acerca do agir do PFI investigado neste estudo.

Bronckart e Machado (2004) assumem que o foco das pesquisas da Ergonomia e da Clínica da Atividade é o agir humano em situações de trabalho e em relação ao trabalho do professor, a análise linguístico-discursiva de seus textos/discursos situados recai sobre a interpretação do agir do professor *no* e *sobre* o trabalho, possibilitando a interpretação de suas ações. Assim sendo, o diálogo entre o ISD e as Ciências do Trabalho é estabelecido nesta pesquisa ao se conceber a linguagem como fator primordial para interpretar o agir de um professor em formação inicial em situação de trabalho e indiciar a construção da(s) identidade(s) do professor investigado.

A seguir, teço considerações sobre o conceito de identidade e a articulação deste construto ao ISD e às Ciências do Trabalho.

3.3. Identidade, identidades

Inúmeras publicações na área da LA vêm abordando temáticas ligadas à identidade como as de Signorini, (2001), Freitas e Medrado (2013), Tápias-Oliveira, (2013), Ferreira, et al (2016), Lopes, (2018), Romero e Viana, (2018; Romero e Casais, (2019). Na ANPOLL, o GT “Práticas identitárias na Linguística Aplicada – pensando identidades” reúne membros pesquisadores de diversas IES, como Luiz Paulo da Moita-Lopes (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Maria José Coracini (UNICAMP), entre vários outros representantes de universidades brasileiras que enveredam pelo campo da pesquisa sobre a relação entre subjetividade e práticas de linguagem.

No Gelit, o tema identidade tem sido explorado por diversos membros do grupo no que tange ao universo da formação de professores (RAMOS, 2015; REICHMANN, 2015, 2017; SANT’ANA, 2016; LEITÃO, 2019), entre outros. Tais investigações se utilizam dos aportes teóricos do ISD e das Ciências do Trabalho para analisar a linguagem produzida no/sobre o trabalho e desvelar a construção da identidade de professores, inspirando e fomentando outras pesquisas como esta que desenvolvo.

Para discorrer sobre identidade, inicio com Hall (2006), alinhando-me à ideia do autor de que a contemporaneidade implicou no declínio de velhas identidades em detrimento de novas identidades. Essa consideração veio desconstruir a visão de sujeito unificado trazida pelo Iluminismo, assim como a visão de identidade estável cunhada pela concepção sociológica. Assim sendo, o conceito de identidade alinha-se à visão do sujeito pós-moderno inacabado, contraditório, fragmentado, detentor não só de uma como de várias identidades que são (re)definidas historicamente.

A elaboração dos conceitos de sujeito e identidade pós-modernos, como salienta Hall (op. cit.), foi fruto de cinco grandes avanços ocorridos na teoria social e nas Ciências Humanas ao longo da segunda metade do século XX, que deslocaram e descentraram a imagem do sujeito cartesiano identitariamente estável. Os conceitos desenvolvidos a partir do pensamento de Karl Marx, da psicanálise de Sigmund Freud e Lacan, da Linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, da Filosofia de Michel Foucault e, ainda, do movimento social do feminismo influenciaram a concepção contemporânea de identidade, “[...]resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.” (HALL, 2006, p. 46).

Assim como Hall (2006) se posiciona acerca de identidades flexíveis, Bauman (2005) se apropriou do conceito metafórico de ‘modernidade líquida’, para designar a fluidez e efemeridade das coisas e das relações na pós-modernidade. Segundo Bauman, “A fragilidade e a condição eternamente provisórias da identidade não podem mais ser ocultadas.” (op. cit., p.22). Ainda de acordo com o autor (op. cit.), o panorama de identidades culturais encontra-se permeado por crises e dúvidas o que demanda do indivíduo líquido-moderno um caráter maleável de sua identidade, que pode ter dimensões fixas, mas deve estar aberta a alternâncias de acordo com a necessidade.

O conceito de identidade fluida, flexível tem fomentado debates também no contexto educacional brasileiro, aquecidos a partir da concepção de língua como prática social adotada pela LA, (MOITA LOPES, 1998b, 2002; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 2001), tendo em vista o que esse tema de estudo pode informar sobre o trabalho do professor e o processo de ensino-aprendizagem (KLEIMAN, op. cit.).

Kleiman (1998) alega que a identidade não é uma condição permanente, ao contrário, é transitória, dinâmica e moldada pelas relações de poder configuradas na interação. A autora afirma que “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social” (op. cit., p. 281). Concordando com Kleiman, assumo a concepção de identidade como um processo inacabado e complexo, não como uma meta estanque a ser alcançada em determinado momento da existência de um indivíduo, já que é construída pelas interações e os indivíduos interagem constantemente, alternando sua ou suas identidades.

Nesta pesquisa no campo da LA, levanto uma discussão sobre o construto da identidade no contexto da formação docente, filiando-me ao Interacionismo Sociodiscursivo e às Ciências do Trabalho. Desta forma, a partir dos aportes teóricos abordados, sigo amparada pela afirmação de que é *nos* e *pelos* textos/discursos situados de professores em formação ou em ambientes de trabalho que as construções dos significados sobre o gênero profissional emergem e são interpretadas. Tais interpretações contidas nos textos/discursos desvelam questões como o agir e a(s) identidade(s) assumidas pelos professores investigados, como assevera Moita Lopes (1998b, p. 305) sobre o processo de construção do significado:

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão, deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

Partindo da concepção dialógica da linguagem em que a enunciação envolve ao menos duas vozes, a do ‘eu’ e a do ‘outro’, Moita Lopes (1998b) declara que a identidade está em constante processo, estando condicionada à realização discursiva em circunstâncias particulares, isto é, os significados que são voltados a si mesmo e aos outros comprometidos no discurso. Logo, para analisar as representações identitárias do sujeito construídas no processo discursivo, é preciso levar em consideração o outro (RIBEIRO e SOBRAL, 2021) e, no caso desta pesquisa, o outro abrange tanto o coletivo como as interações com outros elementos que constituem o trabalho do professor e possuem implicações na construção de sua identidade.

Sendo as representações discursivas dialógicas, a identidade social do professor é construída não somente pelo próprio indivíduo, mas por um “[...]coro de vozes (interiorizadas) e de si (internas) que ecoa em seus textos empíricos”, conforme Reichmann (2015, p. 64). A autora pontua que, “ora dissonantes e instáveis, provisoriamente as vozes se afinam, (des)estabilizando construções identitárias” e revelando, mais uma vez, o caráter flexível da(s) identidade(s).

Nesses termos, a construção da identidade e de si, mesmo em ambientes de formação e de trabalho docente, espaços propensos à transformação, não assegura o estabelecimento de contornos definidos da identidade do professor, já que ele carrega consigo uma bagagem sócio-histórico-cultural, está inserido em diferentes contextos e interage com diversos grupos que compõem seu universo de formação e trabalho, fatores que lhe permitem experimentar identidades flutuantes e metamorfoses em diferentes contextos e momentos dentro de seu próprio espaço de atuação.

No caso da identidade do professor de línguas, De Costa e Norton (2017) lançam duas questões basilares e norteiam-se em outros estudos sobre o tema para respondê-las. A primeira, *de que forma o ensino de línguas pode ser considerado um “trabalho identitário”?*, leva os autores a confirmar que o trabalho docente é um trabalho identitário que se fortalece tanto a partir da prática anterior como durante o próprio trabalho. A segunda questão, *“em que medida uma abordagem transdisciplinar do ensino aprendizagem de línguas oferece uma ideia sobre a identidade do professor de línguas?”*, tem como resposta dos autores que a percepção de dimensões que vão além do ensino aprendizagem, a saber, níveis ideológicos, institucionais e de sala de aula, contribuem para a compreensão da identidade do professor de línguas. Assim sendo, corroboro com as colocações dos autores, posto que ao entrar em sala de aula o professor não se despe de sua história, ao contrário, ela imbrica-se com outras histórias que se constroem

no contexto educacional e refletem em uma alternância de identidades docentes que se revelam quando requeridas.

No caso desta pesquisa, essa alternância de identidades alinha-se ao conceito de simultaneidade em camadas de Bloomaert (2005)⁴², pois ao agir em diferentes espaços, momentos e aderindo a diferentes visões culturais, a sua e a de outros, à medida que assume a postura de professor de língua inglesa, o PFI assume e reassume diferentes identidades que são representadas nos textos/discursos, posto que essas representações identitárias “[...] são (re)veladas e evocadas pelos papéis sociais atribuídos e assumidos na ação entre interlocutores”, segundo Ribeiro e Sobral (2021, p. 03).

O professor de língua inglesa em formação inicial investigado neste estudo transita por espaços sociais variados (PIBID, Estágio IV, escola no papel de supervisor de estágio), tendo que ser maleável ao assumir sua(s) identidade(s) de acordo com seu lugar social. Pretendo ouvir as vozes que ecoam em seus textos/discursos e interpretar como se posicionam e avaliam nos diferentes espaços pelos quais esse professor transita, analisando o que suas representações podem revelar sobre a construção da identidade desse PFI.

No capítulo a seguir, apresento o percurso metodológico que guiou esta pesquisa.

⁴²O conceito de simultaneidade em camadas cunhado por Bloomaert (2005) refere-se ao fato de que os múltiplos contextos que operam em todo ato semiótico (simultaneidade) não se encontram na mesma ordem, mas estratificados: sendo alguns imediatos e únicos, outros duradouros; alguns abertos à elaboração e manipulação consciente e outros não. (tradução nossa). The fact that the multiple contexts operating in every semiotic act (‘simultaneity’) are not of the same order but stratified: some being immediate and unique, others being perduring; some being open to conscious elaboration and manipulation, others not. (BLOOMAERT, 2005, p. 253).

CAPÍTULO 4

CAMINHOS SEGUIDOS

[...] para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e classificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino. (BRONCKART, 2009, p. 161)⁴³

As particularidades do trabalho docente podem gerar tensões e conflitos os quais nem sempre representam fator negativo para o trabalhador por oferecer-lhe a oportunidade de desenvolvimento profissional, conforme defendido por Fogaça (2011). Os conflitos demandam o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que são peculiares a cada contexto, contribuindo também para a construção da identidade docente. Mudanças bruscas e inesperadas podem acontecer, demandando adaptação ao novo e enfrentamento de conflitos e impedimentos que, se não enfrentados e gerenciados podem amputar o poder de agir do professor. Exemplo disso, é o cenário atual da educação na modalidade remota devido à pandemia de Covid-19, cuja obrigatoriedade de distanciamento social direcionou as salas de aula para o mundo virtual, tendo os professores que reconfigurar seu agir no que tange aos objetos constitutivos de seu trabalho.

Diante da realidade conflituosa do trabalho docente, recorro à epígrafe que escolhi para iniciar este capítulo, concordando com a afirmação de Bronckart (op.cit) de que é necessário (re)valorizar a profissão docente e para que essa (re)valorização aconteça, o processo de formação necessita receber um olhar mais apurado por ter uma relevância ímpar na vida acadêmica dos licenciandos, como é o caso dos espaços formativos como o Estágio Supervisionado e o PIBID, dois processos de inserção do professor em formação no mundo profissional, tornando a experiência nesses espaços mais autêntica e significativa.

Esta pesquisa, emoldurada por um paradigma qualitativo, insere-se na área da LA e ancora-se, como já dito, nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), seguindo uma análise descendente proposta por Bronckart (1999, 2006; 2008; 2019) e Machado e Bronckart (2009), aliada às Ciências do Trabalho, amparada na Ergonomia (AMIGUES, 2004; FAITA, 2004; SAUJAT, 2004) e na Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2009; FAITA, 2004; SCHWARTZ, 2002, 2016). A geração de dados levou-me a mergulhar e interpretar as

⁴³ Tradução de Anna Rachel machado e Eliane Lousada.

representações semiotizadas pelo PFI em seus textos/discursos acerca das temáticas abordadas nessa pesquisa, a saber, o trabalho docente e a construção da identidade do professor em formação.

Como mencionado no início desta tese, sendo professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, atuei como professora formadora e coordenadora no PIBID Letras/Inglês, fato que me levou a refletir sobre algumas questões pertinentes a esses dois âmbitos de trabalho e seus efeitos nos estagiários e pibidianos. Como resultado dessa experiência, senti-me instigada a realizar um estudo que tem como eixo a formação inicial do professor de línguas inserido nos contextos do PIBID e Estágio IV. Partindo desta reflexão, relembro a questão norteadora de minha pesquisa: **Que representações se constituem nos textos/discursos de um professor em formação em termos do trabalho docente e construção da identidade profissional no PIBID e no Estágio IV de Letras-Inglês da FAFIDAM?**

Seguidas dessa pergunta geral, surgem desdobramentos que deram origem às perguntas complementares:

- Quais os mecanismos enunciativos que se destacam nos textos/discursos produzidos no PIBID e Estágio IV pelo professor de língua inglesa em formação inicial?
- De que maneira as representações do mundo subjetivo inscrevem o trabalho e o agir docente do professor em seu trânsito pelo PIBID e Estágio IV?
- O que as principais vozes e modalizações nos textos/discursos do professor em formação sinalizam sobre sua construção identitária?

Estabelecidas as questões de pesquisa, proponho como objetivo geral **investigar representações de trabalho docente e a construção identitária constituídas por um professor de língua inglesa em formação inicial como estagiário, pibidiano e professor supervisor de estágio da FAFIDAM**. Para dar conta de responder a essas perguntas, alinhei-as a objetivos específicos que direcionam esta investigação para uma sequência de análise com base no folhado textual elaborado por Bronckart (1999). Isto posto, dedicar-me-ei a:

- Identificar nos temas levantados nos textos/discursos do professor em formação as vozes e modalizações que se destacam;

- Investigar como o mundo subjetivo reconstitui as representações sobre o trabalho e o agir docente do professor em formação nos espaços do PIBID e Estágio IV;
- Analisar o que as vozes e modalidades sinalizam sobre a construção identitária do colaborador nos contextos nos quais atua.

Definidos os objetivos e as perguntas deste estudo, delinheio, a seguir, a natureza da pesquisa e o contexto, ao descrever as esferas que geraram o *corpus*, a saber, o Subprojeto Letras/Inglês e o componente curricular Estágio Supervisionado IV do Curso de Letras/Inglês da FAFIDAM e apresento o perfil dos colaboradores. Dedico as duas últimas seções à discussão sobre o procedimento para a geração de dados e a explanação de como os dados obtidos serão analisados.

A fim de um melhor entendimento acerca dos passos metodológicos para a investigação proposta, faz-se necessário discutir sobre a natureza da pesquisa e os caminhos a serem percorridos para responder às questões elaboradas e alcançar os objetivos aspirados.

4.1. Natureza da pesquisa

Pesquisar é organizar as interações dos indivíduos com o meio ambiente (BRONCKART, 2006), podendo, ainda, este termo ser definido como “... o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” (GIL, 2002, p. 17). Ancorada nesta perspectiva, proponho a investigação do trabalho do professor em formação inicial inserido nos contextos do PIBID Letras/Inglês (em vigor de março de 2014 a fevereiro de 2018) e do último Estágio Supervisionado da graduação em Letras/Inglês da FAFIDAM/UECE, o Estágio Supervisionado IV (semestre letivo 2017.2, de janeiro a maio de 2018). Esses dois âmbitos são fecundos para investigação, ainda mais quando os papéis representados pelo colaborador investigado acabam entremeando-se em alguns momentos, o que o faz alternar, ora entre o papel de pibidiano, ora o de estagiário e ora o de professor supervisor de Estágio IV, como explicito mais adiante.

O desenho metodológico aqui proposto concebe-se dentro dos pressupostos teóricos da LA e da abordagem do ISD ao destacar a linguagem como foco e objeto de análise para revelar questões pertinentes à formação de professores, a saber, as representações do trabalho docente e a construção da identidade de um professor de língua inglesa em formação.

Para concretizar esse estudo, faz-se indispensável o embasamento em uma combinação de teorias, já que a LA revela um caráter transdisciplinar, “...como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos de linguagem...” (SIGNORINI, 1998, p.89) aliando-se, em especial nesta pesquisa, ao Interacionismo Sociodiscursivo e às Ciências do Trabalho. O Interacionismo Sociodiscursivo direciona este estudo para um modelo qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), de cunho interpretativista (BORTONI- RICARDO, 2008), cujas bases encontram-se pautadas na “natureza socialmente construída da realidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23), o que assegura a interação de vozes inseridas no conjunto de textos/discursos analisados, tornando concreta uma modalidade de pesquisa contemporânea em LA cujos sujeitos têm participação ativa a partir do que desvelam sobre o agir e a identidade, seus e/ou de outros.

Os meios para a geração de dados na pesquisa qualitativa contam com uma gama de alternativas, sendo algumas das mais recorrentes “...as entrevistas, observações diretas, análise de artefatos, documentos e registros culturais e pelo uso de materiais visuais ou da experiência pessoal.” (DENZIN e LINCOLN, 2007, p. 37). No caso deste estudo, constituem o *corpus*: um diário reflexivo, um relatório de estágio, questionários/entrevistas e transcrições de sessões reflexivas de Wilde, professor em formação inicial em trânsito pelos papéis de bolsista do PIBID, estagiário matriculado no Estágio Supervisionado IV e professor temporário no papel de supervisor de Estágio IV.

Nesta pesquisa, pretendo pautar o percurso das considerações pelo caminho da ética, agindo de forma responsável e oferecendo um *feedback* ao colaborador ao final do trabalho para que tenha garantia e acesso às informações e resultados. Em sintonia com esse compromisso, esclareço que o projeto inicial foi submetido à Plataforma Brasil e que todos os colaboradores do início da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo K)⁴⁴, documento que assegura o anonimato dos sujeitos, bem como assevera a permissão para usar seus dados e informações. Outrossim, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB- CEP/CCS, conforme Parecer 3.475.318 (Anexo L).

Bogdan e Biklen (1994) remetem a duas questões essenciais sobre ética na pesquisa com sujeitos humanos. A primeira, diz respeito à concordância em participar voluntariamente, estando cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações dessa participação. A outra questão orienta que os participantes não devem ser expostos a riscos superiores aos ganhos

⁴⁴ Consta no Anexo K o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do colaborador Wilde.

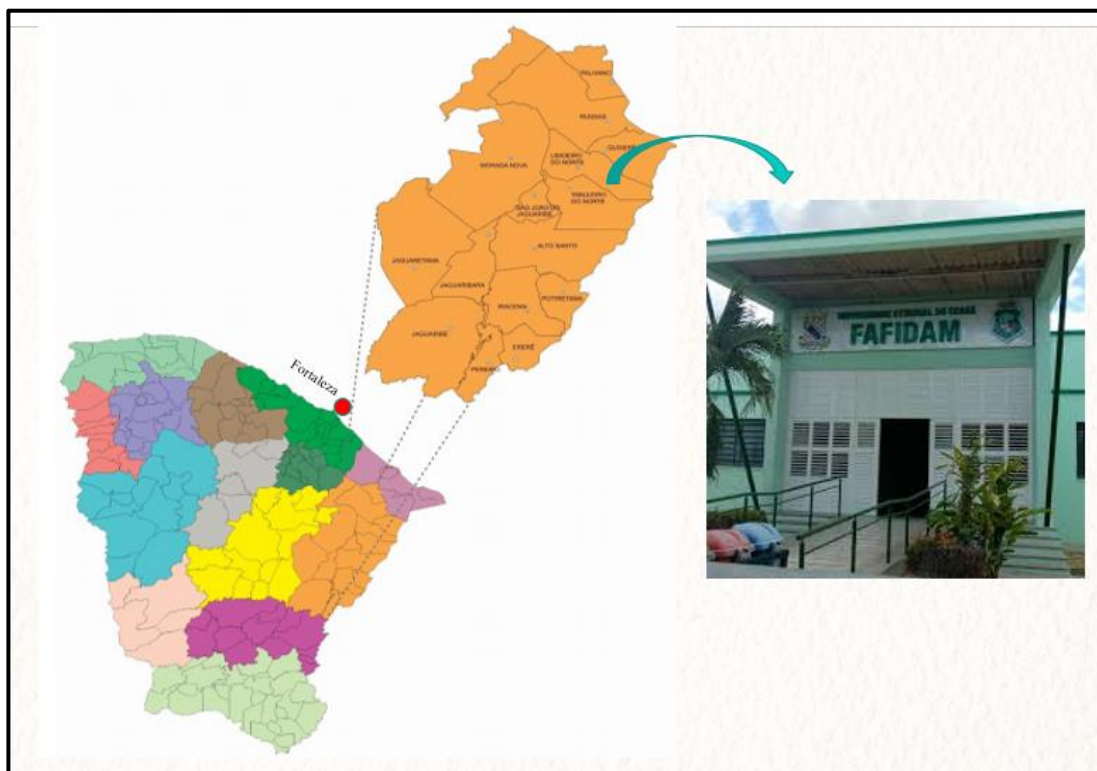
obtidos com o estudo. Seguindo esse protocolo ético, afirmo que o colaborador deste estudo concordou em participar ao ceder seus textos/discursos para serem anexados ao final desta tese.

Prossigo situando o contexto da pesquisa, descrevendo os espaços sociais em questão e relatando o processo de construção do *corpus* e definição de critérios até alcançar o desenho final da configuração desta tese.

4.2. Contexto da pesquisa

O contexto de realização da pesquisa tem como *lócus* a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, em Limoeiro do Norte- CE, um dos seis *campi* da Universidade Estadual do Ceará – UECE no interior do Estado, localizada a 198 km de distância da capital Fortaleza. Fundada em 19 de agosto de 1966, através da Lei n. 8.557, a Faculdade oferece nove cursos de licenciatura, a saber, Letras Português e Inglês, Química, Física, Matemática, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, História e Educação do Campo, além de contar com o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), em parceria com outro campus da UECE, localizado no município de Quixadá-Ce. A FAFIDAM forma professores para atender às escolas das comunidades da região do Vale do Jaguaribe que abrange 15 municípios como mostra o mapa a seguir.

Figura 07 – Mapa da região do Vale do Jaguaribe- Ceará.



Fonte: http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2017/PR_Vale_do_Jaguaribe_2017.pdf

Os estudantes da FAFIDAM migram de seus municípios para formar repúblicas em Limoeiro do Norte ou se deslocam diariamente de suas cidades em ônibus escolares cedidos pelas prefeituras, já que a maioria dos municípios não possui transporte coletivo regular. Vale salientar, que muitos estudantes moram em zonas rurais de suas cidades e percorrem longas distâncias para chegar às sedes e pegar o transporte que possui horário fixo de partida e retorno determinado pelas prefeituras.

Em virtude desses impedimentos, alguns licenciandos optam por realizar as atividades de estágio em escolas nos seus municípios de origem, o que acaba dificultando o acompanhamento efetivo do professor formador de Estágio Supervisionado. Isto posto, o estagiário/pibidiano colaborador deste estudo realizou suas atividades de Estágio IV em uma escola de seu município de residência, a saber, E.E.M. Francisco Moreira Filho e localizada em Tabuleiro do Norte - CE⁴⁵.

O curso de Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas foi reconhecido pelo decreto 73651 de 14 de fevereiro de 1974, publicado no Diário Oficial da

⁴⁵ Município localizado a 12.10 km da FAFIDAM.

União de 15 de fevereiro de 1974⁴⁶. Atualmente, o curso possui quarenta e cinco disciplinas, contabilizando duas mil e setecentas horas e por quatro décadas formou professores com dupla habilitação (Língua Portuguesa e Inglesa). Entretanto, o curso vem se transformando ao longo dos anos de existência devido às demandas do progresso tecnológico e contexto sócio-político e em 2006, houve a reestruturação do curso em três licenciaturas distintas: Licenciatura de Língua Portuguesa e respectivas literaturas, Licenciatura de Língua Inglesa e respectivas literaturas e Licenciatura de Língua Espanhola e respectivas literaturas, embora esta última nunca tenha se concretizado.

Quanto ao Subprojeto Letras/Inglês PIBID da FAFIDAM, os bolsistas exerceram suas atividades em quatro escolas do município de Limoeiro, uma voltada para o ensino fundamental e as outras três de ensino médio.⁴⁷ A vigência do programa encerrou em fevereiro de 2018, contando o Subprojeto Letras/Inglês com vinte e oito bolsistas, três supervisores e dois coordenadores de área, época em que concomitantemente o coordenador de área do PIBID ofertou o Estágio Supervisionado IV no qual seis pibidianos estavam matriculados, o que direcionou meu olhar para esse grupo em especial.

4.3. O colaborador: formação inicial no PIBID e Estágio Supervisionado IV

No momento em que soube de minha aprovação na Seleção do Doutorado/ Proling-UFPB, no ano de 2016, eu coordenava o PIBID, juntamente com um colega do Curso de Letras/Inglês e, imediatamente, fiz um convite informal aos integrantes do subprojeto para tomarem parte neste estudo. Comuniquei ao grupo que pretendia acioná-los, pois sentia a necessidade de “prestar contas” à sociedade a respeito dos resultados ganhos com o subprojeto que eu havia ajudado a coordenar. O grupo de bolsistas, os professores supervisores e o coordenador de área mostraram-se solícitos a minha proposta.

Após minha saída da coordenação, por motivo de afastamento para cursar doutorado, a vaga ociosa foi preenchida por outra professora e o subprojeto avançou pelo ano de 2017 e início de 2018 coordenado por dois professores quando coincidiu com o começo do Estágio IV. Outro grupo no mesmo canal foi criado, agrupando os professores formadores

⁴⁶ Disponível em <http://legis.senado.leg.br/norma/496291/publicacao/15824310>

⁴⁷ Em julho de 2016, a supervisora da escola de ensino fundamental pediu desligamento do subprojeto por motivos particulares, deixando apenas três escolas parceiras, o que ocasionou a redistribuição de bolsistas lotados na escola municipal

ligados ao PIBID e Estágio IV em 2019 com o fim de entrevistá-los e realizar sessões reflexivas posteriormente.

Os bolsistas permaneceram em atuação no PIBID, ingressando em datas variadas, durante o interstício de março de 2014 a fevereiro de 2018, quando encerrou a vigência de suas bolsas. Em janeiro de 2018, os seis pibidianos em questão ingressaram no componente Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV durante o semestre letivo 2017.2⁴⁸, possuindo, desse modo, a formação de quatro anos no Subprojeto Letras/Inglês e iniciando o último estágio da grade curricular. A inclusão de ex-bolsistas PIBID em uma disciplina de Estágio Supervisionado representou fator primordial como parte dos critérios de escolha dos sujeitos investigados, já que delimitei para esta pesquisa essas duas esferas do agir docente de professores em formação inicial.

Desta forma, para fazer parte deste estudo, exigia-se que os colaboradores: i. Tivessem sido pibidianos, atuando até o final da vigência do Subprojeto Letras/Inglês; ii. Estivessem matriculados no Estágio Supervisionado IV e entregue o relatório de estágio ao final da disciplina; iii. Tivessem produzido diários reflexivos solicitados durante o PIBID. Estabelecidos os critérios, entrei em contato via grupo criado no *Messenger* em junho de 2018 com os seis estagiários, solicitando que me enviassem seus diários reflexivos e relatórios e os retornos foram chegando por e-mail em datas variadas. Dentre os seis estagiários matriculados, um me informou que não havia entregue o relatório de Estágio IV, dois disseram não possuir diários reflexivos para enviar e três colaboradores me enviaram diários e relatórios, atendendo aos critérios estabelecidos.

Outro convite informal foi feito ao coordenador de área do PIBID⁴⁹ e ao professor orientador de Estágio Supervisionado IV e mais outro ao grupo de professores que atuaram como supervisores nas escolas, no PIBID e no Estágio Supervisionado IV. O critério de seleção destes colaboradores foi o de ter atuado como supervisor e coordenador de área/Estágio IV, estando diretamente ligados aos três estagiários/pibidianos, o que direcionou à formação de um grupo com três professores supervisores do PIBID, três professores supervisores de Estágio IV e um professor coordenador de área/orientador de Estágio IV. Para esclarecimento, a configuração dos participantes no início deste estudo, após aceitação do convite contou com nove participantes, como apresento no quadro a seguir.

⁴⁸ O semestre 2017.2 avançou pelo ano de 2018 devido à greve dos professores da UECE deflagrada em 29 de abril de 2016 e encerrada em 21 de outubro de 2016, o que alterou o calendário letivo dos *campi* da UECE.

⁴⁹ O coordenador de área em questão dividiu com esta pesquisadora a coordenação do Subprojeto Letras/Inglês de março de 2014 a janeiro de 2017.

Quadro 17 – Quadro inicial de colaboradores do PIBID e do Estágio IV que atendiam aos critérios iniciais da pesquisa.

Colaboradores	Total
Professor em formação (estagiários/pibidianos)	03
Professor supervisor do PIBID	02
Professor supervisor de Estágio IV	03
Professor coordenador de área PIBID/orientador Estágio IV	01

Fonte: Elaboração própria.

Após essa primeira etapa, elaborei questionários/entrevistas semiestruturadas contendo questões relativas à formação acadêmica dos participantes e também perguntas que os direcionavam a reflexões sobre o trabalho docente no PIBID e no Estágio Supervisionado, de forma geral e individual. Enviei os questionários/entrevistas para os colaboradores via e-mail em 2018, para serem respondidas por escrito, sendo três questionários/entrevistas distintos: um direcionado a seus papéis sociais de pibidiano/estagiário, outro para ser respondido pelos que encenaram papéis de supervisores de Estágio IV e outro para os professores formadores do Estágio IV e PIBID. Os questionários/entrevistas respondidos foram agregados aos relatórios e diários reflexivos que eu já havia recebido. Entretanto, inferi que reflexões em um momento posterior à produção dos diários, dos relatórios e dos questionários/entrevistas poderiam surtir um efeito positivo se acrescidas ao *corpus*, fato que me instigou a realizar sessões reflexivas com os colaboradores no ano de 2019, com o objetivo de acessar suas representações sobre os temas de interesse deste estudo.

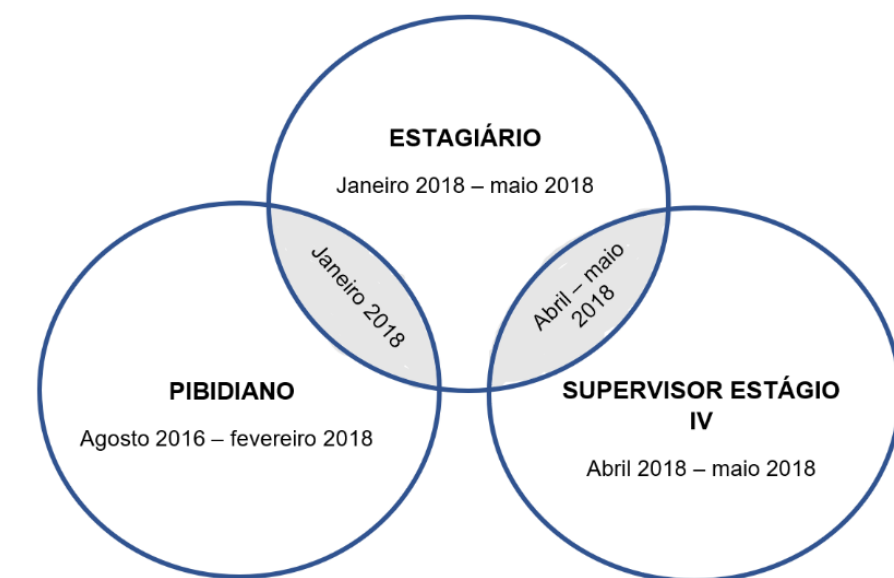
Para tentar diminuir uma possível tensão nos colaboradores, as sessões foram gravadas somente em áudio com o uso de dois dispositivos, *smartphone* e *laptop*, como forma de segurança na obtenção dos dados. O material compilado foi, em seguida, transcrito por um especialista de acordo com as orientações de Dionísio (2001, Anexo H) e revisado por mim para que eu tivesse uma visão geral das reflexões dos colaboradores.

Ao final desta etapa da seleção de colaboradores, em virtude do foco do objetivo geral centrar-se na construção da identidade do professor em formação inicial a partir de suas representações, permaneceram na pesquisa somente os três estagiários/pibidianos. Contudo, o grande volume de *corpus* construído necessitava ser delimitado, exigindo um novo critério de seleção de colaboradores, a saber, ter produzido diários reflexivos longitudinais durante o PIBID. Como resultado, um dos estagiários/pibidianos havia elaborado seu diário com entradas redigidas entre os meses de setembro de 2016 a março de 2017, sendo o único a cumprir o

critério estabelecido. Prossegui, então, com um colaborador estagiário/pibidiano, sendo Wilde o pseudônimo escolhido por ele próprio para ser citado nesta pesquisa.

Após a leitura do diário, do relatório, questionários/entrevistas e transcrições das sessões reflexivas do PFI, constatei que ele havia atuado em diferentes lugares sociais em sua formação, a saber, como estagiário, pibidiano e professor supervisor de Estágio IV, lugares esses que se interseccionam em um dado momento. Desta forma, Wilde atuava no lugar social de bolsista do Subprojeto Letras/Inglês PIBID quando, no final da vigência do Subprojeto em 2018 o PFI ingressou no componente Estágio Supervisionado IV, assumindo duas funções concomitantemente entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018. Embora estivesse ainda em processo de formação inicial neste interstício, Wilde já exercia a docência como professor temporário há dois anos em uma escola pública de seu município de residência.⁵⁰ Este fato proporcionou ao PFI a oportunidade de assumir a função de supervisor de Estágio IV de uma colega de sala, ou seja, Wilde atuou como estagiário e supervisor de estágio ao mesmo tempo, entre abril e maio de 2018, condição que me instigou a analisar a construção da(s) identidade(s) do colaborador diante deste quadro inusitado. A figura abaixo ilustra os papéis inter-relacionados do PFI.

Figura 08 - Lugares sociais de Wilde e período de interseção



Fonte: Elaboração própria.

⁵⁰ Como informado pelo colaborador em questionário/entrevista (Apêndices B e C).

Em suma, Wilde ingressou no PIBID em agosto de 2016, permanecendo até fevereiro de 2018, quando o subprojeto foi encerrado. Em janeiro deste mesmo ano, o PFI iniciou o Estágio IV, o que significa que ele esteve simultaneamente nesses dois lugares sociais entre janeiro e fevereiro de 2018. Neste mesmo ano de 2018, Wilde já atuava como professor temporário em uma escola de seu município e recebeu uma estagiária, colega de sala do Estágio IV, para supervisionar no período compreendido entre abril e maio do mesmo ano. Então, mais uma vez, Wilde ocupou dois lugares sociais como estagiário e supervisor de Estágio IV, simultaneamente. Tais experiências, sejam em períodos interseccionados ou não, são representadas nos textos/discursos produzidos pelo PFI, sendo estes ferramentas para acessar a sinalização de sua construção identitária.

Sendo o trabalho docente possuidor de caráter *interacional* (MACHADO, 2007), baseio-me em Bakhtin/Volochinov (2006, p.40) para compreender que “(a)s palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”. Assim sendo, reinterpreto e analiso os fios da urdidura que compõem a trama e amarram as representações de Wilde sobre seu trabalho docente como pibidiano, estagiário e supervisor de Estágio IV para elaborar minhas considerações sobre a sinalização da construção identitária deste professor em formação.

Para chegar ao enlace das representações, faz-se necessário, inicialmente, acessar o contexto sócio-histórico-cultural do colaborador. Os questionários/entrevistas auxiliaram na construção do perfil do colaborador, conforme orienta a análise descendente do ISD, como elaborada por Bronckart (1999), a qual estabelece a relevância do olhar inicial para o contexto sócio-histórico-cultural no qual o colaborador está inserido para, em seguida, adentrar na interpretação do que é tematizado em seus textos/discursos. As descrições correspondem ao que foi informado nos questionários/entrevistas por escrito na época da construção dos dados, no ano de 2018, como apresentado a seguir.

Wilde ingressou no Curso de Letras/Inglês da FAFIDAM em 2014. Estava matriculado no Estágio Supervisionado IV, era bolsista do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID, além de complementar sua formação acadêmica com oficinas, minicursos e cursos. Tinha 28 anos, residia em uma cidade vizinha ao município de Limoeiro do Norte, onde atuava como professor temporário em uma escola pública de ensino médio há dois anos, como também em cursos livres. Esta experiência profissional na escola proporcionou ao PFI a oportunidade de supervisionar uma colega que cursava Estágio IV juntamente com ele.

O cenário inusitado do contexto de Wilde, no qual o fazia transitar entre escola e universidade como professor em formação e como professor regente temporário, alargando as fronteiras do entrelugar universidade-escola (REICHMANN, 2015), inquietou-me e me conduziu a investigar acerca do trabalho docente deste professor ao interagir com os objetos constitutivos do trabalho docente (AMIGUES, 2004). Além do mais, a pluralidade de funções do PFI no PIBID, Estágio IV e escola me instigou a desvelar a identidade construída por ele ao agir nos espaços sociais nos quais transitava. Como já dito, as representações de Wilde sobre seu trabalho docente foram materializadas em um diário reflexivo, um relatório de estágio, questionários/entrevistas e sessões reflexivas produzidos nos âmbitos de seu trabalho.

A seguir, faço uma explanação do processo de construção do *corpus* deste estudo, somando a isso a apresentação do contexto de produção de cada elemento que o constitui.

4.4. Instrumentos de pesquisa

Para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, recorro aos instrumentos que construíram o *corpus* deste estudo, o qual é composto pelos gêneros diário reflexivo, relatório de estágio, questionário/entrevista e sessão reflexiva. Os gêneros em questão fornecem elementos de caráter subjetivo e objetivo que acabam entrelaçando-se e deixando emergir vozes que são singulares ao trabalho docente e, impreterivelmente, possibilitam a escuta da própria voz à medida que reflete sobre seu agir e o agir de outros em ambientes de atuação.

Faz-se necessário ressaltar que a construção do *corpus* aconteceu envolvendo nove participantes iniciais, sendo um novo critério de seleção aplicado ao final da compilação dos dados obtidos, a saber, ser professor em formação inicial e ter elaborado diário reflexivo em um período longitudinal. A aplicação deste último critério resultou na seleção de um colaborador estagiário/pibidiano analisado nesta pesquisa.

A análise do trabalho docente a partir de diários tem se avolumado na LA brasileira nas últimas décadas (MACHADO, 1995; LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; DIAS, 2011; RAMOS, 2015), trazendo à baila um gênero próprio do cotidiano informal e encaixando-o em contextos acadêmicos. O fato de ‘contar’ sobre o trabalho nos diários dispara, principalmente no profissional em formação, o ato de refletir sobre suas ações em um território

que lhe permite representar livremente suas percepções e aflorar afetos e desafetos sem o rigor dos gêneros acadêmicos tradicionais como revela o professor em formação: *Para mim, o diário reflexivo funcionou como o relatório de estágio, porém, com menos formalidade. Através do diário pude me analisar enquanto professor.* (Wilde, entrevista, 2018).

A formalidade mencionada pelo PFI é bem característica dos relatórios de estágio que, geralmente, seguem um modelo padrão das universidades e servem ao professor formador como fonte para interpretar as representações sobre o agir dos estagiários nas escolas. Trabalhos elaborados por pesquisadores brasileiros (BUENO, 2011; RODRIGUES, 2011; SOUZA, 2014; REICHMANN, 2015; FARIAS, 2017; GUEDES-PINTO e BATISTA, 2018) têm como foco a análise do gênero relatório com o fim de discutir questões relativas ao trabalho do professor, ouvindo a(s) voz(es) que neles ecoam e disseminando discussões sobre temas relevantes levantados pelos próprios estagiários em seus textos/discursos.

Ambos os gêneros, diário reflexivo e relatório, podem fornecer indícios para se verificar a sinalização da construção da identidade do professor em formação, pois as representações construídas e a orquestração de vozes permitem a coconstrução dos estudos a partir da participação efetiva desses docentes, que até pouco tempo eram meros espectadores, em conjunto com o pesquisador. Essa modalidade de investigação ou “pesquisa de dentro”⁵¹ (CAVALCANTI, p. 250, 2006), concede uma atmosfera mais interativa às pesquisas em LA, já que surge como reflexo do “movimento do professor reflexivo” (op. cit.) e analista crítico de seu próprio agir no/sobre o trabalho que exerce, conforme salienta Medrado (2011, p.22). Para me alinhar a esta tendência, proponho ouvir o entrelaçamento de vozes no diário e no relatório de Wilde, com o fim de impelir a participação de uma voz que era pouco ouvida, embora seja o cerne da questão nas licenciaturas: o professor em formação inicial sob seu próprio olhar.

Para complementar o *corpus*, recorri a questionários/entrevistas e sessões reflexivas para levar os colaboradores a refletir sobre questões abordadas nos diários e relatórios e me permitir acessar representações de professores supervisores e formadores. Desta forma, esses dois gêneros foram triangulados juntamente com os diários e relatórios, possibilitando uma análise interligada dos textos/discursos dos colaboradores, a fim de investigar como representam o trabalho docente e a construção de sua identidade de professores em formação inicial no *métier* no qual estavam inseridos.

⁵¹ A autora Marilda Cavalcanti se utilizou do termo “de dentro” proposto pela pesquisadora maori Linda Tuhiwai Smith (1999) para se referir ao tipo de pesquisa na qual as vozes das minorias sejam ouvidas e participantes ativas, juntamente com o pesquisador.

As sessões reflexivas mostram-se relevantes para que professores “[...] saiam de interpretações rotineiras e examinem e questionem suas compreensões sobre quem tem vez e voz em sua sala [...]” (LIBERALLI et alii, 2009). Sendo assim, as sessões reflexivas com o PFI vêm oportunizar que ele possa refletir criticamente e de forma engajada sobre questões pertinentes ao trabalho desenvolvido, confrontando e agregando opiniões que se somam aos outros textos/discursos produzidos individualmente. Ademais, a sessão reflexiva, bem como o questionário/entrevista, realizados com Wilde como supervisor de Estágio IV me forneceram dados para analisar suas representações sobre seu trabalho docente, informações que não constavam no diário e relatório analisados.

O contato inicial com os colaboradores desta pesquisa aconteceu informalmente, antes mesmo do início da construção de dados, enquanto eu ainda integrava o grupo do PIBID Letras/Inglês da FAFIDAM. Em um dos encontros, informei aos bolsistas, supervisores e ao outro coordenador de área presentes que meu tema de investigação na pesquisa de doutorado seria relacionado ao PIBID e à formação de professores de línguas. Solicitei aos integrantes do Programa que participassem da pesquisa quando fossem procurados e todos concordaram prontamente. Mais adiante, os contatos aconteceram via *Messenger*, *Whatsapp* e troca de e-mails, conforme detalho a seguir.

Logo que concluí as disciplinas do Doutorado em Linguística na UFPB, entrei em contato com o grupo selecionado via mensagem de texto pelo aplicativo *Messenger*. Após o contato inicial com o grupo, utilizando-me do mesmo canal de comunicação, solicitei aos estagiários/pibidianos que enviassem via e-mail as cópias dos diários reflexivos produzidos durante o período em que atuaram no PIBID Letras/Inglês. Foram contactados seis ex-pibidianos que estavam matriculados no componente Estágio Supervisionado IV, dentre eles, três enviaram seus diários para análise e inclusão na pesquisa. Dois estagiários/pibidianos enviaram diários reflexivos com três entradas cada um e o terceiro enviou um diário com doze entradas.

O período de realização do Estágio Supervisionado IV em Língua Inglesa, semestre letivo 2017.2, aconteceu de fevereiro a junho de 2018, logo, ao final do semestre, entrei em contato com o grupo colaborador para lembrá-los de enviar os relatórios de estágio. Um dos estagiários informou que havia desistido, não concluindo seu relatório e, consequentemente, foi desligado do grupo colaborador. Os estagiários restantes enviaram seus relatórios via e-mail à medida que concluíam o processo de escrita do trabalho, totalizando cinco relatórios de Estágio Supervisionado IV recebidos pela pesquisadora. Após a leitura dos relatórios, tive acesso à

informação de que o estagiário Wilde, por ser professor temporário em uma escola pública de seu município de origem, havia sido supervisor de Estágio IV de um de seus colegas estagiários, condição inusitada que me chamou atenção.

O *corpus* da pesquisa, além de diários reflexivos e relatórios de estágio agregou questionários/entrevistas a fim de traçar um perfil dos colaboradores, o que poderia auxiliar nas análises de seus textos/discursos, como salientam Bogdam e Biklen (1994, p.13) sobre as entrevistas: “Podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Em conjunto, perguntas sobre diversos aspectos do PIBID e Estágio Supervisionado foram lançadas aos colaboradores em busca de ouvir suas vozes.

Os questionários/entrevistas foram elaborados separadamente, priorizando questões direcionadas aos papéis sociais de cada grupo, a saber: I. Professor em formação estagiário/pibidiano; II. Professor orientador de Estágio IV e coordenador de área PIBID⁵² e III. Professor supervisor de Estágio IV; Professor supervisor do PIBID. Cada entrevista foi dividida em Parte I, contendo dados pessoais, acadêmicos e experiência profissional e Parte II, contendo perguntas relativas ao PIBID e/ou Estágio Supervisionado direcionadas especificamente à cada segmento de colaboradores.

O canal de comunicação estabelecido para envio e recebimento dos questionários/entrevistas foi o correio eletrônico. Enviei uma mensagem com um texto padronizado para todos os segmentos de colaboradores em 19 de setembro de 2018, convidando-os a responder às perguntas do documento anexado no formato Word e reenviassem no formato PDF para garantir a segurança dos dados informados. Cada grupo recebeu uma mensagem de texto com as respectivas entrevistas anexadas e, à medida que cada colaborador concluía, enviava suas respostas separadamente para meu e-mail institucional da UECE. No total, nove colaboradores enviaram as entrevistas respondidas por escrito. Ao realizar uma análise inicial das entrevistas, senti que alguns temas cruciais precisavam ser melhor discutidos e entendi que discussões coletivas seriam uma estratégia para agregar mais reflexões ao o *corpus*.

O contato com os colaboradores para solicitar o comparecimento deles em uma sessão reflexiva deu-se em 21 de janeiro de 2019 via mensagem enviada pelo *Messenger*. A

⁵² Para os colaboradores I e II, os questionários/entrevistas continham questões separadas por temas intituladas “Sobre o PIBID” e “Sobre o Estágio Supervisionado”, já que haviam atuado nestes espaços sociais.

partir de então, começaram as negociações sobre datas e horários que pudessem contemplar o coletivo. Os colaboradores foram divididos em três grupos: i. Professores em formação inicial (estagiário/pibidiano); ii. Professores supervisores de Estágio IV (professores temporários); iii. Professores formadores (PIBID e Estágio IV) e supervisores de Estágio IV (todos efetivos). As sessões aconteceram nas dependências da FAFIDAM, no LIFE - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores, todas no horário noturno, entre 18:30 e 21:40 horas do dia 30 de janeiro de 2019, conforme sistematização no quadro a seguir.

Quadro 18 - Sessões reflexivas com os colaboradores iniciais divididos em grupos.

(APÊNDICE F)

Grupos	Colaboradores	Total de participantes	Duração
Grupo 1	Professores em formação (estagiários/pibidianos)	03	51:42
Grupo 2	Professores supervisores de Estágio IV (contratos temporários nas escolas-campo)	02	01:02:21
Grupo 3	Professores supervisores de Estágio IV	01	50:40
	Professores supervisores do PIBID	02	
	Professor coordenador de área PIBID/orientador de Estágio IV	01	

Fonte: Elaboração própria

Ao encerrar as sessões reflexivas, os áudios gravados dos três grupos foram transcritos e compilados aos diários reflexivos, aos relatórios de estágio e aos questionários/entrevistas, construindo o *corpus* inicial deste estudo. No entanto, como já mencionei anteriormente, o volume de *corpus* e o objetivo geral indicavam a necessidade de um redirecionamento dos dados, demandando um novo critério de seleção de colaboradores nesta etapa da pesquisa. Por esta razão, o PFI Wilde foi selecionado como colaborador pois havia permanecido no PIBID até o encerramento do Programa, entregado o relatório de Estágio IV e construído um diário reflexivo em um período longitudinal, atendendo aos critérios iniciais e finais por mim estabelecidos. Além de se enquadrar, o colaborador ocupava o lugar social de supervisor de Estágio IV e estagiário concomitantemente, fato que me inquietou e despertou

ainda mais o interesse por investigar sobre a construção da(s) identidade(s) deste PFI, como discriminado no quadro que segue.

Quadro 19 – Corpus - recorte para a análise do estudo⁵³

Corpus	Instrumentos de coleta de dados	Papel social⁵⁴
Diário reflexivo	01 diário com 12 entradas (Anexo I)	pibidiano
Relatório de estágio	01 relatório de Estágio IV (Anexo J)	estagiário
Questionários/entrevistas	01 questionário/entrevista como professor em formação (Apêndice B)	pibidiano e estagiário
	01 questionário/entrevista como professor supervisor de Estágio IV (Apêndice C)	professor supervisor do Estágio IV (na condição de professor temporário)
Sessões reflexivas	01 Transcrição de sessão reflexiva como professor em formação (Apêndice D)	pibidiano e estagiário
	01 Transcrição de sessão reflexiva como professor temporário supervisor de Estágio IV (temporário) (Apêndice E)	professor supervisor do Estágio IV (na condição de professor temporário)

Fonte: Elaboração própria

Com a definição do colaborador e a compilação dos textos/discursos do PFI, apresento o início da análise descendente como proposta pelo ISD, ao delinear o contexto no qual os textos/discursos foram produzidos e os principais temas levantados por Wilde em seus textos/discursos, pois conforme Bakthin/Volochinov (2006, p. 44) “cada manifestação verbal tem seu tema.”

⁵³ Os anexos que se referem ao *corpus* desta pesquisa concentraram-se somente no colaborador final.

⁵⁴ O professor em formação participou de duas entrevistas e duas sessões reflexivas por estar inserido na categoria professor em formação (estagiário/pibidiano) e na categoria professor formador (professor supervisor de Estágio IV).

Machado (2007, p. 91) chama a atenção ao referir-se à atividade do trabalho como “[...]uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo.” Assim, apoiando-me nessa reflexão, sigo o modelo de análise do ISD que orienta a desenhar um quadro sociointeracional acerca da produção de dados para o *corpus* de pesquisa, pois fatores intrínsecos e extrínsecos pertinentes ao contexto de trabalho do colaborador são relevantes e afetam a produção do diário reflexivo, do relatório de estágio e as respostas dos questionários/entrevistas e das sessões reflexivas que, por conseguinte, afetam as representações e a semiotização do colaborador.

A produção dos textos/discursos foi realizada em ambientes diferentes em cada etapa. O diário reflexivo, relatório de estágio e respostas às entrevistas enviadas por e-mail foram produzidos em ambientes particulares do colaborador, muito provavelmente em sua residência. As sessões reflexivas foram realizadas em um local determinado por mim, em um ambiente acadêmico e reservado para que as gravações ficassem audíveis para posterior transcrição. O colaborador materializou representações sobre os mundos físico, social e subjetivo que deram origem ao conteúdo temático de seus textos/discursos, como pode-se ver abaixo o contexto de produção de cada gênero de texto/discurso do *corpus*:

Quadro 20 - Mundo físico

	O diário reflexivo	Relatório de Estágio IV	Questionário/ entrevista	Sessões reflexivas
Lugar de Produção	Residência do bolsista.	Residência do estagiário.	Residência do colaborador.	LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) da FAFIDAM.
Momento de Produção	Após as observações e regências nas escolas parceiras do PIBID ao longo do período de setembro de 2016 e março de 2017.	Após as observações e regências nas escolas-campo do Estágio Supervisionado IV no semestre 2017.2.	Após a entrega do diário reflexivo e relatório de estágio pelo pibidiano/estagiário entre os meses de setembro e novembro de 2018.	Após a entrega do diário reflexivo, relatório de estágio e questionários/entrevistas pelo colaborador, em 30 de janeiro de 2019.
Emissor	Bolsista do Subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM	Um estagiário do Curso de Letras/Inglês da FAFIDAM	Um Pibidiano/estagiário/professor supervisor de Estágio IV.	Pibidiano/estagiário/professor supervisor de Estágio IV.
Receptor	Professor Coordenador de Área do Subprojeto Letras/Inglês.	Professor orientador do Estágio Supervisionado IV.	Pesquisadora, professora efetiva do Curso de Letras/Inglês da FAFIDAM, ex-coordenadora de área do Subprojeto PIBID Letras/Inglês.	Pesquisadora, professora efetiva do Curso de Letras/Inglês da FAFIDAM, ex-coordenadora de área do subprojeto PIBID Letras/Inglês.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 21 - Mundo Sociossubjetivo

	O diário reflexivo	Relatório de Estágio IV	Questionário/entrevista	Sessões reflexivas
Lugar Social	Escola parceira do Subprojeto Letras/Inglês da FAFIDAM	Escola-campo de Ensino Médio	Residência do colaborador	FAFIDAM, lugar de formação do colaborador
Objetivo/ propósito comunicativo	Refletir sobre observações e regências de aulas na escola parceira do PIBID	Narrar e refletir sobre a experiência vivenciada na escola durante o Estágio Supervisionado IV	Refletir acerca de questões referentes ao PIBID e Estágio Supervisionado	Refletir acerca de questões referentes ao PIBID e Estágio Supervisionado
Papel social do enunciador	Bolsista do Subprojeto PIBID Letras/Inglês UECE-FAFIDAM, produzindo um dos produtos do subprojeto	Estagiário do Curso de Letras/Inglês UECE-FAFIDAM, semestre 2017.2	Pibidiano/estagiário/ supervisor do Estágio IV	Pibidiano/estagiário/ supervisor do Estágio IV
Papel social do interlocutor	Professor do Curso de Letras/Inglês e coordenador de área do Subprojeto PIBID do curso	Professor orientador do Estágio Supervisionado IV que prescreve, orienta e avalia os relatórios ao final do semestre	Pesquisadora/professora do Curso de Letras/Inglês da FAFIDAM/ex-coordenadora de área do Subprojeto PIBID	Pesquisadora/professora do Curso de Letras/Inglês da FAFIDAM/ex-coordenadora de área do subprojeto PIBID

Fonte: Elaborado pela autora

Definidos os contextos de produção de cada gênero, os quais correspondem ao primeiro nível da análise descendente orientada pelo ISD, elenco, a seguir, o passo a passo da análise do *corpus*.

4.5. Procedimentos para análise

O caminho percorrido desde os primeiros contatos com os colaboradores até o início das análises dos textos/discursos de Wilde foi um tempo de reflexão, amadurecimento e reordenação de objetivos e perguntas de pesquisa. Desde a elaboração do projeto para a seleção do Doutorado em 2016 até o momento da escrita da tese muitos ajustes foram feitos impulsionados pelas disciplinas cursadas, pelas discussões no GELIT, pela participação em eventos, pelas inúmeras leituras de livros e artigos e, principalmente, pelas discussões realizadas durante as orientações de tese. Cada etapa de construção do *corpus* seguiu uma sequência, como já descrita anteriormente, sendo finalizada com a seguinte configuração, conforme o quadro que segue.

Quadro 22 – *Corpus* - textos/discursos de Wilde e siglas identificadoras

Texto/discurso	Sigla
Diário reflexivo (12 entradas)	DR
Relatório de Estágio IV (55 páginas)	RE
Questionário/entrevista professor em formação PIBID/ Estágio IV (25 questões)	E1
Questionário/entrevista professor supervisor Estágio IV (11 questões)	E2
Sessão reflexiva 1/ (trechos 1-10)	SR1
Sessão reflexiva 2/ (trechos 1-14)	SR2

Fonte: Elaboração própria.

Após a compilação dos dados, a primeira etapa da análise consistiu em identificar o contexto de produção dos textos/discursos do PFI constituintes do *corpus*. Na segunda etapa, o diário reflexivo, o relatório, os questionários/entrevistas e as sessões reflexivas de Wilde foram lidos repetidas vezes com olhos críticos, buscando identificar e elencar o conteúdo temático levantado por ele durante o período de atuação no PIBID, no Estágio IV e como professor supervisor de Estágio IV em uma escola pública de seu município. A terceira etapa consistiu em identificar as vozes e modalizações nos textos/discursos de Wilde e refletir sobre esses mecanismos enunciativos no que concerne à construção da identidade do PFI.

A última etapa da análise tratou de entrelaçar os fios da trama que formam os textos/discursos do PFI, atando suas representações sobre trabalho docente em diferentes espaços sociais. As funções assumidas pelo estagiário/bolsista me conduziram a investigar a construção da identidade deste professor em formação na IES na qual atuo com o fim de compreender melhor os professores que ajudo a formar e planejar novos direcionamentos para meu agir como professora formadora em um futuro próximo.

Para melhor situar esta pesquisa, esquematizo, a seguir, as perguntas e os passos metodológicos empregados na análise do *corpus*, bem como aponto para o nível de análise no qual cada pergunta se insere de acordo com o quadro da arquitetura textual. As perguntas que constam no quadro abaixo nortearam a sequência de análises e são um desdobramento da pergunta geral: **Que representações se constituem nos textos/discursos de um professor em formação em termos do trabalho docente e construção da identidade profissional no**

PIBID e no Estágio IV de Letras-Inglês da FAFIDAM? Esta pergunta deu origem a perguntas específicas, como apresento no quadro a seguir:

Quadro 23 – Perguntas, procedimentos e níveis de análise.

Perguntas de pesquisa	Procedimento metodológico	Nível de análise
Quais os mecanismos enunciativos que se destacam nos textos/discursos produzidos no PIBID e Estágio IV pelo professor de língua inglesa em formação inicial?	i. Leitura crítica do diário reflexivo, do relatório de Estágio IV, dos questionários/entrevistas e sessões reflexivas; ii. Levantamento de grupos temáticos e categorização de temas recorrentes nos textos/discursos; iii. Identificação das vozes e modalizações que se destacam nos grupos temáticos.	Organizacional Enunciativo
De que maneira as representações do mundo subjetivo inscrevem o trabalho e o agir docente do professor em seu trânsito pelo PIBID e Estágio IV?	i. Identificação e análise das representações sobre trabalho e agir docente sob a visão do mundo subjetivo nos textos/discursos.	Semântico
O que as principais vozes e modalizações nos textos/discursos do professor em formação sinalizam sobre sua construção identitária?	i. Análise e discussão do que desvelam as vozes e modalizações sobre o trabalho docente e a sinalização da construção identitária do PFI.	Semântico

Fonte: Elaboração própria.

Esclarecidos os objetivos, as perguntas de pesquisa e o procedimento metodológico deste estudo, a seguir, apresento o conteúdo temático identificado nos textos/discursos do PFI.

4.6. Conteúdo temático nos textos/discursos de Wilde

Iniciei a análise do *corpus* pelo nível organizacional do texto, identificando o conteúdo temático no qual as representações do PFI materializam-se (BRONCKART, 1999; 2008). Os quarenta e quatro (44) excertos selecionados foram categorizados por temas e,

posteriormente, em categorias temáticas que revelam representações sobre o trabalho do licenciando, o que direcionou meu olhar aos elementos constitutivos da atividade docente (AMIGUES, 2004), verificando como estes são representados. Os textos/ discursos do professor em formação materializam interpretações sobre suas experiências acerca de observações e regências nos espaços sociais pelos quais transita. Tais narrativas reconstróem ações, reações e ferramentas, muitas vezes, transportando o interlocutor à experiência vivida e possibilitando a reinterpretação dos dizeres do professor.

Com o olhar direcionado às representações associadas aos objetos constitutivos do trabalho docente no que tange às prescrições, aos coletivos, às regras de ofício e às ferramentas que envolvem todo o ambiente de trabalho do PFI, pude acessar mais duas categorias temáticas de seu trabalho. Assim sendo, acrescentei mais dois objetos constitutivos aos de Amigues (2004), a saber, fatores sociais e intrapessoais, representados por Wilde e que afetam seu agir.

Machado et al (2009, p. 39) corroboram com o esquema proposto por Amigues (2004) para os objetos constitutivos do trabalho docente, embora o considerem vago, sendo possível especificá-lo ainda mais, posto que “[...] é a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados.” Alinho-me à reflexão de Machado et al. (2009), fato que me levou a incluir essas duas categorias para integrar o quadro de objetos que interferem no trabalho do professor neste estudo: uma relacionada ao ambiente que o cerca dentro e fora de sala de aula (eu-fatores sociais) e outra de valor particularmente subjetivo do professor em relação às suas reflexões, reações e autonomia diante de seu trabalho (eu-fatores intrapessoais), já que as reações do PFI e o ambiente afetam seu poder de agir, conforme apresento no quadro que segue.

Quadro 24 – Categorias temáticas e temas inscritos nos textos/discursos de Wilde ⁵⁵

Categorias temáticas	Temas	Nº de excertos analisados
Eu-ferramentas: interação do PFI com as ferramentas do trabalho docente.	Dificuldade com o tempo planejado Avaliação do material didático Espelhamento na estagiária O estilo nas aulas ministradas	03 (excertos 1-3)
Eu-regras de ofício: regras de conduta próprias do <i>métier</i> .	Modos de fazer do professor formador	02 (excertos 4-5)
Eu-prescrições: interação do PFI com as prescrições próprias do <i>métier</i> .	Adequação/inadequação ao prescrito Autoprescrição	11 (excertos 6-16)
Eu-coletivos: condições e posturas do PFI com o núcleo gestor, professores formadores, alunos e estagiária supervisionada.	Núcleo gestor/pontos positivos/negativos Professores formadores/espelhamento nos mais capazes Alunos/processo de mudança de concepção em relação às turmas Estagiária/espelhamento	17 (excertos 17-33)
Eu-fatores sociais: interferências ao ambiente de trabalho.	Conflitos gerados pelo ambiente externo e interno	04 (excertos 34-37)
Eu-fatores intrapessoais: PFI e suas emoções e postura perante seu trabalho.	Reações, relações e identificações no trabalho docente	07 (excertos 38-44)

Fonte: Elaboração própria.

No capítulo a seguir, analiso quarenta e quatro (44) excertos selecionados do diário reflexivo, do relatório de Estágio Supervisionado IV, dos questionários/entrevistas e das sessões reflexivas de Wilde, buscando dialogar com as perguntas de pesquisa.

⁵⁵ As análises contidas no Capítulo 5 seguem a mesma sequência apresentada no Quadro 24.

CAPÍTULO 5

VOZES QUE REPRESENTAM E COCONSTROEM IDENTIDADES DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Nem sempre sou igual

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.
 Mudo, mas não mudo muito.
 A cor das flores não é a mesma ao sol
 De que quando uma nuvem passa
 Ou quando entra a noite
 E as flores são cor da sombra.
 Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores.
 Por isso quando pareço não concordar comigo,
 Reparem bem para mim:
 Se estava virado para a direita,
 Voltei-me agora para a esquerda,
 Mas sou sempre eu, assento sobre os mesmos pés —
 O mesmo sempre, graças ao céu e à terra
 E aos meus olhos e ouvidos atentos
 E à minha clara simplicidade de alma ...

(PESSOA, 1988, p. 109)

Os excertos selecionados dos textos/discursos do PFI são fruto tanto de produções em situação de trabalho no Estágio IV e PIBID, a saber, o relatório e o diário, bem como produções posteriores ao trabalho, isto é, as entrevistas e sessões reflexivas, gerando mais dados à pesquisa. Os objetos constitutivos do trabalho do professor, como elencados por Amigues (2004), orientam a ordem de análise dos segmentos selecionados a partir do conteúdo temático identificado. Reitero que, nesta pesquisa, acrescento mais dois objetos constitutivos do trabalho do professor verificados durante o processo de investigação do conteúdo temático do PFI. À vista disso, os objetos constitutivos são analisados conforme à postura de Wilde perante o trabalho docente, ficando assim definido: i. Eu- ferramentas; ii. Eu- regras de ofício; iii. Eu- prescrições; iv. Eu- coletivos; v. Eu- fatores sociais; vi. Eu- fatores intrapessoais. Ademais, as representações sobre o trabalho fornecem indícios sobre a construção identitária do PFI no PIBID e Estágio IV.

Vale ressaltar que mesmo estando os excertos classificados pelo objeto constitutivo mais proeminente do trabalho do professor, outro ou outros objetos podem surgir imbricados no mesmo excerto, posto que, conforme Amigues (op. cit.) explicita, o trabalho docente demanda que para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações entre os vários objetos

que constituem sua atividade. Por conseguinte, as representações sobre o trabalho docente do PFI em alguns excertos aqui analisados evidenciam que Wilde pode interagir ora com o coletivo e com questões de ordem intrapessoal, ora com prescrições e regras do ofício, ora com fatores externos e internos juntamente com alguma ferramenta material ou simbólica de ensino ou outras combinações.

5.1. Eu-ferramentas: *o tempo acabou sendo curto para muito material*

As ferramentas são, prioritariamente, concebidas por outros profissionais (AMIGUES, 2004) e, adaptadas para tornarem-se instrumentos para ação (RABARDEL, 1995), o que configura a gênese instrumental. Os excertos a seguir mostram exemplos de representações sobre o uso de ferramentas no trabalho do PFI, por exemplo, o tempo e o livro didático.

Excerto 01- DR

*Tivemos que correr um pouco porque **o tempo acabou sendo curto** para muito material, de forma que ainda **faltou um tópico dessa aula que teremos que dar na próxima aula.***
entrada 03/Anexo I

Excerto 02/ RE

***Poderia ter gerido o tempo de forma mais eficaz,** mas tendo em consideração que essa foi a primeira aula e eu consegui me apresentar e fazer uma leitura na língua alvo e passar uma atividade de casa, da qual eles se demonstraram muito curiosos para fazer, creio que foi uma aula boa. Acredito que consegui prender a atenção deles, na próxima aula veremos como eles se saíram na atividade.*

página 28/Anexo J

Já que as ferramentas se propõem a reorganizar o trabalho do próprio professor, considere, nos Excertos 01 e 02, o tempo como uma ferramenta simbólica, já que precisa ser transformado em instrumento para a ação do PFI que revela ter tido problemas em organizá-lo para desenvolver sua atividade no PIBID e no Estágio IV.

No excerto 01, Wilde posiciona-se, compartilhando a responsabilidade de seu enunciado com seu colega, já que frequentemente trabalhavam em dupla. Assim, usa o pronome *nós* para se referir à dificuldade em sintonizar o tempo com o volume de material planejado para uma atividade de regência no PIBID, conforme comenta em *o tempo acabou sendo curto*. O PFI recorre a uma modalização apreciativa ***acabou sendo curto*** para exprimir seu posicionamento perante o trabalho real. Em consequência disso, encontra uma solução e, mobilizado pela dimensão motivacional, aciona uma modalização deôntica ***teremos que dar na próxima aula***, pois a identidade assumida de professor em formação inicial, ainda inexperiente, obriga-o a cumprir todas as prescrições, como percebido em *faltou um tópico dessa aula que teremos que dar na próxima aula*.

A questão do tempo volta a ser tema das representações do PFI no Excerto 02. Aqui, a voz do estagiário assume a responsabilidade, como identificado pelos dêiticos *eu* e *me*. Wilde opta por usar um verbo no futuro do pretérito em ***Poderia ter gerido o tempo de forma mais eficaz*** para falar sobre um fato desejável, mas que não aconteceu, provavelmente, por inexperiência ou por algum impedimento durante a aula. O estagiário combina uma modalização pragmática ***Poderia ter gerido*** (dimensão intencional), referindo-se a uma finalidade para atingir fins coletivos com uma modalização apreciativa ***de forma mais eficaz***, dimensão dos recursos para o agir que mobiliza recursos mentais ao julgar seu agir.

Apesar da autocritica quanto ao gerenciamento da ferramenta tempo, o estagiário assume a identidade de um professor mais experiente ao concluir que o trabalho real não anulou seu trabalho, considerando ser sua primeira regência, Wilde avalia ter tido uma experiência exitosa, inclusive conquistando a atenção dos alunos.

Outra ferramenta destacada foi o livro didático adotado pela escola na qual o PFI realizou suas atividades de estágio, conforme avalia Wilde no excerto que segue.

Excerto 03-RE

O material utilizado por esta escola é o Learn and Share in English. Numa visão geral, o livro é bom. A qualidade da folha é muito boa e faz links com temas bastante atuais. Sugere músicas e filmes como material extra para determinados assuntos e nível de vocabulário exigido não tão alto.

Porém, alguns dos pontos negativos para este material se mostram bem problemáticos. Pelo fato de o livro ser todo em inglês, isso de, certo modo, inviabiliza o estudo

sozinho por parte dos alunos. Eles não conseguem estudar sem a presença do professor ou de um tradutor ao alcance. Apesar do nível não ser tão alto, os alunos não conseguem estudar por possuírem um nível muito baixo no que se refere a vocabulário.

página 42/Anexo J

No Excerto 03 o PFI levanta uma discussão sobre o livro didático adotado na escola na qual estagia. Emerge nesse excerto a voz do estagiário/professor ao avaliar com propriedade os pontos positivos, qualidade da folha, temas atuais, sugestão de material extra e nível de vocabulário adequado, e negativo, ser todo escrito na língua alvo.

A voz de Wilde não aparece explicitamente, mas pode ser inferida ao avaliar a ferramenta adotada pela escola em seu relatório de Estágio *Numa visão geral, o livro é bom e alguns dos pontos negativos*. Wilde mobiliza modalizações apreciativas indicadas pelos modificadores **bom**, **negativos**, **bem problemáticos** e **muito baixo**, provavelmente, orientado por sua experiência como professor temporário e conhecedor dos desafios de se trabalhar com livros didáticos em língua estrangeira, pois aponta que partes do material avaliado *inviabiliza o estudo sozinho por parte dos alunos*.

A voz de personagem expressa por **os alunos** e **eles** é trazida ao enunciado de Wilde em *isso de, certo modo, inviabiliza o estudo sozinho por parte dos alunos e possuírem um nível muito baixo*. Duas avaliações apreciativas são percebidas **certo modo**, **inviabiliza o estudo sozinho** e **nível muito baixo**, implicando na reação do PFI diante do acesso às informações da ferramenta por parte dos alunos, pois mesmo tendo pontos positivos ainda representa um impedimento para desenvolver seu trabalho por ter que estar sempre presente para que os alunos consigam ter acesso ao conteúdo.

As ferramentas funcionam como meio para reorganizar a própria atividade docente, sendo necessário adaptá-las para que se transformem em instrumentos para a ação, ocasionando a gênese instrumental (RABARDEL, 1995). No caso do PFI, ele ainda investe esforços para ajustar a ferramenta tempo ao volume de planejamento e tece críticas contundentes ao livro didático, ferramenta que deveria facilitar seu trabalho, mas acaba por se transformar em retrabalho (SCHWARTZ, 2002) devido ao nível de proficiência dos alunos. Tal fato, exige dele constante intervenção em seu meio-aula para proporcionar o acesso às informações contidas no livro, representando um conflito a ser enfrentado.

Assim sendo, o professor de línguas trabalha com particularidades que rodeiam seu ofício, sendo a interação frequente com a língua estrangeira contida em algumas ferramentas

de trabalho desencadeadora de modos de fazer próprios que são repassados entre os coletivos de professores do *métier*, como regras particulares ao ofício professor de línguas, baseadas em “gestos específicos à disciplina” (AMIGUES, 2004, p. 44), conforme exponho a seguir.

5.2. Eu-regras de ofício: *O professor fez a chamada e indicou a página do livro em inglês*

Os trabalhadores de cada *métier* compartilham normas, recursos, valores entre outros aspectos que funcionam como “[...] uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, [1999], 2007, p. 41). São memórias comuns e caixas de ferramentas que são compartilhadas entre os profissionais, ligando-os entre si e reunindo gestos genéricos, abrangendo os trabalhadores de forma geral e gestos específicos, relativos às especificidades do trabalho.

O trabalho docente representado por Wilde nos excertos abaixo registra exemplos dessas regras de ofício, algumas próprias do gênero profissional professor de línguas.

Excerto 04- DR

O professor fez a chamada e indicou a página do livro em inglês, pelo menos os alunos que estavam perto de mim não tiveram certeza do número dito várias vezes. Desse modo, não vi por mal em lhes indicar a página correta. O professor havia falado 56 e eles não reconheceram. Alguns estavam na 66, outros na 86, 78... enfim, eles não entenderam por completo. Talvez fosse o caso de reforçar os números para esta turma.

entrada 04/Anexo I

O PFI discorre sobre uma observação de aula no PIBID e dá voz a um personagem, o **professor** regente que entra em cena como ator neste momento, como comprovam os verbos de ação **fez** e **indicou**. Wilde entende aquela ação como uma regra de uso estendido aos professores de línguas, um gesto específico, ou seja, iniciar a aula usando a língua alvo em *O professor fez a chamada e indicou a página do livro em inglês*. O olhar do pibidiano, por talvez estar mais próximo dos alunos, percebe uma falha na comunicação entre professor e alunos e mobiliza avaliações apreciativas **pelo menos**, para assegurar que não se referia a toda a sala e **várias vezes**, com intuito de esclarecer que os alunos não dominavam o conhecimento necessário para

aquele comando, o que havia gerado um impedimento em *pelo menos os alunos que estavam perto de mim não tiveram certeza do número dito várias vezes*. O papel de ator neste momento é encenado por Wilde, cuja voz, revelada pelo dêitico **eu**, incorpora sua identidade de pibidiano inexperiente, mas que se atreve a intervir para mediar o conflito, mesmo estando naquele espaço para observar a aula em *não vi por mal em lhes indicar a página correta*. Wilde expressa seu agir orientado pela dimensão motivacional, solicitada pela demanda dos alunos, e textualiza apreciativamente, **por mal**, recurso utilizado para justificar sua atitude e isentá-lo de quaisquer críticas.

Wilde muda sua identidade de pibidiano para a identidade de um professor crítico, sugerindo uma reconfiguração do agir do professor regente e iniciando o discurso com um advérbio de dúvida para não se implicar totalmente em *Talvez fosse o caso de reforçar os números para esta turma*. O advérbio escolhido pelo PFI caracteriza uma modalização lógica, algo que poderia ser realizado por meio de um instrumento simbólico, isto é, um reforço sobre o conteúdo da língua inglesa em questão.

Outra regra de ofício voltada aos supervisores foi detectada no excerto que segue.

Excerto 05 - E1

*Não que os estágios sejam ruins, mas perdemos muito sem a experiência de podermos acompanhar as turmas por todo o ano letivo, participar das diversas esferas que compõem a escola bem como entender como funcionam os planejamentos de área, poder corrigir um trabalho feito por alunos e perceber que o nível de conhecimento deles pode ser diferente do que esperávamos. E não só isso, mas, **juntamente com um professor em exercício, que tem mais experiência do que nós, explorar ideias e modos de ajudar alunos com dificuldade, diferentes abordagens, notar a diferença de nível em diferentes turmas da mesma série**. Tudo isso são coisas que ouvimos falar em muitas disciplinas, mas nenhuma delas nos coloca na escola por um ano inteiro para acompanhar e ajudar essas turmas.*

questão 19/Apêndice B

No Excerto 05, Wilde é solicitado a avaliar o trabalho docente antes e após o encerramento do PIBID e levanta inicialmente sua voz marcada pelos pronomes **nós** e **nos**. Em seguida, a voz de personagem do professor supervisor **um professor** é agregada ao grupo em *juntamente com um professor em exercício, que tem mais experiência do que nós, explorar ideias e modos de ajudar alunos com dificuldade, diferentes abordagens, notar a diferença de*

nível em diferentes turmas da mesma série. O pibidiano vê como um gesto específico do PIBID o trabalho em conjunto do professor supervisor com os bolsistas e sua reação é enumerar ações docentes que podem ser desenvolvidas de acordo com as condições que o PIBID oferece conforme o enunciado *E não só isso, mas, juntamente com um professor em exercício, que tem mais experiência do que nós, explorar ideias e modos de ajudar alunos com dificuldade, diferentes abordagens, notar a diferença de nível em diferentes turmas da mesma série.* O pibidiano enfatiza que essa regra de ofício é trazida pela figura do professor supervisor em *juntamente com um professor em exercício* que rege os recursos comportamentais do coletivo, sinalizando a dimensão dos recursos para o agir e *que tem mais experiência*, avaliando apreciativamente o sujeito responsável por difundir esses gestos específicos do *métier* naquele coletivo de trabalho.

A “caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 43) a qual liga os profissionais entre si, podem, no meu entender, ser considerada como um conjunto de prescrições mais amplas arraigadas a um coletivo em particular que são assimiladas por determinado *métier*, sendo mantidas ou adaptadas, gerando renovação ou controvérsia nos modos de fazer.

De forma análoga, acontece com as prescrições, outro objeto constitutivo do trabalho do professor, como desenvolvo a seguir.

5.3. Eu- prescrições: *Só precisamos tomar cuidado para não deixarmos a atividade pela metade*

Outro importante objeto constitutivo do trabalho do professor elencado por Amigues (2004) remete às prescrições que circundam o trabalho docente, sendo estes elementos desencadeadores e reorganizadores do trabalho do professor. No caso de Wilde, as prescrições constitutivas de sua atividade enquadram-se em situações em que o PFI se adequa ou reconfigura o que lhe é prescrito, cause isso reação positiva ou negativa em sua representação sobre o trabalho, o que já sugere indícios acerca da construção de sua identidade docente como analiso a seguir.

Excerto 06 – DR

*Por fim começamos a aplicar a prova já era três da tarde, de modo que **não pudemos seguir o plano de aula, no qual queríamos depois do simulado, corrigir e comparar as provas juntamente com os alunos.***

entrada 06/Anexo I

Excerto 07 - DR

*Durante o desenvolvimento da nossa regência, **percebi que ainda planejamos atividades demais. De certo modo é bom por sempre ter algo a mais a ser trabalhado caso aconteça algo que não planejávamos. Só precisamos tomar cuidado para não deixarmos a atividade pela metade.***

entrada 12/Anexo I

Nesses excertos, o PFI representa seu trabalho docente no PIBID, materializado no diário reflexivo produzido por ele no ano de 2016. Wilde relata no Excerto 1 um episódio ocorrido em uma aula de cursinho,⁵⁶ durante uma prova no qual ele e outro pibidiano ficaram responsáveis por aplicar, mas um problema no envio e impressão gerou atraso no processo e comprometeu a execução do plano de aula após a prova. Em *não pudemos seguir o plano de aula, no qual queríamos depois do simulado*, a voz do autor empírico, típica em textos marcadamente subjetivos como diários, aparece destacada pelo dêitico de pessoa *nós* que embora oculto e se referindo ao PFI e seu colega de trabalho, revela, na verdade, a voz do pibidiano Wilde e seu posicionamento diante da prescrição não realizada. A voz do pibidiano sugere frustração, sendo tal reação evidenciada pela modalização pragmática em *não pudemos seguir* e *no qual queríamos* pela impossibilidade de seguir o prescrito, apontando para um objetivo individual que não foi atingido, inserindo o agir do bolsista na dimensão intencional.

A reação do PFI diante do não realizado demonstra que sua identidade naquele momento desvela um pibidiano sem maturidade profissional e resistente em lidar com o trabalho real e com as mudanças repentinas que obrigam, corriqueiramente, os professores a

⁵⁶ Os pibidianos alocados em uma das escolas parceiras ofertaram um cursinho preparatório para a prova de língua inglesa do ENEM para os alunos interessados em se submeter à seleção.

reorganizar seu meio aula, adequando-se às mudanças nos encaminhamentos prescritos por outros ou por eles próprios.

Tal resistência à aceitação do trabalho real é nítida no excerto 7, no qual Wilde narra uma experiência de regência no PIBID⁵⁷ e reflete acerca das prescrições, avaliando negativamente o volume de atividades planejada por ele e pelo colega. Apesar de iniciar seu discurso optando pelo dêitico *nossa*, logo o bolsista se posiciona, assumindo a responsabilidade pelo enunciado e deixando a voz do autor ecoar em **(eu) percebi que ainda planejamos atividades demais**. O pibidiano segue avaliando a conduta dele próprio e do colega de forma negativa ao optar por um verbo que relaciona seu agir ao mundo subjetivo por levá-lo a internalizar um julgamento *percebi* juntamente com uma modalização apreciativa, servindo-se do marcador indicativo de intensidade *demais*.

Wilde, em seguida, reexamina seu julgamento referente ao excesso de atividades em **é bom por sempre ter algo a mais a ser trabalhado caso aconteça algo que não planejávamos**, ecoando, nessa circunstância, a voz de um pibidiano consciente que demonstra mais amadurecimento ao aderir intuitivamente a ações que são repassadas entre os coletivos de determinado gênero profissional (LOUSADA, 2004, 2006, 2011), no caso o gênero profissional docente, a indicação de planejar material além do previsto para se precaver de eventuais imprevistos durante as aulas. O PFI textualiza apreciativamente *é bom*, contestando a avaliação inicial *demais* e da modalização lógica *caso aconteça algo* para justificar sua mudança de postura diante do que foi exposto no início de seu enunciado.

Em **Só precisamos tomar cuidado para não deixarmos a atividade pela metade** o PFI aplica o dêitico *nós*, embora nele esteja embutido um “eu”, ecoando a voz de um pibidiano inexperiente em relação ao gênero profissional. A partir da modalização deôntica **precisamos tomar cuidado** Wilde relaciona seu dizer ao mundo social, promovendo julgamento a partir de determinantes externos, isto é, sugerindo a necessidade de provar para si mesmo e para o coletivo que o prescrito deve ser realizado *ipsis litteris*. Como precaução, o pibidiano constrói para si uma autoprescrição, embora se utilize do dêitico implícito *nós* para estendê-la ao colega e avalie pragmaticamente em **para não deixarmos a atividade pela metade**, sugerindo que essa ação o resguardaria do trabalho não realizado, o que poderia causar-lhe frustração e mal-estar.

⁵⁷ O subprojeto Letras/Inglês assumia em algumas ocasiões formato semelhante ao dos estágios supervisionados, submetendo os bolsistas a observações e regências de aulas orientadas pelo professor supervisor.

Wilde continua a oscilar entre uma visão negativa e positiva ao refletir sobre as prescrições em sua atividade de regência no Estágio Supervisionado, conforme sugerem os excertos a seguir.

Excerto 08- RE

Percebi que esse momento também deveria ter sido trabalhado antes de ter entregue o material para eles. Alguns ficaram interrompendo perguntando se poderiam escrever, o que deveriam fazer, se poderiam levar para casa, etc. Da próxima vez será melhor fazer essa atividade de warm-up antes de entregar-lhes o material. RE P. 27

página 27/Anexo J

Excerto 09- RE

No fim dessa aula eu percebi que havia planejado muita coisa para um período muito curto. Porém, no geral foi uma aula produtiva para aqueles que quiseram participar da aula, cerca de oitenta por cento. Os outros vinte por cento se mostraram muito dispersos querendo sair para tomar água ou ir ao banheiro o tempo todo. Sem falar nas conversas e risadas. O bom dessas risadas é que eram do conto, o que mostrava que mesmo dispersos, estavam ouvindo.

página 28/Anexo J

Mesmo já exercendo a profissão como professor temporário em uma escola pública neste momento de sua formação, os conflitos frente à inadequação às prescrições continuam a permear as representações de Wilde, cuja voz do autor empírico é claramente marcada pelo dêitico *eu* nos Excertos 08 e 09. No Excerto 08, a voz do estagiário revela a tomada de consciência de uma prescrição que causou conflito na condução de sua aula por confundir o coletivo de estudantes acerca de uma atividade proposta (***eu***) *Percebi que esse momento também deveria ter sido trabalhado antes de ter entregue o material para eles*. O PFI julga seu agir modalizando deonticamente em *deveria ter sido trabalhado* ao perceber que sua escolha inicial não havia surtido o efeito esperado, entretanto, prontamente pensou em uma estratégia para sanar esse tipo de conflito em seu agir futuro, delineando para si uma autoprescrição. Adiante, ao modalizar apreciativamente *será melhor*, Wilde, em seu lugar social de estagiário, fornece indícios de que o conflito experimentado tanto o inquietou como o despertou para a necessidade

de adotar um novo modo de agir *Da próxima vez será melhor fazer essa atividade de warm-up antes de entregar-lhes o material*. Dessa maneira, conforme a caracterização proposta por Machado (2007), o trabalho docente demanda do professor um redirecionamento de seu agir em situações conflituosas, logo, ao perceber que o inadequado pode ser tornar adequado com alguns ajustes, Wilde estabelece uma autoprescrição para obter um melhor resultado de seu trabalho.

No Excerto 09 a voz do estagiário evoca novamente a visão negativa em relação à prescrição com a qual está interagindo, evidenciada por modalizações apreciativas marcadas pelos termos intensificadores *muita coisa* e *muito curto*, confrontando o volume de atividades planejadas *versus* tempo para execução. Contudo, como no excerto 02 (sobre o tempo), reconhece que seu agir não foi anulado por esse conflito ao prosseguir seu relato com um marcador adversativo, uma voz implícita pode ser apontada a partir do uso do organizador argumentativo/concessivo *Porém, no geral*, indicando contrariedade ao discurso anterior do PFI, seguida de uma modalização apreciativa marcada um modificador que marca a dimensão motivacional em *foi uma aula produtiva*. Esta voz implícita leva-me a concluir que o PFI assume a identidade de estagiário, ao refletir sobre o volume inadequado de material planejado, para logo depois assumir a identidade de estagiário/professor, ao convencer-se de que o trabalho real não invalidou sua aula.

A representação do PFI sobre o aproveitamento do que foi planejado ganhou uma valoração positiva, mesmo não abrangendo a totalidade do coletivo de alunos, pois alguns mostravam-se dispersos, conversando ou rindo, ou seja, impedindo o decorrer da aula do modo como foi planejado pelo pibidiano. As modalizações apreciativas combinam um julgamento positivo e negativo em *O bom dessas risadas é que eram do conto, o que mostrava que mesmo dispersos, estavam ouvindo*. O *bom* é aplicado ao enunciado como análogo à ‘vantagem’ ao julgar a postura dos alunos diante da prescrição, agregando valoração positiva a uma situação negativa *mesmo dispersos*, o que leva o PFI a esboçar uma reação otimista diante de uma situação conflituosa, ou seja, ele compreende que mesmo sua prescrição não sendo cumprida à risca, isso não inviabiliza seu trabalho.

Em outras passagens de seu relatório, Wilde mostra uma postura mais confortável somada à capacidade de reorganizar as prescrições com as quais interage em seu *métier*, conforme apresento nos excertos a seguir.

Nos excertos analisados, pode-se detectar no excerto 08 que a identidade de Wilde se revela a de um estagiário ainda em processo de apropriação do manejo de conflitos e impedimentos próprios do *métier*, enquanto no excerto 09 muda sua identidade para estagiário/professor no início ao ressituar sua postura negativa diante de uma situação conflituosa de planejamento para uma visão mais positiva e madura acerca das prescrições para, logo depois, retroceder ao juízo inicial de sua postura. Avalio que o PFI agrega, neste caso, experiências vividas em seu trabalho como professor temporário às atividades do Estágio IV, enquanto sua identidade docente está em processo de construção e vai se ajustando e flexionando mediante às experiências, conforme afirmam Kleiman (1998), Bauman (2005) e Hall (2006), sobre a identidade não ser uma condição permanente, mas sim transitória e dinâmica.

Excerto 10- RE

Desse modo, eles acabaram respondendo algumas das perguntas que eu queria fazer depois, então deixei que a discussão continuasse. No fim dessa discussão, começamos a resolver as atividades que relacionavam umas imagens a umas manchetes de jornais.

página 20/Anexo J

Excerto 11- RE

*Após responderem esta atividade eu as corriji com eles e respondemos a atividade seguinte, na qual eles deveriam marcar, de uma lista de problemas ambientais, quais eles estavam sujeitos na área onde vivem. Essa levou um pouco mais de tempo, os dicionários não tinham a tradução de quase nenhum problema citado pelo livro. **Foi quando decidi resolver essa questão junto com eles, colocando no quadro quais problemas eles elegeram como possíveis na área onde vivem.***

página 20/Anexo J

Nos Excertos 10 e 11, o PFI discorre sobre sua primeira regência no Estágio IV em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio. No Excerto 10, Wilde evidencia em seu discurso na voz de personagem marcada pelo dêitico *eles*, o agir dos agentes alunos no enunciado *eles acabaram respondendo algumas das perguntas*, destacando seu papel de ator, isto é, daquele que domina a dimensão dos recursos para o agir em *que eu queria fazer depois* e *então deixei*

que a discussão continuasse. Duas modalizações pragmáticas, **queria fazer** e **deixei**, representam o julgamento que Wilde faz de seu agir, colocando-o na posição de ator, explicitando seu poder de agir naquele momento de sua formação.

O PFI continua a exercer seu papel de ator no Excerto 11, quando revela seu agir baseado em um conflito envolvendo o tempo destinado à prescrição e a ferramenta dicionário, como nos excertos 01 e 02 em *Foi quando decidi resolver essa questão junto com eles, colocando no quadro quais problemas eles elegeram como possíveis na área onde vivem*. A razão de seu agir é marcada pela modalização pragmática **decidi resolver** mantendo a identidade de professor maduro e experiente do PFI naquele momento. Wilde, regula seu meio de trabalho, transformando-o e, para transformá-lo, desenvolve uma estratégia para mediar a ferramenta em questão a fim de que os alunos possam acessá-la, como sugere em *colocando no quadro quais problemas eles elegeram como possíveis na área onde vivem*. Desta maneira, conforme Amigues (2004), o meio-aula é construído a partir da interação entre o professor, aparelhado pelos objetos que constituem seu ofício e responsável por mediá-los, e os alunos, que se servem destes recursos para poder transformá-los em instrumentos por meio de ações coletivas.

Nos dois excertos, mesmo na condição de estagiário, Wilde adotou uma identidade mais segura, mantendo-se fiel a essa postura ainda que diante de conflitos inesperados que ele, prontamente, desenvolveu estratégias para resolvê-los. No processo de apropriação dos objetos constitutivos de seu trabalho, ele vai oscilando suas visões sobre o ‘como fazer’ em sala de aula, como sugerem os excertos que se seguem.

Excerto 12- RE

*Como nas outras turmas, o professor me apresentou para a turma e explicou o motivo pelo qual eu estava lá. Fez a chamada e me passou a aula. **Iniciei a aula com as perguntas que planejei fazer no warm-up**. Esse momento foi um pouco prolongado pois gerou muita discussão. Achei interessante começar a aula assim pois possibilitou que eu tivesse um momento mais descontraído com a turma.*

página 25/Anexo J

Nesse segmento, o PFI discorre sobre sua quarta regência no Estágio IV, sendo a primeira aula em uma turma de segundo ano. Na voz do autor empírico, representada pelo dêitico **eu**, ecoa a voz de um estagiário/professor, mais seguro em seu espaço social e ator de

sua ação em *Iniciei a aula com as perguntas que **planejei** fazer no warm-up*. A modalização pragmática *planejei fazer* evidencia o comprometimento de Wilde com a prescrição, julgando satisfatoriamente sua intenção alcançada ao afirmar *Achei interessante começar a aula assim*. A modalização apreciativa *Achei interessante* mostra um pensamento do PFI sobre sua própria ação, fato que lhe gerou uma reação positiva, como qualifica o adjetivo *interessante*. Wilde, então, prossegue seu discurso *pois possibilitou que eu tivesse um momento mais descontraído com a turma*, explicando sobre o motivo interno que disparou tal reação positiva ao optar pelo marcador linguístico explicativo *pois* e a modalização apreciativa *mais descontraído*, descrevendo uma reação que o aproxima do coletivo, já que não é professor regente da turma.

Wilde continua a explorar o tema das prescrições na entrevista/questionário que concedeu como professor temporário, supervisor de uma colega de sala do Estágio IV. O PFI avalia e tece considerações sobre sua experiência como supervisor e a contribuição para sua formação docente e como essa experiência pode ter refletido na formação do estagiário que supervisionou. No Excerto 12, ao responder uma pergunta como supervisor de Estágio IV, o PFI reflete acerca da interação com as prescrições e com a estagiária supervisionada.

Excerto 13- E2

*Enquanto supervisor, o estágio também nos ajuda. Passamos o ano inteiro com a turma, dando aula do nosso modo e tentando imaginar novas formas, mas, **estamos presos a nossa visão de aula e não é tão fácil imaginar um modo diferente e atrativo de mostrar os mesmos conteúdos sempre**. Através do estágio podemos observar uma outra pessoa que, generalizando, **“está com muito fôlego para começar”**. Ver alguém que está começando, ainda nervoso por ficar em frente a turma, nos ajuda muito enquanto professor. Além de nos fazer lembrar de nós mesmos em nossas primeiras aulas, **podemos perceber novamente como é começar a dar aula e toda a energia investida**.*

*Isso me fez prestar mais atenção no modo como a estagiária dava as aulas dela e no tempo que ela gastava **nb** de os planejamentos. Mesmo sendo um professor que começou há muito pouco tempo, **queria perceber se havia alguma diferença, tanto no modo de dar aula quanto no de planejar as mesmas**. Acabei descobrindo que sim, talvez pelo fato de que na semana pedagógica **termos criado o plano anual de aulas e isso já me ajudar muito durante o ano letivo, mas gasto muito menos tempo nos planejamentos do que minha a estagiária**.*

questão 02/Apêndice C

No Excerto 13, Wilde opta por usar os dêiticos *nós*, *nos* e *nossa* para representar sua voz. Percebo nesse enunciado que a voz do autor revela um pensamento negativo sobre si

mesmo, talvez por sentir certa culpa ao representar dessa maneira seu trabalho insatisfatório em *estamos presos a nossa visão de aula e não é tão fácil imaginar um modo diferente e atrativo de mostrar os mesmos conteúdos sempre*. Desta forma, as modalizações apreciativas representadas em ***estamos presos, não é tão fácil e modo diferente e atrativo*** ligam-se ao mundo subjetivo, desvelando no dizer do PFI um julgamento internalizado de si diante das prescrições e de seu agir, o que me leva a conceber sua identidade, neste momento, como a de um estagiário/professor inquieto com seu agir docente e em busca de ampliá-lo. Quando se volta para representar sobre a estagiária, Wilde vale-se de um clichê disseminado por professores mais experientes no que se refere aos professores em início de carreira “*está com muito fôlego para começar*” para comentar que ela traz ideias novas e não está afetada por conflitos pertinentes ao *métier*. Novamente, o PFI faz uso de uma modalização apreciativa ***com muito fôlego***, sugerindo que esse novo elemento em seu contexto de atuação, a estagiária, pode inspirá-lo a ser inovador diante das prescrições, reconfigurando seu agir, como Wilde esclarece ao modalizar pragmaticamente em ***podemos perceber novamente como é começar a dar aula e toda a energia investida***.

Wilde admite sua condição de professor iniciante ao julgar o pouco tempo de sua experiência, o que faz emergir uma comparação entre a interação da estagiária e o dele próprio, enquanto supervisor, com as prescrições. O PFI demonstra um grau de intenção, representado por uma modalização pragmática, em absorver um ‘modo de fazer’ diferente em ***queria perceber se havia alguma diferença, tanto no modo de dar aula quanto no de planejar as mesmas***, quando, comumente é o estagiário que busca no supervisor essa informação. Percebo uma inversão de papéis⁵⁸ nesse enunciado, talvez gerado pela condição de Wilde ser tanto professor ainda em formação e já atuar como professor temporário, bem como ser supervisor de Estágio, fato que pode conduzi-lo a uma constante alternância de identidades que podem emergir em diferentes lugares sociais que ocupa. Tal efeito, leva-o à comparação com sua estagiária, ora assumindo a identidade de estagiário ainda incerto de seu lugar social como professor, verificada pela modalização lógica apontada pelo marcador de dúvida ***talvez pelo fato de que*** ao conjecturar sobre a diferença entre ele e a estagiária, ora a de professor regente ao ecoar a voz social *nós*, representada pela instituição escola e sua demanda e elaborar o

⁵⁸ Os estágios supervisionados funcionam como um fator de desenvolvimento não só para os estagiários, mas também para os professores supervisores que, a partir das interações com os licenciandos, debatem sobre prescrições, enxergando caminhos para renormalizá-las.

planejamento pedagógico em *na semana pedagógica (nós) termos criado o plano anual de aulas*.

A voz do professor regente retoma o enunciado a partir dos dêiticos **me** e **eu**, avaliando subjetivamente a relevância da prescrição vinda de um coletivo de seu trabalho, indiciada pela modalização apreciativa **ajudar muito** em *e isso já me ajudar muito durante o ano letivo*, seguido da consideração que faz em relação à comparação entre ele e a estagiária em relação ao fator tempo na elaboração do planejamento em *mas gasto muito menos tempo nos planejamentos do que minha a estagiária*. A modalização apreciativa **muito menos** insinua um pensamento do PFI que por ser ainda igualmente estagiário, mas já estar em atuação como professor temporário e, logo, em contato com planejamentos, conclui ser mais hábil que a estagiária no manejo desse tipo de prescrição.

A conclusão de Wilde leva-me a considerar que a identidade do professor em formação inicial sobrepõe-se a do professor temporário ao deixar claro sua necessidade de comparação com o agir do outro que ocupa um de seus lugares sociais, a saber a estagiária, e seu apego ao prescrito, ou seja, o plano anual de aulas que diz o que ele deve fazer para a realização das tarefas (CLOT, 1999[2007], abrindo os caminhos para a elaboração mais rápida de planejamentos.

Wilde, novamente, levanta a questão de seu agir docente diante das prescrições e do trabalho docente do estagiário ao participar da sessão reflexiva como supervisor e ser indagado sobre como seu trabalho docente foi afetado pelo Estágio IV, como estampado no enunciado a seguir.

Excerto 14 -E1

O relatório nos possibilita refletir e repensar sobre a nossa prática docente. Através do mesmo podemos analisar o que deu certo e o que não deu certo em determinadas aulas. Seria importante se tivéssemos esse tempo para refletir após nossas aulas, isso poderia nos ajudar a planejar melhor nossas aulas e a nos reinventar enquanto profissionais.

questão 16/Apêndice B

Excerto 15- SR2

*Eu acho que o estágio faz com que a gente pare essa correria por exemplo, pra pensar numa possibilidade diferente de ver mesmo, a mesma aula que a gente já deu no ano anterior, né? E a partir das leituras, a partir dos insights que o professor do estágio quatro nos dá, a gente acaba vendo mais as opiniões, as diferentes opiniões de todos os outros estagiários, né? **Mesmo nos momentos que a gente planejava com o estagiário ele dizia “Vamos trabalhar assim?”**, e aí acontecia de eu pensar **“Poxa, eu não pensei de trabalhar esse assunto dessa forma”, né? Então eu acho bem enriquecedor** também pra nós enquanto, é:: supervisores, né? Que a gente acaba vendo que não é só aquele nosso modo de: estar em sala de aula de atuar, existem outros modos que, às vezes são super simples, estão ali ao nosso alcance, mas no nosso campo de vista, no noss/ a gente não alcança, a gente não vê. Acho que também a correria, não sei, até mesmo o nosso próprio modo de atuar seja diferente e a gente acabe não abordando outras formas...*

trecho 06/Apêndice E

No Excerto 14, o PFI ao ser indagado sobre a relevância do relatório de estágio para sua formação deixa ecoar a voz do estagiário pelos dêiticos **nos**, **nós** e **nossa**, ficando na posição de ator em *O relatório nos possibilita refletir e repensar sobre a nossa prática docente e podemos analisar o que deu certo e o que não deu certo*. As modalizações pragmáticas **possibilita refletir** e **repensar**, bem como **podemos analisar** leva-me a assumir que a obrigatoriedade na produção de relatórios, prescrição proveniente das normas que regem os Estágios Supervisionados, é bem vista por Wilde ao afirmar sobre a relevância desta produção acadêmica para os licenciandos como fonte de reflexão sobre o agir docente e possibilidade de reconfiguração desse agir.

Contudo, ao textualizar apreciativamente as ideias contraditórias das formas verbais **deu certo** e **não deu certo**, Wilde expressa sua reação diante das possibilidades de reflexão que o relatório pode disparar e reforça a importância do ato de refletir sobre a própria prática. Surge a voz do estagiário/professor mais maduro representada por **nós** e **nossas**, assumindo a identidade de professor ao declarar que **Seria importante se tivéssemos esse tempo para refletir após nossas aulas**, projetando para si uma autoprescrição. A escolha da forma verbal **Seria**, combinada à modalização apreciativa **importante**, revela um grau de intenção do PFI, mais evidente ainda quando aciona sua identidade de professor ao afirmar não haver tempo para refletir sobre suas aulas, como demonstra a modalização pragmática iniciada pelo marcador de condição *se* em *Se tivéssemos esse tempo*. Wilde vem justificar sua reflexão usando a modalização pragmática **poderia nos ajudar a planejar melhor**, indicando uma finalidade para

refletir e reconfigurar seus planejamentos e, conseqüentemente, seu agir como sugere em *poderia nos ajudar a planejar melhor nossas aulas e a nos reinventar enquanto profissionais*.

O Estágio Supervisionado é abordado novamente por Wilde no Excerto 15 quando na sessão reflexiva, no papel de supervisor, é indagado sobre o efeito do Estágio Supervisionado IV em seu trabalho docente. O PFI reitera sua concepção positiva sobre o estágio, tocando, de novo, no ponto da oportunidade de reflexão sobre as aulas, além de mencionar a contribuição das leituras e do professor orientador, valorizando outros pontos de vista diante das prescrições, como assume em *Mesmo nos momentos que a gente planejava com o estagiário ele dizia “Vamos trabalhar assim?”*, enunciado que desvela Wilde em sua identidade de professor supervisor.

Wilde convoca a voz do personagem estagiário **ele**, apresentada pelo verbo dicendi **dizia** em *ele dizia “Vamos trabalhar assim?”*. A identidade de professor supervisor assumida por Wilde nesse momento parece alternar-se com a de estagiário quando revela sua reação perante à proposta de sua estagiária em *“Poxa, **eu não pensei de trabalhar** esse assunto **dessa forma**”, né? Então eu acho bem enriquecedor também pra nós enquanto, é:: supervisores, né?*. O discurso de Wilde sugere uma reação de surpresa indicada pela interjeição **Poxa** pelo fato de já ser professor atuante e não ter ideias como as do estagiário, justificando-se ao citar a correria e mesmo o próprio estilo do professor para não planejar ações inovadoras. Assim sendo, direciona sua atenção ao planejamento de seu estagiário, buscando ideias para reconfigurar suas próprias prescrições, desta forma, desenvolvendo-se enquanto professor regente.

Representações sobre o mundo subjetivo emergem em seu discurso, modalizadas de forma apreciativa em *eu não pensei de trabalhar esse assunto **dessa forma** e eu acho bem enriquecedor*, sendo caracterizadas pelo verbos indicadores de subjetividade *pensei* e *acho*, da mesma forma como *bem enriquecedor*, no qual o modalizador *bem* confere mais intensidade à avaliação de Wilde sobre a experiência de supervisionar e interagir como estagiário, muito provavelmente, por ter tido acesso a modos de agir diferentes para se espelhar.

Uma interação diferente de Wilde com a prescrição é relatada no próximo excerto, quando na sessão reflexiva é indagado sobre o fato do planejamento não ser cumprido à risca e isso gerar algum comprometimento na aprendizagem dos alunos.

Excerto 16- SR2

Não, eu acho sim que pode ter essa flexibilidade. Eu acho que se eu planejei dar determinado assunto e... sei lá, por algum motivo, não deu tempo, por exemplo, depende da relevância do assunto também, às vezes nem é assim TÃO importante digamos pro aprendizado do aluno como um todo né? Isso realmente vai servir, né? Eu vou cobrar isso ou o aluno vai precisar mesmo depois disso? Ou eu só estou passando porque foi estipulado, está no livro eu tenho que passar? Não, eu acho que se é só por isso, porque está no livro e se não deu tempo passar e isso não vai interferir no aprendizado dele, digamos no ano letivo e pra vida dele, eu acho que sim, que pode deixar alguns tópicos.

Trecho 09/Apêndice E

No Excerto 16, Wilde reflete sobre seu trabalho como professor temporário, ecoando a voz do professor supervisor, marcada pelo dêitico **eu** em todo o enunciado, manifestando a apropriação de Wilde no que tange ao seu lugar social de professor naquele momento de seu discurso. Sobre seguir as prescrições como planejado, ele demonstra um grau de maturidade e consciência com o trabalho real, definido por Clot (1999 [2007]) como o trabalho que é realizado mais a soma das atividades que não foram desenvolvidas pelo trabalhador por questões pertinentes ao *métier*. Quando afirma ***Não, eu acho sim que pode ter essa flexibilidade***, Wilde veste-se da identidade de um professor experiente em lidar com questões que impedem seu planejamento de ser cumprido na totalidade, sendo enfático ao iniciar seu discurso com unidades linguísticas que se contrapõem. A negativa vem expressar sumariamente sua posição perante à possibilidade de danos à aprendizagem dos alunos, seguida de um verbo introdutório de pensamento subjetivo *acho* associado à unidade linguística afirmativa *sim*, modalização subjetiva que lança mais força à modalização deôntica ***pode ter essa flexibilidade***. A aceitação de Wilde diante do trabalho real, leva-o a levantar vários autoquestionamentos ponderando sua reação sobre o que afirmou, reiterando seu julgamento em *porque está no livro e se não deu tempo passar e isso não vai interferir no aprendizado dele*.

Sobre a realização de uma prescrição, Amigues (2004, p. 42) afirma que “[...]traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos”. Isto posto, o trabalho docente, contrariando a crença de configurar-se como uma atividade individual, revela seu caráter prefigurado e interpessoal, demandando do professor a reorganização de seu meio-aula a partir de interações com o coletivo. No caso de Wilde, esta

reorganização é compelida pela interação com gestores, professores formadores, alunos e a estagiária a qual ele supervisiona, conforme ilustram os onze excertos na próxima seção.

5.4. Eu-coletivos: *Gostei da postura dele, pois não me senti completamente sozinho com a turma*

O trabalho docente, concebido no senso comum como individual, passou a ser caracterizado como interpessoal por Machado (2007) por demandar interação entre os sujeitos presentes ou ausentes na situação de trabalho. À vista disso, o papel desempenhado pelo núcleo gestor, professores formadores, alunos das escolas e estagiária supervisionada tem um valor singular na construção da identidade do professor em formação inicial, desde que para agir o professor deve reorganizar o ambiente de trabalho, participando de mobilização conjunta para interagir com as prescrições do *métier* conforme analiso a seguir.

Excerto 17 - DR

Algo legal que a escola fez, em minha opinião, foi o “Natal Solidário”, que cada turma ficou responsável por doar uma cesta básica. Cada aluno ficou de trazer um quilo de alimento para formar a cesta.

*Algo negativo para a coordenação, ou algumas das pessoas que atuam nela, não sei se é de propósito ou por falta de preparo mesmo, **mas geralmente quando eles precisam dar algum aviso, simplesmente entram na sala e começar a falar com os alunos, sem pedir licença para o professor (foi assim nos dois últimos). De certo modo acaba atrapalhando a aula.***

entrada 11/Anexo I

Excerto 18/ RE

*Antes de ir diretamente à escola, conversei com o professor para saber da disponibilidade dele. Depois de saber que seria bem-vindo em suas aulas, **procurei a coordenação para me informar se poderia fazer a observação e fui muito bem recebido pela diretora que aceitou prontamente sem nenhum problema.** Assim, escolhi os horários com o professor e comecei na semana seguinte.*

páginas 16-17/Anexo J

Os Excertos 17 e 18 carregam representações do PFI em relação ao núcleo gestor das escolas nas quais exerceu atividades do PIBID e Estágio IV. No Excerto 18, o PFI avalia duas situações relativas à postura do núcleo gestor no papel de agente durante o registro no diário reflexivo de seu trabalho no PIBID. Wilde julga de forma positiva a ação do núcleo gestor em coordenar uma campanha solidária, representado em ***Algo legal que a escola fez, em minha opinião, foi o “Natal Solidário”***. A voz do pibidiano ultrapassa o contexto de ensino aprendizagem e avalia uma ação social promovida pelo núcleo gestor, deixando bem claro a partir da modalização apreciativa *legal* seguida de *minha* que marca sua voz no enunciado. O PFI prossegue com sua avaliação alternando agora para uma avaliação sobre a postura do núcleo gestor diante do professor regente relatada quando Wilde emerge a voz de personagens incluídos no grupo núcleo gestor em ***mas geralmente quando eles precisam dar algum aviso, simplesmente entram na sala e começar a falar com os alunos***. Percebo a inquietação de Wilde ao julgar uma questão ética do núcleo gestor ao adentrar à sala sem a permissão do professor, mesmo que sua voz não esteja explícita neste enunciado ele deixa aparente sua indignação, talvez vislumbrando para si uma situação análoga à descrita em seu futuro trabalho docente. O PFI lança mão da modalização lógica *simplesmente* para iniciar seu discurso recriminativo pelo fato de ignorarem a autoridade do professor em sala em *simplesmente entram na sala* seguido da modalização apreciativa *De certo modo*, passando a mensagem de que em algum grau, o trabalho do professor é comprometido por essa atitude em ***De certo modo acaba atrapalhando a aula***. O Excerto 17 leva-me a refletir sobre qual papel Wilde ocupa nesta representação, já que lança um olhar crítico sobre outra faceta do trabalho docente que é a interação com um coletivo externo à sala de aula, lugar onde o trabalho do professor recebe todos os holofotes. Considero que o PFI assume a identidade de pibidiano, pois vê-se diante de duas situações envolvendo uma esfera com a qual professores em exercício nas escolas articulam seu trabalho, isto é, coordenadores, diretores e secretários, sendo algumas vezes essas relações conflituosas como a relatada por Wilde. A inserção dos licenciandos no cotidiano da escola, levando-os a interagir com outras esferas além da sala de aula, constitui-se um dos objetivos do Subprojeto Letras/Inglês. Em razão disso, a reação do PFI diante do núcleo gestor leva-o a formular uma avaliação positiva e negativa, demonstrando que ele segue em sua formação desenvolvendo um olhar crítico que ultrapassa questões de ensino aprendizagem, formulando julgamentos sobre ações e interações entre grupos hierarquicamente distintos na esfera escolar.

No Excerto 18, o PFI discorre sobre uma regra de ofício ligada aos Estágios Supervisionados de forma geral, a saber, a apresentação do estagiário à escola antes do início

de seu trabalho com o fim de solicitar a autorização do professor e núcleo gestor para iniciar as atividades prescritas pelos projetos pedagógicos das licenciaturas. A voz do estagiário revela que após a aceitação do professor supervisor ele foi em busca do aval da instância superior da escola e avalia a experiência de forma positiva em *procurei a coordenação para me informar se poderia fazer a observação*. A voz do estagiário é bem marcada neste enunciado pelos dêiticos *eu* e *me* associada à modalização pragmática ***se poderia fazer a observação***, promovendo um julgamento sobre a capacidade de intenção do PFI revelado por um grau subjetivo e social, transparecendo na voz do estagiário um desejo pessoal de aceitação naquela escola e uma obrigação exigida pela faculdade. Novamente, o estagiário traz à tona a voz de personagem, dessa vez de forma determinada na figura da diretora da escola *e fui muito bem recebido pela diretora que aceitou prontamente sem nenhum problema*, enunciando uma modalização apreciativa, avaliando e intensificando de forma positiva o agir da diretora em ***muito bem recebido***, seguida de uma dupla modalização lógica, indicando o grau de verdade de seu enunciado em ***prontamente*** e ***sem nenhum problema***. A reação de Wilde diante de sua investida, leva-me a inferir que ser aceito pelo coletivo de trabalho como estagiário na escola pretendida já representa uma parte bem-sucedida de seu trabalho no Estágio IV, mesmo não tendo ainda iniciado as atividades requeridas propriamente ditas. Este fato, mesmo não constando nos objetivos dos estágios na FAFIDAM (ver Quadro 4), pode representar fator de desenvolvimento ao conduzir o estagiário a estabelecer contato com outros coletivos de trabalho além de alunos e professores e ter acesso à oportunidade de elaborar suas próprias avaliações sobre as diferentes posições hierárquicas que compõem o espaço escolar, bem como sobre as reações nele despertadas por estas interações.

Além do núcleo gestor, questões envolvendo representações entre o professor regente e os alunos da escola também foram levantadas pelo PFI, desta vez, em seu relatório de Estágio IV, conforme excerto que segue.

Excerto 19- RE

Esta é a primeira aula do professor nesse turno, primeiro ano E. As turmas da noite, explicou-me o professor, geralmente são formadas por alunos que não têm a possibilidade de estudar durante o dia, ou seja, pessoas que já repetiram muitas vezes; que trabalham durante o dia ou mesmo aqueles que não possuem muito interesse nos conteúdos. Avisou-me também que temos muitos alunos adultos na mesma turma, porém não esperasse melhor comportamento desses apenas por causa da idade.

No Excerto 19, o PFI traz à tona a voz do estagiário ao narrar uma conversa com o professor supervisor no período inicial de regência no Estágio IV. Wilde, no papel de agente da ação, usa o verbo dicendi ***explicou-me*** referindo-se ao professor e conferindo-lhe o papel de ator em *As turmas da noite, explicou-me o professor, geralmente são formadas por alunos que não têm a possibilidade de estudar durante o dia*. O estagiário opta por usar uma modalização lógica ***geralmente são formadas*** para reproduzir com valor de verdade o discurso do supervisor que esboçou o contexto conflituoso do coletivo de alunos, transmitindo para o PFI a concepção dos alunos construída por ele próprio, preparando o estagiário para um provável embate em sala. Wilde prossegue revozeando o professor supervisor, usando outro verbo dicendi ***Avisou-me*** para reproduzir um alerta sobre a faixa etária de alguns alunos em *Avisou-me também que temos muitos alunos adultos na mesma turma*. No entanto, o professor supervisor continua seu discurso argumentando que a idade dos alunos não representava uma vantagem para o desenvolvimento do trabalho docente do estagiário ao usar um marcador de contraposição ***porém***, sugerindo uma voz implícita, e uma modalização apreciativa ***melhor comportamento*** em *porém não esperasse melhor comportamento desses apenas por causa da idade*. Creio que ao ilustrar esta representação, Wilde, em sua identidade de estagiário, revela, implicitamente, um temor em ter que enfrentar conflitos ligados à indisciplina dos alunos, já que houve a necessidade de representar tal fato em seu relatório antes do PFI começar a discorrer sobre sua primeira regência. As informações repassadas pelo supervisor sobre sua interação conflituosa com o coletivo de alunos, se não bem gerenciadas pelo estagiário, podem levá-lo à amputação do poder de agir em seu trabalho docente, pois, sendo o supervisor a peça mais experiente do jogo, suas representações podem ser assimiladas pela peça menos capaz naquele momento, já que Wilde assumia a identidade de estagiário.

Após a contextualização da turma, Wilde relata sua primeira regência, enfatizando a postura do professor supervisor durante sua atividade docente no Estágio IV.

Excerto 20- RE

*Após me apresentar o professor fez a chamada e me passou a aula. Pegou uma cadeira e sentou-se no final da sala com alguns papéis e pôs-se a corrigi-los e vez por outra parava para pedir mais atenção dos alunos ou para observar a aula. **Gostei da postura dele, pois não me senti completamente sozinho com a turma e senti que ele me deixou bem à vontade.***

A voz do estagiário Wilde, evidenciada pelos dêiticos *eu* e *me*, revela a ligação do discurso do estagiário com o mundo subjetivo, ilustrado pela modalização apreciativa *Gostei da postura dele*. Ao optar pelo uso do verbo *gostei* o estagiário desvela uma apreciação positiva acerca do agir docente do supervisor por tê-lo acolhido e oferecido suporte diante de eventuais conflitos como aqueles já alertados pelo supervisor no Excerto 20. Ao usar mais uma modalização apreciativa reveladora da identidade de estagiário inseguro e de um temor indiciado em *pois não me senti completamente sozinho com a turma*, Wilde avalia o suporte oferecido pelo supervisor e endossa seu julgamento positivo ao desvelar sua reação em consequência do agir do supervisor em *senti que ele me deixou bem à vontade*, como revela a modalização apreciativa *bem à vontade*, fato que pode assegurar ao estagiário o poder de agir em seu *métier*. É relevante salientar que no período no qual essa representação foi construída por Wilde ele já atuava como professor temporário, entretanto, a identidade assumida desvela a reação de um professor ainda em processo de formação inicial cuja vulnerabilidade requer a intervenção do supervisor, sentindo-se confortável nesta posição.

A postura de Wilde remete-me ao conceito de simultaneidade em camadas (BLOOMAERT, 2005) por sua condição de alternância identitária a partir de determinantes situacionais como, por exemplo, a interação com o coletivo de docentes formadores ou o lugar social que ocupa em determinado momento, o que me conduz a considerar que espaços de formação e trabalho são potencialmente espaços de transformação, que podem assegurar uma identidade fluida e flexível ao trabalhador docente, conforme explicitam Bauman (2005) e Hall (2006).

Nesses termos, Wilde, em busca de seu desenvolvimento e de sua construção identitária, espelha-se naqueles que considera mais capazes, a saber, seus professores formadores, como defendido por Vygotsky (2007) de acordo com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme percebido nos próximos excertos.

Excerto 21- RE

*No final da correção e explicação do porquê das respostas, demos início a criação de um final alternativo para o conto. Pedi que eles fossem dando ideias e fui colocando no quadro, em português mesmo, **devo essa estratégia ao meu coordenador de estágio**, ele quem sugeriu este modo de abordar esta atividade.*

Excerto 22- E1

Acho que a experiência do professor em exercício amente (sic) com o coordenador de área sempre nos acrescentou muito. Por vezes o coordenador tinha uma proposta e o supervisor, conhecendo a turma onde ele trabalhava o advertia quanto a abordagem e juntamente com os bolsistas entrávamos em um consenso de como seria a melhor forma de trabalhar determinado assunto. Através de muito diálogo íamos nos construindo enquanto professores também. Nessa tríade era possível perceber o nosso olhar inexperiente, o do coordenador, geralmente com mais conhecimento teórico e o conhecimento do professor em exercício para equilibrar e ver a melhor forma de aplicar teorias e desenvolver atividades com suas turmas. EPEF (20)

questão 20/ Apêndice B

No Excerto 21, Wilde narra em seu relatório de estágio um episódio vivido juntamente com o coletivo de alunos acerca da correção de uma atividade. O discurso do estagiário fornece indícios de ter sido uma experiência exitosa, conforme a voz do estagiário destaca no enunciado *devo essa estratégia ao meu coordenador de estágio*. Entretanto, o êxito obtido pelo estagiário não é reconhecido como mérito próprio como sugere ao mobilizar a modalização apreciativa **(eu) devo essa estratégia ao meu coordenador**, conferindo autoria da prescrição ao professor formador, sem tomar consciência de que mesmo um bom planejamento de ensino precisa de habilidade ao ser colocado em prática, o que exige total mobilização do professor. A identidade de Wilde como estagiário e, de certo modo dependente da orientação do professor mais experiente, reflete sua condição de professor em processo de apropriação dos objetos constitutivos de seu trabalho, espelhando-se, para isso, no professor mais experiente, seja no espaço da faculdade, seja na escola como identificado no próximo excerto.

No Excerto 22, o PFI é questionado sobre o compartilhamento de saberes entre o coletivo do PIBID e tece considerações sobre o debate entre ele, os professores formadores e os colegas pibidianos, estes últimos marcados no enunciado por *a gente*. Wilde aponta, inicialmente, que os professores supervisores e coordenador de área eram os principais atores que dominavam a cena no que diz respeito à troca de saberes, como afirma a voz do pibidiano **eu** em *Acho que a experiência do professor em exercício amente (sic) com o coordenador de área sempre nos acrescentou muito*. O verbo **acho** mostra um traço subjetivo, assumindo o PFI que é uma construção avaliativa particular, Wilde relata uma situação em que a hierarquia do contexto do coletivo do PIBID se estruturava ao informar que o coordenador de área lançava uma proposta que era contestada pelo professor supervisor por conhecer as condições de realização de tarefas em seu espaço social. Por conseguinte, o PFI traz ao discurso os pibidianos

para complementar o entrecruzamento de saberes entre o coletivo, fato que contribuiu para a construção da identidade do PFI, despertando o ‘ser professor’ em um processo de metamorfose naquele momento, conforme avalia usando a modalização apreciativa *Através de muito diálogo íamos nos construindo enquanto professores também*. Esta troca e negociação de saberes entre os menos capazes do grupo aparece descrita pela voz do pibidiano inexperiente representando o coletivo de pibidianos *era possível perceber o nosso olhar inexperiente* e dos mais capazes *o do coordenador, geralmente com mais conhecimento teórico e o conhecimento do professor em exercício*. Wilde avalia as capacidades do coletivo usando as modalizações apreciativas *olhar inexperiente, mais conhecimento teórico e o conhecimento do professor em exercício*, respectivamente, estratificando os níveis de conhecimento. O trabalho em conjunto, cada um contribuindo com seus níveis de saberes, direcionava a tríade a renormalizar prescrições em busca de melhores resultados em sala.

Wilde volta a considerar sobre a troca de experiências entre o coletivo, ponderando sobre a troca de saberes entre o coletivo de professores, de acordo com o próximo excerto.

Excerto 23 - SR 1

Eu acho que:: sim também. Sempre quando há um grupo de pessoas com diferentes experiências, com diferentes vivências dentro de experiência, há sempre trocas de:: conhecimentos, de:: informações. É: eu nunca acho que é assim, apenas unilateral, eu acho que eles contribuíram DEMAIS pra gente, pra gente conseguir resolver alguns problemas, mas eu acho que a gente também deve ter contribuído de alguma forma pra eles... pra forma deles ENXERGAREM, né? Inclusive os novos alunos, que alguns tinham praticamente a mesma idade que a gente o/ ou algo parecido.

trecho 09/ Apêndice D

Na sessão reflexiva, como entendido no excerto acima, Wilde reflete sobre a contribuição dos estagiários e pibidianos para os professores formadores, afirmando que os professores em formação compartilham saberes com os formadores, como explícito pela voz do estagiário/pibidiano marcada pelo dêitico ***eu*** seguido do verbo ***acho***, revelador do pensamento do PFI em *Eu acho que:: sim também*. Ele segue justificando seu pensamento com a modalização lógica ***sempre***, em dois momentos, para implicar em seu discurso a ideia de verdade absoluta, combinando com a modalização apreciativa ***com diferentes experiências, com diferentes vivências***, referindo-se aos diferentes saberes compartilhados entre grupos de

pessoas no enunciado *Sempre quando há um grupo de pessoas com diferentes experiências, com diferentes vivências dentro de experiência, há sempre trocas de:: conhecimentos*. A identidade de professor regente ecoa na voz de Wilde, trazendo à tona uma concepção mais contemporânea do conceito de ZDP, aqui percebido como “oportunidades de aprendizado” (LANTOLF, 2004) em *eu nunca acho que é assim, apenas unilateral*, pois como sugere Fogaça (2011), as atividades compartilhadas podem funcionar como zonas de desenvolvimento proximal a partir do confronto de representações dos indivíduos. Wilde reitera as contribuições vindas dos formadores, porém usa um marcador de contraposição para levantar seu posicionamento representado por uma voz implícita em *mas eu acho que a gente também deve ter contribuído de alguma forma pra eles...* A forma bem marcada *eu* associada ao verbo *acho* revela um julgamento parte subjetivo, parte social fruto das observações e reflexões de Wilde, materializadas pela modalização pragmática *deve ter contribuído*, incidindo ao seu discurso um julgamento sobre as razões do agir de uma parte do coletivo, bolsistas e estagiários, ao garantir reciprocidade aos formadores, como, por exemplo, fornecer informações sobre os alunos das escolas, sendo mais acessíveis a eles por terem idades aproximadas. Oscilam duas identidades neste segmento, isto é, a do estagiário ou pibidiano que reconhece a *expertise* dos formadores, com a do estagiário/professor que reconhece, guiado pela própria vivência, que as contribuições são bilaterais.

A realização do trabalho docente, segundo Machado e Bronckart (2009) é sempre orientada pela apropriação de prescrições e modelos de agir, com a interação com o coletivo, especialmente os alunos, utilizando-se de artefatos transformados em instrumentos. Sendo o coletivo de alunos um elemento decisivo para o a construção identitária do PFI Wilde, analiso suas representações nos excertos a seguir.

Excerto 24- DR

Na turma do terceiro, quatro de 36 alunos têm a nota acima de 6 Essa turma, de todas, é a mais barulhenta, mais difícil de controlar o barulho. A maioria das médias estão em volta de 3, a mais alta é um 8 e a mais baixa é 1,7.

entrada 05/Anexo I

Excerto 25-DR

*Depois do intervalo fomos para a turma do terceiro ano. Como sempre muito barulhenta, muitas brincadeiras, alunos muito **gasquitos, tom de voz muito alto** (gritando literalmente).*

entrada 08/Anexo I

Excerto 26- DR

*A aula do terceiro começou com muito barulho... **essa é realmente uma turma muito difícil de controlar.** Como era também apresentação de trabalho, eles se acalmaram mais na hora das apresentaçõess.*

entrada 11/Anexo I

Nos Excertos 24, 25 e 26, o PFI descreve em seu diário reflexivo o comportamento dos alunos durante observações de aulas no PIBID, o que sugere um conflito a ser enfrentado por ele. Em todas estas representações os alunos surgem como agentes enquanto Wilde assume a identidade de um pibidiano sem experiência frente a um conflito que é muito pertinente ao gênero profissional docente, a indisciplina, exigindo do professor constantes redirecionamentos de seu agir. Nos excertos citados, o pibidiano usa as modalizações apreciativas negativas **barulhenta, difícil, gasquitos, tom de voz muito alto** para expressar de forma implícita sua angústia diante de tal realidade, muito provavelmente, prevendo um horizonte que o aguardava no futuro. O PFI enfatiza ainda mais suas representações negativas ao optar pelo uso de modalizações lógicas **Como sempre** e **realmente**, marcadores que incidem valor de verdade, constância e ênfase ao que é enunciado. Este tipo de conflito pode interferir no trabalho do professor, impedindo a realização do que foi planejado e demandando do professor a reorganização do ambiente de trabalho ao desenvolver estratégias de enfrentamento, como faz o PFI nos próximos excertos.

Excerto 27 - RE

*Comecei a aula perguntando o que acharam da prova, **quase todos reclamaram que estava muito difícil e alguns afirmaram que nem leram**, apenas marcaram as que eram de marcar e*

deixaram em branco as que eram de responder; alegando que: “Não sabemos mesmo então nem adianta ler não professor”. Diante dessa afirmação procurei explicar para eles que não é tão difícil assim, geralmente as questões cobradas nas provas são as mesmas cobradas nos exercícios durante as aulas, [...]

página 30/Anexo J

Excerto 28- RE

Perguntei se eles sabiam quanto de combustível era gasto todo os dias só com o transporte deles para virem até a escola e eles disseram nunca ter pensado sobre isso. Mas que era bastante. Alguns até disseram que já ficaram sem aula por não ter dinheiro para a gasolina, mas que nunca haviam contado quando era gasto mensalmente com essa finalidade.

A outra pergunta de warm-up era se eles tinham consciência do quanto isso agredia o meio ambiente. Alguns se mostraram contra essa ideia, dizendo que era bobagem, que, pelo menos estavam tentando fazer algo melhor para eles e para a comunidade em que viviam. Percebi que havia me expressado mal e tentei me explicar dizendo que não se tratava apenas desse tipo de combustível ou das viagens exclusivamente para a escola. Que eles deviam continuar vindo sim. Expliquei que o problema era a falta de investimento em combustível de fonte renovável ou não poluente, que por vezes nos vemos obrigados a usar os não renováveis por falta de opção.

página 23/Anexo J

Os Excertos 27 e 28 mostram representações do PFI no relatório de Estágio IV quando Wilde participava das atividades de regência na escola-campo, tendo que enfrentar situações conflituosas com os alunos e elaborar estratégias para reconfigurar seu agir.

Ao discutir sobre uma prova aplicada na sala no Excerto 27, o PFI expressa a voz de personagem estampada pelos alunos ***quase todos reclamaram e alguns afirmaram*** na passagem *quase todos reclamaram que estava muito difícil e alguns afirmaram que nem leram*, repetindo as modalização apreciativa usada pelos alunos ***muito difícil***. Wilde reforça o discurso dos alunos ao reproduzir *ipsis litteris* o enunciado “*Não sabemos mesmo então nem adianta ler não professor.*”, ou seja, modalizando logicamente ***Não sabemos mesmo*** para atestar a veracidade da justificativa da atitude dos alunos. Wilde assume a identidade de um professor consciente das dificuldades dos alunos, o que gera nele uma reação imediata esperada de um professor regente de sala, embora esteja lá no papel de estagiário. Ele conscientiza os alunos acerca de algumas características da prova em debate, fato que poderia mudar a visão deles sobre esta ferramenta, como explicitado em *Diante dessa afirmação procurei explicar para eles que não é tão difícil assim*. A voz do um professor regente explica, ao se deparar com tal conflito,

que tenta interferir para mudar a visão dos alunos em *(eu) procurei explicar*. O PFI minimiza a concepção construída pelos alunos de prova como algo difícil quando escolhe, impelido pela dimensão motivacional, ao invés de usar o modificador *fácil*, modalizando apreciativamente *não é tão difícil assim* para não contradizer totalmente o que foi enunciado pelos alunos, evitando atritos nas relações.

Outro recurso aplicado por Wilde com o mesmo fim é a modalização lógica inscrita em *geralmente as questões cobradas nas provas são as mesmas cobradas nos exercícios*. O termo escolhido denota a ideia de que a afirmação do PFI é algo provável de acontecer, mas não é garantia, o que não o compromete com o professor regente da turma e ainda pode estimular os alunos a mudar de opinião.

Em outro momento de sua experiência no Estágio IV, Wilde descreve um episódio no qual comenta em sala sobre a quantidade de combustível gasta no transporte dos alunos. Complementando seu pensamento, o PFI critica o impacto dos combustíveis para o meio-ambiente, sendo seu discurso mal interpretado, gerando um mal-estar entre os alunos.

Como exposto no Excerto 28, o professor ecoa a voz de personagem na figura dos alunos, identificada pelo uso das marcas linguísticas em destaque a seguir, *Alguns se mostraram contra essa ideia, dizendo que era bobagem, que, pelo menos estavam tentando fazer algo melhor para eles e para a comunidade em que viviam*. Diante da crítica do professor, alguns alunos se sentem ofendidos e o PFI recorre à dimensão motivacional estimulada por determinantes externos na forma de modalizações apreciativas *se mostraram contra, bobagem, algo melhor* para expressar a insatisfação dos alunos com o agir do estagiário, representando um conflito a ser deliberado.

O estagiário entende que foi mal interpretado em seu discurso, alinhando-se a um verbo de valor psicológico para se referir a sua tomada de consciência em *Percebi que havia me expressado mal e tentei me explicar*. A voz do estagiário emerge, transparecendo a dimensão motivacional emoldurada pela modalização apreciativa *me expressado mal* ao reconhecer sua falha, o que impulsiona o agir de Wilde neste momento, determinando sua reação. A reação do PFI é movida pela dimensão dos recursos comportamentais e das capacidades das razões, visível pela modalização pragmática construída com o verbo *tentar*, cujo significado implica no alcance, ou não, de um objetivo em *tentei me explicar*. A identidade assumida neste momento é a de um estagiário angustiado com um conflito, tentando reconfigurar seu agir naquele contexto, com aquele coletivo.

A tentativa de Wilde, a meu ver, revelou uma alternância de identidades, pois de um estagiário angustiado perante um conflito passou a um professor cujas vivências proporcionaram a capacidade de agir mediante exposição ao trabalho real, ou seja, aos impedimentos de executar sua atividade como previsto, evitando indisposições com o coletivo. Desta forma, vejo Wilde assumir identidades distintas quando necessário, atendendo às demandas de seu contexto de trabalho e, desta forma, desenvolvendo-se e apropriando-se do gênero profissional docente.

A postura do PFI diante do coletivo de alunos vai sendo modificada à medida que ele vai percebendo a relevância do caráter interpessoal de seu trabalho e sua voz ressoa mais otimista do que nos excertos 24, 25 e 26 os quais continham uma visão negativa dos alunos, como mostram os excertos que seguem.

Excerto 29-DR

Essa turma (segundo ano tarde) é um pouco mais entrosada, comunicativa. Obviamente trata-se de uma turma um pouco barulhenta também, porém, controlável.

entrada 11/Anexo I

A avaliação que o PFI faz de umas das turmas observadas no PIBID revela uma mudança de perspectiva em relação ao comportamento dos alunos e faz emergir a voz de personagem, a turma avaliada pelo pibidiano. O PFI mobiliza modalizações apreciativas usando adjetivos de valor positivo e negativo **um pouco mais entrosada, comunicativa, um pouco barulhenta, controlável**, revelando uma gradação em seu julgamento. Esta gradação leva-o a ver os alunos sob um ângulo diferente, ainda que sejam indisciplinados como prova o PFI pela aplicação da modalização lógica com o marcador de modo **Obviamente trata-se de uma turma um pouco barulhenta também**. O pibidiano recorre a este recurso para se referir às suas representações anteriores sobre a indisciplina dos alunos, enfatizando a manutenção desta característica pelo uso de *também*. Entretanto, direcionado pelo mundo subjetivo e pela dimensão dos recursos para o agir, Wilde assume a identidade de um professor mais maduro, reagindo mais às qualidades positivas da turma para desenvolver seu trabalho quando reconhece que a turma é barulhenta **porém, controlável**. Isto sinaliza que uma voz implícita sinalizada por **porém**, organizador argumentativo/concessivo, denota mudança de postura do PFI que começa

a conviver em sintonia com os desafios da interação com o coletivo de alunos e com o trabalho real, percebendo traços positivos nos conflitos, o que gera nele desenvolvimento.

Segundo Amigues (2004, p. 48) “[...] ter uma *classe que funciona* é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente”. À vista disso, Wilde prossegue no processo de apropriação dos objetos constitutivos do trabalho docente ao começar a desenvolver um estilo próprio de agir que tenha impacto direto no agir dos alunos, à medida que vai refletindo sobre a construção do meio-aula.

Excerto 30- RE

Então, voltamos a atividade e respondi juntamente com eles, aproveitei que estavam envolvidos e completamos as três primeiras perguntas. As frases usadas para que identificassem os modais ou o que estavam expressando, foram retiradas do texto que trabalhamos na aula anterior.

página 25/Anexo J

Neste excerto, o estagiário Wilde narra um momento vivido em uma de suas regências o Estágio IV. Wilde mescla sua voz com a do coletivo, denotando integração com os alunos em **(nós)** *voltamos a atividade e completamos as três primeiras perguntas*. O estagiário alterna a voz enunciativa **nós** para **eu** quando sente a necessidade de se posicionar em relação a uma autoprescrição *respondi juntamente com eles*, tendo seu agir motivado pela dimensão intencional com a finalidade de assegurar e manter a participação da turma, como mostra a modalização pragmática indicativa de simultaneidade *juntamente com eles*. A voz do estagiário ecoa novamente para desvelar sua estratégia motivadora de participação *aproveitei que estavam envolvidos*, lançando mão de uma modalização apreciativa *envolvidos*, revelando sua avaliação dos alunos. Ao usar o verbo *aproveitei*, o estagiário leva-me a inferir sobre o desenvolvimento de percepções da postura do coletivo para decidir como gerenciar o seu agir em sala em determinadas situações. Dessa forma, o estagiário segue em seu processo de construção de sua identidade como professor ao transformar artefatos, a aula, em instrumentos, a participação e a aprendizagem dos alunos (MACHADO, 2007).

Wilde segue representando em seu relatório sua relação com o coletivo de alunos, expressando a relevância de conhecer melhor o perfil dos alunos, como revelam os próximos excertos.

Excerto 31 - RE

Cumprimentei os alunos e pedi que me dissessem o nome e se eram daqui mesmo da cidade, pedi que fizessem isso em inglês. Alguns demonstraram insegurança, então eu expliquei como era me apresentando e dizendo de onde era e escrevi as frases no quadro:

My name is xxxxxxxxxxxx

I am from xxxxxxxxxxxxxx

Assim ficou fácil. Expliquei que só precisavam substituir as informações e começamos. Todos participaram. Achei um momento interessante para conhecer pelo menos quem eram os alunos mais tímidos e quais tinham mais facilidade para participar nas aulas futuras, porém, um dos pontos negativos para este momento foi o tempo. A Turma estava com 32 alunos e, embora fossem frases curtas, somado a minha apresentação e a fala do professor mais o tempo para a frequência, acabei perdendo muito tempo.

página 27/Anexo J

Excerto 32 - RE

Perguntei se os pais deles tinham graduação em alguma área. Alguns disseram que a mãe tinha curso técnico, os pais de nenhum deles possuía graduação. Alguns nem mesmo o ensino médio. Durante essa conversa percebi que os alunos se abriram bastante, estavam muito atentos e participativos. Talvez o que falte mais nas aulas de inglês seja essa interação entre professor e alunos. Eles entendem que o inglês é algo de uma realidade distante e quando conseguimos abordar algum assunto e envolvê-los, eles são sim muito participativos.

página 30/Anexo J

Os relatórios de estágio, devido ao caráter acadêmico e formal do gênero, costumam trazer uma linguagem objetiva. Entretanto, certas singularidades do trabalho docente reclamam considerações subjetivas dos actantes, como as relações entre professores e alunos. Nos Excertos 31 e 32, Wilde ultrapassa as fronteiras da mera descrição de aulas para adentrar à compreensão mais particular dos alunos com os quais interage.

No excerto 31, o estagiário expressa um conflito entre os alunos e uma ferramenta de uso coletivo, ou seja, uma atividade proposta. O PFI traz a voz de personagem na figura dos alunos registrada pelo pronome *Alguns* somado à modalização apreciativa marcada pelo verbo **demonstraram**, o que sugere a ideia de que o estagiário avaliou a reação destes alunos que *demonstraram insegurança* e decidiu agir. Mediante tal conflito, o estagiário teve que reorganizar seu meio aula *então eu expliquei como era me apresentando e dizendo de onde era e escrevi as frases no quadro*. A voz do um estagiário/professor emerge no discurso de Wilde representada pelos dêiticos *eu* e *me*, posicionando-se como ator da ação ao optar pela sequência de verbos **apresentando**, **dizendo** e **escrevi**, configurando uma modalização pragmática, implicando nas razões para seu agir. Wilde revela, aqui, uma postura mais íntima com o trabalho docente ao descrever uma estratégia desenvolvida por ele próprio no momento da ação para favorecer o meio aula e a aprendizagem dos alunos.

A voz de estagiário-autor avalia o trabalho realizado *Achei um momento interessante*. A forma como reage à estratégia desenvolvida, marcada pelo modificador **interessante**, indicia uma modalização apreciativa na qual o estagiário reflete sobre o próprio trabalho, motivado pela dimensão intencional *para conhecer pelo menos quem eram os alunos mais tímidos e quais tinham mais facilidade para participar nas aulas futuras* e percebe que pode evitar conflitos futuros deste tipo.

Compreendendo a realidade de seu coletivo, Wilde pode desenvolver melhor seu trabalho, um fato que pode ajudá-lo a desenvolver e testar estratégias para enfrentar conflitos e redirecionar seu agir docente. Ao renormalizar prescrições *Assim ficou fácil. Expliquei que só precisavam substituir as informações e começamos. Todos participaram*, o PFI reconfigura seu agir, começando a desenvolver seu próprio estilo ao adaptar a ferramenta aula ao seu contexto de trabalho. Para Clot (2004), o ato de gerir a sala de aula pode representar para o professor não só enfrentamento de dificuldades, mas fonte de satisfação profissional, como evidente na voz do estagiário *Assim ficou fácil e Todos participaram*.

Wilde prossegue seu processo de desenvolvimento no gênero profissional, quando demonstra uma tomada de consciência no excerto 32 ao avançar para além do contexto educacional, adentrando na realidade social da turma no Estágio IV. A voz do autor seguida de um verbo de valor psicológico **(eu)percebi** *que os alunos se abriram bastante, estavam muito atentos e participativos* demonstra uma reação motivada por uma mudança de concepção sobre a turma. O PFI traz uma voz de personagem, **os alunos**, indiciada pelas modalizações apreciativas *se abriram bastante* e *muito atentos e participativos*, julgamentos bem divergentes

daqueles dos excertos 25, 26 e 27, nos quais o PFI, devido a sua inexperiência em lidar com conflitos, via apenas características negativas nos alunos.

A identidade desvelada neste excerto é a de um estagiário/professor, moldando seu estilo próprio de agir ao constatar um fator que pode ajudá-lo na superação de conflitos gerados pelo trabalho real. A modalização lógica ***Talvez** o que falte mais nas aulas de inglês seja essa interação entre professor e alunos* denota algo que é provável e que Wilde percebeu como um recurso positivo uma interação mais próxima entre professor de inglês e alunos para atrair a atenção, evitando a indisciplina e o entrave ao seu trabalho.

Contudo, mesmo o PFI estando no processo de apropriação do gênero profissional, ele ainda sente a necessidade de buscar modelos para seu agir, desta forma, em seu lugar social como professor supervisor de Estágio IV, Wilde concebe a função do estagiário de uma forma peculiar, como consigo inferir no excerto a seguir.

Excerto 33-SR2

É/ eu acho que assim, o estagiário nos mostra, ele vem nos mostrar um outro ângulo do nosso fazer, por exemplo, após... eu já estava fazendo/ pagando algumas disciplinas na faculdade, mas foi a partir da vinda do estagiário pra assistir às minhas aulas também que acabou despertando um pouco mais é:: curiosidade pra estudar um pouco mais, isso fez com que eu comprasse mais alguns livros, fosse ver outras metodologias, é: de organização de sala de aula é:: enfim, ver que materiais ele tava vendo pra elaborar aquelas aulas... E eu acho que isso é enriquecedor, porque a gente não ficou só com o que tinha das disciplinas pra ajudar, a gente foi buscar mais, né? E sempre é muito enriquecedor, né? Em qualquer área.

Trecho 08/ Apêndice E

No cenário desta pesquisa, como já explicitarei em outro momento, Wilde ocupa os espaços sociais de estagiário e professor supervisor do Estágio IV simultaneamente, ou seja, o PFI está em processo de formação e atuando como formador. Na condição de professor de inglês temporário em uma escola de seu município, Wilde recebe uma estagiária, sua colega de sala no Estágio Supervisionado IV, para cumprir as atividades de observação e regência sob sua supervisão. Este fato incomum pode ser explicado pelo reduzido número de escolas de Ensino Médio no município onde o PFI e a estagiária residem, fato que pode ter gerado esta circunstância.

De acordo com Bueno et al. (2018), a interação professor supervisor- estagiário pode propiciar ao professor em formação inicial a experiência de observar conflitos e estratégias desenvolvidas pelo professor mais experientes para resolvê-los. Entretanto, no Excerto 33, Wilde revela uma situação inversa, na qual ele, no papel de supervisor, espelha-se no trabalho docente do estagiário, buscando inspiração para novos modos de fazer seu trabalho docente.

A voz do estagiário/professor inscrita pela marca de pessoa **eu** sendo sujeito do verbo de caráter subjetivo *acho* (modalização apreciativa), e pela marca de pessoa **nosso** para expressar seu pensamento e assumindo que a figura do estagiário surge como vetor de uma reconfiguração de seu agir *É/ eu acho que assim, o estagiário nos mostra, ele vem nos mostrar um outro ângulo do nosso fazer*. A dimensão intencional permeia o agir de Wilde, ao observar o estagiário, para alcançar um objetivo individual ***vem nos mostrar um outro ângulo do nosso fazer***.

O PFI fornece indícios de que é ainda um professor inexperiente, ou seja, ainda se sente inseguro ao desempenhar seu ofício, embora tenha informado no questionário/entrevista já possuir dois anos de experiência profissional quando no Estágio IV, pois condicionou seu agir docente como professor temporário ao conhecimento teórico obtido na faculdade e não à experiência prática em sala. Wilde posiciona-se usando o termo ***a gente*** em *porque a gente não ficou só com o que tinha das disciplinas pra ajudar, a gente foi buscar mais, né?* Assim sendo, a presença do estagiário despertou o interesse do PFI pela metodologia aplicada por ele e serviu como estímulo para que pesquisasse novos modos de fazer seu trabalho. A modalização pragmática empregada em *a gente foi buscar mais, né?* revela que a dimensão do agir mobilizada por Wilde foi intencional, posto que o “mais” a que ele se refere é um objetivo particular para investir em seu trabalho docente.

O panorama ora discutido, evidencia que algumas regras de ofício do gênero profissional professor supervisor, isto é, orientar e servir como referência ao estagiário, foram na verdade, compartilhadas entre estagiário/professor e estagiário. Isto mostra que o contexto reflete na identidade ou identidades assumidas, pois ao interagir com uma colega do Estágio IV, mesmo estando em uma posição hierárquica superior, o PFI parece combinar as identidades de estagiário e supervisor simultaneamente.

Ao final das análises guiadas pelos objetos constitutivos do trabalho docente propostos por Amigues (2004), apresento agora as duas novas categorias identificadas no conteúdo temático dos textos/discursos de Wilde, a saber, fatores externos e internos e de ordem intrapessoal.

5.5. Eu- fatores sociais: *Sabemos que o meio influencia em nossas ações e comportamentos.*

As propostas de representação do trabalho docente do Grupo ALTER voltadas às situações ocorridas em sala de aula mostraram-se restritas, segundo Bronckart e Machado (2009), posto que a atividade docente é multidimensional e ultrapassa as fronteiras das salas de aula, o que interfere no agir do professor. Como já mencionado, ao fazer o levantamento do conteúdo temático do *corpus* desta pesquisa, identifiquei outros aspectos que afetavam o trabalho de Wilde, logo, agrupei duas categorias temáticas relevantes aos objetos constitutivos do trabalho docente pensados por Amigues (2004). O primeiro deles é eu-fatores sociais, pois o ambiente influencia no modo como o professor desenvolve sua atividade. Frequentemente, o professor se depara com questões conflituosas que envolvem seu entorno e que, muitas vezes, fogem ao seu controle, como exposto nos excertos que se seguem, relativos ao transporte e à segurança.

Excerto 34 - DR

Descobrimos hoje, da forma menos esperada, que ficará mais difícil o nosso transporte até aqui: o ônibus que nos leva até Limoeiro, o universitário, informou que não está mais sendo pago pela prefeitura e que agora está cobrando, chegaremos em Morada Nova mais tarde porque o ônibus da São Benedito só sai de Tabuleiro às sete e vinte e ele é mais barato do que o Gil (o ônibus que a prefeitura pagava para os universitários). O Gil, cobra mais que o dobro que a São Benedito, embora o Gil saia de Tabuleiro uma hora mais cedo, sai mais em conta vim no São Benedito.

entrada 05/Anexo I

Este excerto ilustra bem um impedimento que os licenciandos da FAFIDAM enfrentam com frequência, a saber, a dificuldade de locomoção entre os municípios circunvizinhos. Nesse trecho de seu diário reflexivo emerge a angústia do PFI identificada pelos dêiticos *nós, nosso, nos* aplicados ao enunciado com as modalizações apreciativas *da forma menos esperada* e *mais difícil* para indicar surpresa pela notícia e externar um impedimento externo que pode comprometer sua chegada ao trabalho. Surge uma voz social, uma instituição, trazida por Wilde em *o ônibus que nos leva até Limoeiro, o universitário, informou que não está mais sendo pago pela prefeitura e que agora está cobrando*. Ao se referir ao ônibus como

ator da ação, o PFI está, na verdade, referindo-se à prefeitura municipal que enviou a mensagem de cancelamento do transporte.

A notícia causa uma preocupação no pibidiano já que o transporte, antes gratuito, **agora está cobrando**, inscrevendo uma modalização lógica que avalia o grau de verdade do que foi informado por Wilde. Este impedimento externo dificultando seu trabalho no PIBID representa um conflito a ser resolvido pelo PFI, tendo ele que ponderar soluções ou seu poder de agir será amputado e ele não terá como comparecer à escola. Percebo neste excerto uma angústia e preocupação do bolsista posto que ele busca e encontra alternativas, mesmo pagando o deslocamento, para continuar no PIBID. Considero que um fato como este representa um fator de desenvolvimento, já que desperta no PFI uma reação que o leva à ação de elaborar uma estratégia para resolver o conflito que afeta seu trabalho, auxiliando, este acontecimento, na construção da identidade do professor que desvela agir como um pibidiano em busca da solução de um conflito particular.

Outros conflitos envolvendo o deslocamento são representados pelo PFI. As longas distâncias percorridas pelos licenciandos e pelos alunos das escolas⁵⁹ para cumprir suas atividades representam, algumas vezes, riscos à segurança. Como descreve Wilde no próximo excerto.

Excerto 35 - DR

Depois um dos alunos me informou que foram assaltados no ônibus, levaram os documentos do motorista e alguns celulares. Contou ainda que eram muito violentos, que bateram muito no motorista, tanto que ele passou mal, com falta de ar.

Achei tudo isso muito preocupante. Creio que isso sirva para entendermos um pouco da realidade em que esses alunos vivem. Com certeza nos ajuda a entender, em parte, seu comportamento. Sabemos que o meio influencia em nossas ações e comportamentos.

entrada 10/Anexo I

No Excerto 35, Wilde discorre em seu diário sobre um evento que desperta sua consciência para um elemento social a ser considerado no trabalho docente, já que foi representado em seu texto/discurso, tendo, portanto, o inquietado. A voz de personagem, um aluno da escola, ecoa no enunciado introduzido pela forma indeterminada **um dos alunos** e

⁵⁹ A grande maioria dos alunos das escolas dos municípios que formam o Vale do Jaguaribe residem em zonas rurais, tendo que se deslocar até às sedes para assistir às aulas.

pelos verbos dicendi **informou** e **contou**. O aluno assume a posição de ator do enunciado, enquanto o PFI, os assaltantes e o motorista encenam papéis de agentes. As modalizações apreciativas **violentos, bateram muito, ele passou mal, com falta de ar** revelam, implicitamente, que esta cena impactou o equilíbrio psicológico do ou dos alunos e teve um impacto direto no PFI e na forma de interpretar o comportamento dos alunos.

A voz de um pibidiano consciente domina o enunciado, como mostram os verbos de valor psicológico **(eu) Achei**, no pretérito para opinar sobre o fato ocorrido e **(eu) Creio**, no presente para indicar uma posição permanente de Wilde. A modalização apreciativa destacada no enunciado a seguir, *Achei tudo isso **muito preocupante*** indica que a informação provoca no PFI uma reação similar à causada no aluno, ou seja, uma inquietação que leva-o a tomar consciência das condições sociais em que os alunos vivem. A dimensão intencional pauta a reação de Wilde que, inferindo como situações como essa podem impactar o trabalho docente, reflete sobre **isso** para retomar toda a situação descrita em *Creio que isso sirva para entendermos um pouco da realidade em que esses alunos vivem*. O PFI inicia seu discurso com um verbo de valor psicológico **Creio** e reproduz a voz do coletivo (LOUSADA, 2011) **nós**, isto é, do contexto restrito à escola, optando pela modalização pragmática **para entendermos** sugerindo a intenção de guiar seu agir e do coletivo de professores para compreender as condições socioeconômicas dos alunos que, por conseguinte, implicam em seu trabalho docente. Wilde recorre a uma voz social, *o meio*, representado pelo ambiente desfavorecido economicamente, para justificar o modo como os alunos se portam, pois, a partir da modalização pragmática, *Sabemos que o meio influencia*, o PFI convoca todo o coletivo geral de professores a compactuar com sua afirmação *Sabemos que o meio influencia em nossas ações e comportamentos*. Esta dimensão do agir de Wilde, implica em determinantes externos, uma vez que é uma crença enraizada na sociedade que, conseqüentemente, tem impacto na escola e no trabalho do PFI.

A identidade de um pibidiano consciente sobre questões sociais é assumida pelo PFI. Wilde toma consciência de que tais questões possuem impacto direto em seu trabalho, já que influenciam a postura dos alunos em sala, o que o preocupa. Vale ressaltar que, mesmo não tendo experiência profissional nesse período, ele toma consciência de questões extra sala que precisam ser consideradas e trabalhadas, de forma geral e não só por ele, para reorganizar seu meio aula.

No próximo excerto, Wilde relata um fator externo que poderia configurar um impedimento ao desenvolvimento de seu trabalho.

Excerto 36-E1

*O único impedimento que enfrentei foi o deslocamento até o colégio em questão, **a princípio foi difícil encaixar esse deslocamento até outra cidade na rotina de universitário, porém, com o tempo, aprendi a aproveitá-la. Foi uma experiência muito enriquecedora até mesmo nesse ponto**, uma vez, quando comecei a trabalhar tive que começar a pegar ônibus todos os dias até outra cidade e, graças ao Pibid, já estava um pouco habituado a essa rotina.*

questão 22/ Apêndice D

Uma das perguntas do questionário/entrevista questionava ao PFI sobre os principais impedimentos e conflitos vivenciados no PIBID. Entre tantos impedimentos e conflitos que circundam o trabalho docente, o PFI citou como único impedimento um fator externo ao espaço social no qual atuava como bolsista. A voz do pibidiano ressurge para representar este fato, dado que no momento da entrevista o PIBID já havia encerrado as atividades. O **eu** repetido por todo o enunciado mostra que o pibidiano desvela um fato particular, o **deslocamento**, como impedimento para realizar seu trabalho em *a princípio foi difícil encaixar esse deslocamento até outra cidade na rotina de universitário*. A expressão **a princípio** seguida da modalização apreciativa, formada pela combinação de um verbo no pretérito e um modificador de sentido negativo *foi difícil*, informa que a opinião de Wilde irá mudar.

O PFI mobiliza a dimensão das capacidades e escolhe o marcador de contraposição **porém**, passando a apresentar uma postura mais consciente, seguido da modalização pragmática **com o tempo, aprendi a aproveitá-la**, objetivando refutar sua afirmação anterior e revelando suas considerações sobre prós e contras da situação. Logo, a voz implícita de Wilde vê o impedimento ao seu trabalho como algo ruim, mas depois, julga-o como algo que veio somar um aprendizado, pois conseguiu gerenciá-lo e utilizá-lo em outros momentos de sua rotina profissional, desenvolvendo-se.

Uma modalização apreciativa, constituída por um adjetivo de sentido positivo intensificado, representa a reação do PFI diante do gerenciamento da situação em *Foi uma experiência **muito enriquecedora** até mesmo nesse ponto*. Desta forma, em consequência de tal aprendizado, o pibidiano vai se apropriando de questões outras que são determinantes para que seu trabalho possa ser desenvolvido e que vão bem além do ensino aprendizagem ou mesmo questões inerentes à sala de aula de forma geral, como destaque nos excertos que seguem.

Excerto 37-RE

Todas as salas de aula possuem ventilador. Pelo menos nas salas em que entrei eles funcionam. As salas possuem também quadro branco, embora em alguns casos muito desgastados, faltando pedaços ou estufados.

*Algo que percebi foi a ausência de cadeiras suficientes para todos os alunos. **Certamente a escola está superlotada ou não recebe verbas suficientes para atender o número de alunos que possui de forma adequada.** Um problema recorrente também nas escolas municipais. Desse modo nos deixa margem para pensar que esse problema, na verdade, não se trata de um problema municipal ou estadual, mas da educação pública em nosso país.*

página 17/Anexo J

Neste excerto o PFI critica as condições de trabalho na escola na qual realiza suas atividades de regência. Wilde cita algumas ferramentas de trabalho como quadro branco em mau estado de conservação e a falta de carteiras para os alunos. Uma voz social é levantada pelo estagiário/professor, a da educação de forma geral na imagem da escola em *Certamente a escola está superlotada ou não recebe verbas suficientes para atender o número de alunos que possui de forma adequada*. O PFI usa a modalização lógica **Certamente** para garantir valor de verdade ao que é avaliado em **a escola está superlotada**, modalização apreciativa que é seguida de outras duas, **verbas suficientes** e **de forma adequada**. Os adjetivos **superlotada**, **suficientes** e **adequada** foram selecionados para exprimir a reação do PFI diante da gravidade da situação que é reconhecida como sendo um problema social que se amplia à educação de maneira geral.

A reflexão do estagiário/professor pode ter sido derivada de suas experiências na escola na qual atua como professor temporário, pois ao participar da esfera escolar de forma mais intensa o PFI começa a perceber questões bem mais amplas que repercutem em seu trabalho docente, a saber, investimentos governamentais para manter a estrutura física da escola. Como consequência disso, Wilde prossegue em seu processo de construção identitária, tornando-se ciente de questões que não são abordadas nas teorias debatidas na licenciatura, conhecendo campos reais de trabalho e identificando as demandas sociais de seu contexto de trabalho, conforme prescrevem alguns dos objetivos dos estágios na FAFIDAM enumerados no Quadro 4.

O segundo objeto constitutivo do trabalho docente agregado aos de Amigues (2004) refere-se ao caráter subjetivo da interação entre o trabalho, o professor e as reações nele despertadas, como apresentam os 07 excertos finais da análise, seguir.

5.6. Eu-fatores intrapessoais: *foi, em parte, através dos estágios que eu me apaixonei pela docência*

A última categoria temática a ser analisada é a que se insere na classificação Eu-fatores intrapessoais, o que remete ao caráter mais subjetivo dos temas levantados por Wilde, quando em diversas situações ele reflete sobre suas angústias, tensões, inseguranças, mas também sobre seus sentimentos de realização no trabalho no PIBID e Estágio IV. Recorro aqui às palavras de Spinoza (Ética IV, prop 38) apresentadas na epígrafe do início desta pesquisa: “É útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou o que o torna capaz de afetar de muitas maneiras os corpos exteriores [...]”. Partindo desta reflexão, analiso as representações do PFI reveladoras de como seu ofício o afetou e que reações foram desencadeadas nele.

Acredito que o caráter intrapessoal interfere no trabalho docente, posto que as dimensões subjetivas “[...]relacionadas à história do indivíduo, a seu engajamento e desenvolvimento profissionais[...]” (AMIGUES, 2004, p. 44-45) que afloram no professor dita o modo como interage com os objetos constitutivos de seu trabalho, conduzindo-o a expressar diferentes reações disparadas por eventos próprios do *métier*, como representado nos excertos que seguem.

Excerto 38-DR

*A aula correu bem, na última aula eu estava achando que deveria ter participado mais da aula e nesta semana acho que este problema foi, digamos que, sanado. Eu fique (sic) praticamente a frente da aula e, **não sei se por ter menos alunos nessa aula, me senti mais seguro e menos apreensivo** do que na primeira aula.*

entrada 03/Anexo I

Excerto 39-DR

*Com essa experiência de terceiro ano, **temo pela minha primeira turma, com certeza serei um professor considerado chato e me desgastarei bastante pois, chamarei muito a atenção se tiver uma turma semelhante a esta.***

entrada 08/Anexo I

Excerto 40 – DR

*Hoje estava havendo prova. Chegamos antes que o Júnior entrasse na sala. Ficamos disposto na sala da seguinte forma: Júnior a frente, no birô; eu a esquerda, no fundo da sala e Samuel a direita, também no fundo da sala.... Ainda sobre a prova, quando entramos, todos os alunos ainda estavam em sala, por isso **tivemos que ficar em pé** ao fundo da sala, **o que me causou muito desconforto físico**, inclusive um pouco de falta de ar, **receio estar com algum problema de coluna ou ansiedade**.*

entrada 10/Anexo I

O diário reflexivo de Wilde foi elaborado durante sua atuação como bolsista no PIBID, especificamente no ano de 2016, tendo nele representadas suas reflexões e emoções positivas ou negativas diante de seu trabalho naquele espaço social.

Como esperado em um diário, a voz de pibidiano inexperiente é marcada no Excerto 01 pelo dêitico **eu** (oculto) *temo, serei, desgastarei, chamarei, tiver* em todo o enunciado, e também pelas unidades linguísticas **minha** e **me**. Uma experiência conflituosa em uma turma de terceiro ano do ensino médio inquietou o PFI e levou-o a refletir e projetar uma imagem negativa de si no futuro. Wilde reflete sobre sua postura ao assumir a primeira turma como professor regente, o que é marcado pela modalização apreciativa **temo** em *temo pela minha primeira turma*, que simboliza a voz do futuro professor quando projeta-se à frente no tempo e antecipa sua identidade docente ao atribuir valor de verdade a sua teoria *com certeza* (modalização lógica) *serei um professor considerado chato*. Percebe-se implícita nesse enunciado a voz de personagem, os alunos da turma, que conferem ao futuro professor o título de **chato**, conforme imagina Wilde em suas considerações. Quando reflete sobre as implicações da projeção de sua identidade futura *e me desgastarei bastante* (modalização apreciativa), Wilde conjectura que será afetado pela indisciplina dos alunos, em razão de interferir constantemente no comportamento deles, o que pode impedir algumas ações planejadas, *pois, chamarei muito a atenção* (modalização pragmática), o que indicia uma tensão do bolsista perante o trabalho real. Dessa maneira, no final do enunciado, ele revela a condição para que sua projeção idealizada após uma experiência negativa se materialize *se tiver uma turma semelhante a esta* (modalização lógica), assumindo que sua relação com o coletivo de alunos será condição *sine qua non* para construção de sua identidade docente no futuro. O mesmo tom pessimista contagia Wilde no próximo excerto, levando-o a somatizar os efeitos de seu trabalho.

Wilde narra sobre a experiência de auxiliar o professor supervisor do PIBID a fiscalizar uma prova no excerto 41. A marca de pessoa seguida pelo modalizador apreciativo em *o que me causou muito desconforto*, inscreve a voz do pibidiano consciente de sua condição e confere um certo tom de gravidade à sensação física desfavorável narrada por Wilde. Devido a isso, o bolsista reconhece e reflete sobre sua condição, ***receio estar com algum problema de coluna ou ansiedade*** e supõe um diagnóstico para seu problema de saúde usando o modalizador apreciativo ***receio***, demonstrando uma reação negativa ao reconhecer dois possíveis problemas de saúde despertados, naquele momento, por essa cultura compartilhada no *métier* docente de se manter em pé no fundo da sala ao fiscalizar provas. Ao narrar esse episódio, o PFI mostra indícios de mal-estar causado pelo trabalho docente que demanda do professor não só sua energia intelectual, mas também sua energia física, o que pode adoecer o trabalhador.

Nos dois trechos, as reações de Wilde frente a conflitos inerentes ao gênero profissional geram nele certo desalento em relação ao lugar social que ocupa naquele determinado momento. Esse desânimo parece ser algo corriqueiro a professores em formação inicial que ainda não conseguem lidar com os conflitos próprios do *métier* como a indisciplina dos alunos e a más condições de trabalho, podendo causar nos licenciandos a crença de que situação é crônica e imutável. Tal reação provocada na instância enunciativa, leva Wilde a se projetar para o futuro, inferindo sua identidade docente como a de um professor sisudo e desgastado, o que deixa transparecer em seu discurso certo nível de ansiedade. Essa ansiedade é sugerida por ele próprio no segundo excerto em ***receio estar com algum problema de coluna ou ansiedade*** o que denota que o professor em formação não está ainda apropriado com os objetos constitutivos do trabalho docente, deixando clara sua identidade de professor ainda inseguro e inexperiente, bem no início de sua trajetória profissional.

Alinhando-me a Freudenberger (2011, p. 157), concordo que “Os primeiros contatos com a profissão docente apresentam, com frequência, um grande desafio ao professor iniciante”. Diante disso, os conflitos enfrentados por Wilde em alguns momentos de seu trabalho docente são bem perceptíveis nos excertos analisados bem como nos que seguem abaixo, nos quais ele relata sobre sua timidez em ficar frente à turma.

Excerto 41-E1

*A observação e a regência possuem papéis **importantes**, pois é a partir da observação que **podemos identificar possíveis** alternativas. Enquanto regente, **podemos vislumbrar como é a experiência de ser professor, de estar frente a uma turma**, isso ajuda **inclusive quanto aos nossos medos e inseguranças ou mesmo timidez de falar em público**.*

questão 09/ Apêndice B

Excerto 42-SR1

*Sim, sim. Eu creio sim. Primeiro que quando eu estava no PIBID, **eu tinha vergonha da turma, né? ((ri)) A gente tem muita vergonha de ficar em frente à turma, já quando eu estava no estágio quatro, eu me sentia bem mais à vontade, né?** Diante do/ dos alunos. É:: Por exemplo, pra pedir pra desligar o ventilador, perguntar se podia, quando eu estava lá no PIBID, eu/ eu ficava meio relutante, né? Se eles não gostarem, se... enfim, se começar uma discussão, se disserem que não quer, que não vai aceitar e tal.*

trecho 02/ Apêndice D

No Excerto 41, ao ser indagado sobre qual etapa do Estágio IV, observação ou regência, mais contribuiu para sua formação, Wilde assume sua voz de estagiário e modaliza apreciativamente em *A observação e a regência possuem papéis **importantes*** para igualar o peso dessas duas etapas em sua formação. Contudo, ao comentar sobre a regência, levanta o tema medo e usa o dêitico **nós** e o pronome **nossos** para ecoar a voz de um estagiário ainda inseguro, ampliando uma realidade que é dele próprio, mas que pode fazer parte da realidade de muitos professores em formação inicial em um espaço social como o estágio supervisionado. Em ***podemos identificar possíveis** alternativas*, a modalização pragmática *podemos identificar* vem confirmar que Wilde, ligando-se ao mundo social e subjetivo, promove um julgamento à luz do que é socialmente desejável a partir da observação do professor supervisor, tomando seu agir docente como um modelo para si. O professor em formação inicial espelha-se no supervisor ao observá-lo, acatando ações que possam lhe servir em suas atividades de regência, demonstrando sua identidade de estagiário, de um professor em formação inicial que ainda não desenvolveu suas próprias estratégias de enfrentamento de conflitos.

No que tange à regência, o estagiário sugere que a oportunidade de reger no estágio colabora com sua formação docente, quando faz uso da modalização pragmática para julgar

uma capacidade de ação em **podemos vislumbrar** a *experiência de ser professor*, ensaiando a regência de uma sala, o que contribui para combater, como ele mesmo diz *nossos medos e inseguranças ou mesmo timidez de falar em público*. Logo, Wilde, mesmo tendo passado pelo PIBID, o que o proporcionou aproximação com o ambiente escolar, ainda enfrenta situações típicas de professores em formação inicial, necessitando transpor suas próprias barreiras para assumir-se como professor e delegando aos estágios o papel de impulsionador de seu desenvolvimento.

Wilde, no Excerto 42, reflete sobre seu trabalho e sua evolução durante o percurso do PIBID ao Estágio IV, quando indagado sobre como conseguia gerenciar situações conflituosas nas salas de aula. O PFI, em sua identidade como pibidiano, inicia o enunciado, assumindo-se pela voz de autor marcada pelo dêitico **eu** combinado com o verbo **tinha** no pretérito para se referir a uma situação já sentenciada naquele momento do discurso em *eu tinha vergonha da turma, né? ((ri))*. Já em *A gente tem muita vergonha de ficar em frente à turma*, o PFI opta por reiterar sua reflexão usando **A gente** seguido do verbo **tem** no presente, trazendo o conflito para mais próximo, mas de forma coletiva para não se implicar tanto naquele tipo de reação.

O PFI assume a identidade de estagiário ao declarar ter tido uma postura diferente, mais madura em seu trabalho docente no Estágio IV, contrapondo com o que havia afirmado sobre o PIBID. Ao usar a expressão **já quando**, Wilde marca a mudança de contexto que é destacada pela modalização apreciativa **bem mais à vontade** em *já quando eu estava no estágio quatro, eu me sentia bem mais à vontade, né?* Isto posto, consigo inferir que entre a reação de insegurança e medo no PIBID e a declaração de se sentir mais à vontade no Estágio IV, houve desenvolvimento do PFI no que tange ao enfrentamento de conflitos internos, próprios de sua personalidade. Constatado que este tipo de desenvolvimento é fundamental para o equilíbrio entre estes conflitos internos, ou seja, de ordem subjetiva, e aqueles inerentes ao *métier*, visto que o PFI deve mobilizar todo seu ser para elaborar estratégias de enfrentamento para resolvê-los, fato que pode garantir sua permanência na profissão.

Retornando ao início desta tese, especificamente às palavras iniciais quando narro minha própria experiência, vejo certa semelhança entre as reações de Wilde e as minhas como estagiária quando ele representa seu trabalho docente no estágio, demonstrando sensação de insegurança e medo de assumir uma turma, causada pela timidez ou inexperiência com o gerenciamento de ferramentas e prescrições, dificuldade de interação com o coletivo e

necessidade de se fixar às regras de ofício por receio de transgredi-las em favor de um estilo próprio como professor.

Excerto 43-E1

*Quando iniciei minha graduação **eu não tinha o desejo de me tornar professor**, não imaginava que fosse uma profissão tão boa a se seguir **e foi, em parte, através dos estágios que eu me apaixonei pela docência**. O quarto estágio veio para fechar esse ciclo e ao longo de dois anos fazendo estágios, dá pra ter uma ideia se é isso mesmo que queremos pra nossa vida e **com certeza é o que eu quero para a minha**.*

questão 15/Apêndice B

Este trecho revela o momento em que o PFI decide-se pela docência e como essa decisão foi se formando e transformando sua concepção sobre ser professor. Wilde assume, a partir dos dêiticos **eu** e **me**, que *não tinha o desejo de me tornar professor*. A identidade desvelada aqui é a de estagiário que toma consciência do desenvolvimento por ele constatado nos Estágios, o que desperta nele o gosto pelo ‘ser professor’. Wilde reconhece os estágios como um dos gatilhos para que ele se descobrisse e aceitasse professor, como relata em *e foi, em parte, através dos estágios que eu me apaixonei pela docência*, usando uma linguagem metafórica para expressar seu sentimento de descoberta **me apaixonei pela docência**, modalização apreciativa que descreve a reação do PFI após concluir os estágios.

A confirmação sobre sua escolha é evidenciada pela modalização lógica **com certeza**, conferindo à dimensão dos recursos mentais, nos quais a subjetividade aflora em *com certeza é o que eu quero para a minha*. A partir deste momento, Wilde toma consciência de que deseja prosseguir na profissão, declarando-se professor.

O excerto analisado deixa claro o papel fundamental dos Estágios Supervisionados na vida dos licenciandos, sendo decisivo, muitas vezes, para a permanência, ou não, dos professores em formação inicial na profissão, inserir o processo de apropriação do gênero profissional na vida dos estagiários, bem como auxiliar na construção identitária, como manifestado pelo PFI no excerto abaixo.

Excerto 44-SR1

*Pra uma aula só::, né? É:: já/ e quando já cheguei no estágio já tinha um bom tempo de PIBID, **eu creio que talvez não tenha cometido tantos/ TANTOS erros assim, apesar de ter cometido**, porque nunca tem uma receita de bolo, né? A gente sempre vai tentando, são sempre novas pessoas...novas experiências. Mas eu creio que houve sim uma diferença... é:: favorável e:: o PIBID ajudou demais até eu chegar na primeira aula do estágio, até eu chegar à última aula do estágio, até eu pegar uma turma pra mim passar o ano inteiro dando aula... **Eu acho que houve SIM um grande amadurecimento.***

trecho 6/Apêndice D

O PFI Wilde reflete, neste excerto, sobre a progressão de seu trabalho docente no decorrer do PIBID até o Estágio IV. Predomina em todo o enunciado a voz do autor marcada pelo dêitico **eu**, ecoando a voz do estagiário, pois o PFI faz uma avaliação subjetiva de seu agir docente ao ponderar que chegou ao Estágio IV trazendo a bagagem dos quatro anos de atuação no PIBID e que, por isso, pela experiência acumulada, **talvez** tenha errado pouco, embora reconheça que possa ter cometido erros. Em *eu creio que talvez não tenha cometido tantos/ TANTOS erros assim*, o PFI serve-se de um verbo de valor psicológico **creio** para arriscar uma opinião sobre seu trabalho. Interessante verificar que o estagiário é consciente de que não há uma *receita de bolo* para acertar na profissão, o que leva a concluir que, neste momento, ele percebe a dimensão do trabalho real, aceitando a possibilidade de erros por reconhecer que a atividade docente é dinâmica.

Wilde reconhece o PIBID como fator relevante para o processo de sua construção identitária profissional, incidindo no Estágio IV e em seu trabalho como professor temporário, gerando desenvolvimento, como avalia apreciativamente em *Eu acho que houve SIM um grande amadurecimento*, reação indicativa de que ele, ao realizar uma autoavaliação, mobiliza reflexões sobre seu processo de formação e inserção no gênero profissional, estando consciente de que entre erros e acertos existirão *sempre novas pessoas...novas experiências* desencadeadoras de conflitos a serem resolvidos.

A tomada de consciência de Wilde é um fator esperado dentro de um ciclo que envolve um processo de enfrentamento de conflitos e desenvolvimento de estratégias que perdurará enquanto o PFI estiver envolvido com o trabalho docente, seja qual for o espaço social que ocupe.

5.7. Síntese da análise dos excertos

Ao chegar ao final da análise dos excertos do *corpus*, percebo que se manteve uma orquestração de vozes nos textos/discursos de Wilde. Dessa forma, sendo o material produzido pelo PFI constituído por gêneros subjetivos, a saber, diário reflexivo, questionário/entrevistas, sessões reflexivas, além de seu relatório de estágio que combina elementos objetivos e subjetivos, a voz mais proeminente é a do autor empírico, pois “permeia os textos autobiográficos” (BRONCKART, 2009) marcados por *eu* (individual) e *nós* ou *a gente* (coletivo) e ainda pela voz implícita do PFI ao usar os marcadores argumentativos/concessivos *mas* e *porém*. As vozes identificadas nos enunciados permitiram-me acessar a sinalização das identidades de Wilde identificadas como: i. Pibidiano; ii. Estagiário; iii. Estagiário/professor; iv. Professor temporário supervisor. Estas vozes vão oscilando, coconstruindo identidades à proporção que Wilde vai se deparando com os conflitos do *métier*.

A seguir, sintetizo os mecanismos enunciativos que se destacaram na análise das categorias temáticas por meio dos excertos dos textos/discursos de Wilde e, ao final do capítulo, encaminho-me para as considerações finais, espaço no qual dialogo com as perguntas de pesquisa para tecer considerações sobre a construção identitária do PFI.

As vozes que avaliaram as ferramentas com as quais o PFI interage são marcadas pela voz do autor empírico (PFI) e pela voz de personagens (os alunos) que se utilizam de modalizações apreciativas *acabou sendo curto* e *de forma mais eficaz*, uma modalização deôntica *teremos que dar na próxima aula* e outra pragmática *poderia ter gerido*.

As regras de ofício foram representadas em menor grau no conjunto de excertos analisados. Nos fragmentos, dois tipos de vozes se destacaram, a voz do autor, cuja identidade revelou um pibidiano inexperiente e a voz de personagem, ilustrando a figura do professor. Modalizações apreciativas *por mal* e *que tem mais experiência*, como também a modalização lógica *talvez* foram utilizadas.

A interação de Wilde com as prescrições sinaliza que o PFI está em constante processo de apropriação e redefinição deste objeto, revelando posicionamentos ora positivos, ora negativos à medida que vai se adequando ou não a este objeto norteador de sua atividade, redefinindo-o, desenvolvendo seu estilo próprio dentro do gênero profissional.

As vozes mais frequentes são a de autor empírico, que alternam-se, incidindo na identidade assumida por Wilde naquele determinado tempo e espaço e, desta forma, dialogam

diferentes identidades, o pibidiano, o estagiário e o estagiário/professor. Ademais, vozes de personagem *eles (alunos)*, *estagiário supervisionado pelo PFI*, assim como uma voz social *a escola* foram identificadas.

O PFI é guiado por diversas interpretações relacionadas ao mundo subjetivo como as modalizações apreciativas *atividades demais, é bom, será melhor, muita coisa, muito curto, produtiva, mais descontraído, estamos presos, não é tão fácil, modo diferente e atrativo, com muito fôlego, ajudou muito, deu certo, não deu certo, importante e dessa forma*. Este conjunto de combinações positivas e negativas acerca das prescrições desvela o quão decisivo é este objeto para o trabalho e a construção identitária de Wilde o que me conduz a corroborar com “[...] a necessidade de se considerar o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem [...]” (MACHADO, 2007, PÁG. 90), mas como alguém que busca renormalizá-las por conta própria ou espelhado em outrem. Dessa forma, Wilde vai se construindo professor ao passo que desenvolve seu próprio estilo docente.

Várias modalizações pragmáticas também foram observadas nas representações de Wilde sobre as prescrições *não podemos seguir, no qual queríamos, para não deixarmos, planejei fazer, podemos perceber, se tivesse, nos ajudar a planejar melhor, nesses termos, pode ter essa flexibilidade*. Em menor número, identifiquei também modalizações lógicas *caso aconteça algo, talvez* e deônticas *deveria ter sido trabalhado, precisamos tomar cuidado*.

Quanto aos coletivos, o PFI interagiu em seu trabalho no PIBID e Estágio IV com um coro de vozes de diferentes hierarquias, sendo a voz mais destacada a de personagem na pessoa dos alunos *alguns, se, eles, a turma*, do núcleo gestor *eles, diretora da escola* e ainda a voz de autor, que nos excertos analisados mostrava as identidades de Wilde como estagiário, pibidiano, professor regente, coletivo (nós) e estagiário/professor.

As vozes enunciativas se posicionavam acerca das representações de Wilde, mobilizando modalizações apreciativas em grande ocorrência *legal, de certo modo, muito bem recebido, melhor comportamento, gostei da postura, bem à vontade, sempre, nos acrescentou muito, íamos nos construindo enquanto professores, olhar inexperiente, mais conhecimento teórico, conhecimento do professor, com diferentes experiências, com diferentes vivências, barulhenta, difícil, gasquitos, tom de voz muito alto, muito difícil, não é tão difícil assim, se mostrou contra, bobagem, algo melhor, me expressado mal*. Estas representações do mundo subjetivo desvelam as reações de Wilde ao interagir com o coletivo do núcleo gestor, os professores formadores, os alunos e a estagiária a qual ele supervisionou.

Outros posicionamentos além dos de cunho subjetivo foram identificados nos excertos analisados como as modalizações lógicas *sempre, simplesmente, prontamente, sem nenhum problema, geralmente, não sabemos mesmo, obviamente e talvez*, privilegiando julgamentos sobre o valor de verdade do que é enunciado.

Sobre os fatores externos e internos que rodeiam a atividade do PFI, nos excertos correspondentes a esta categoria foram identificadas vozes do autor, pibidiano e algumas ocorrências de voz de personagem, um aluno da sala e do coletivo de professores. Uma voz social foi inferida, já que sugere ecoar da prefeitura (representada por ônibus no enunciado), trazendo também o PFI a voz do meio (o grupo social), bem como voz que representa a educação de forma geral.

A última categoria analisada, a saber, fatores intrapessoais, volta-se para o caráter mais subjetivo do trabalho do professor, isto é, sua relação com seus sentimentos e emoções, gerando nele reações diante dos conflitos inerentes ao gênero profissional. Foram avistadas nas representações de Wilde vozes de autor, pibidiano inexperiente, pibidiano consciente e estagiário. Os posicionamentos enunciativos destas vozes foram garantidos por algumas poucas modalizações lógicas *se, com certeza*, algumas apreciativas *temo, considerado chato, importante, bastante, me apaixonei pela docência* e outras pragmáticas *chamarei muito a atenção, podemos identificar, podemos vislumbrar*.

Analisadas as vozes e modalizações que se destacaram nos textos/discursos de Wilde, sigo para as considerações finais, espaço no qual me dedico a dialogar com as perguntas de pesquisa com o fim de tecer considerações sobre o trabalho e a identidade docente. Encerro aqui esta seção retomando a epígrafe que a introduziu quando Caeiro (on-line) externa: “Nem sempre sou igual no que digo e escrevo. Mudo, mas não mudo muito [...]”, com essa reflexão em mente, sigo para as considerações finais, espaço no qual reflito sobre quem era e quem é Wilde no seu tornar-se professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” e fantasioso sobre sua unidade. (HALL, 2006, p. 38)

Ao chegar aos últimos passos da longa jornada que me trouxe até aqui, procuro responder às perguntas de pesquisa que elaborei para este estudo. Reconheço que fui motivada por dimensões subjetivas e profissionais com a intenção de compreender melhor a identidade dos professores que ajudo a formar na FAFIDAM, tendo como objetivo meu desenvolvimento enquanto profissional docente e, como efeito, o desenvolvimento dos professores em formação com os quais interajo. No entanto, enveredar por debates teóricos que envolvem etapas de formação docente como os Estágios Supervisionados e programas de formação inicial como o PIBID é sempre uma maneira de contribuir com os aportes da Linguística Aplicada na área de investigação sobre o trabalho docente. Desta forma, outros pesquisadores poderão conversar com as reflexões aqui levantadas, complementando-as e enriquecendo-as.

Iniciei esta empreitada expondo os percalços, as realizações e o processo de construção identitária que marcaram minha trajetória no trabalho docente, sendo algumas ocorrências gatilhos para reflexões e inquietações. Em seguida, introduzi e justifiquei o tema de investigação, apresentei as questões norteadoras, os objetivos e descrevi as discussões desenvolvidas em cada capítulo. A partir de então, realizei uma contextualização histórica acerca da implantação das licenciaturas no Brasil, com ênfase em reflexões sobre os Estágios Supervisionados e o PIBID, de forma geral e específica a este estudo. Prossegui elencando os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, que aliados às vertentes das Ciências do Trabalho e às considerações relativas à identidade, coparticiparam nas reinterpretações dos textos/discursos do PFI. Avancei, descrevendo o processo de seleção do colaborador, a construção do *corpus*, o contexto de produção e os procedimentos analíticos para alcançar os objetivos propostos. Com as perguntas, objetivos e procedimentos definidos, analisei excertos do diário reflexivo, do relatório de Estágio IV, dos questionários/entrevistas e das sessões reflexivas que o colaborador Wilde gerou, em busca de suas representações sobre o trabalho docente no PIBID e Estágio IV e a sinalização de sua construção identitária.

Apresento a seguir, as considerações que visam prestar resultados às questões específicas levantadas nesta pesquisa para, em seguida, tecer considerações sobre o alcance dos objetivos propostos.

A primeira pergunta enquadra-se nos níveis organizacional e enunciativo, indagando: **Quais os mecanismos enunciativos que se destacam nos textos/discursos produzidos no PIBID e Estágio IV pelo professor de língua inglesa em formação inicial?**

Os textos/discursos do PFI evidenciaram seus posicionamentos e avaliações diante de seu trabalho como pibidiano, estagiário e professor temporário supervisor do Estágio IV. Na análise linguístico-discursiva inicial identifiquei os principais temas e, assim, as categorias temáticas que emergiram nas produções textuais de Wilde, concentrando-me nos mecanismos enunciativos e como estes contribuíram para materializar suas representações acerca dos objetos constitutivos do trabalho do professor.

Identifiquei no *corpus* construído, em grande ocorrência, a voz do autor empírico, dominante em textos subjetivos como o diário reflexivo, os questionários/entrevistas e sessões reflexivas de Wilde, produções nas quais a subjetividade transparece e afloram pensamentos e reações movidas por motivos, finalidades, intenções e emoções. Como consequência disso, as vozes explícitas ecoadas pelos dêiticos *eu* e *me* as, como também formas explícitas por *a gente*, *nós* e *nos*, e ainda a voz implícita do PFI embutida em organizadores argumentativos/concessivos *mas* e *porém*, predominaram na maioria dos excertos, demonstrando que a ele é atribuído o agir linguageiro, portanto, sua responsabilidade enunciativa.

A recorrência da voz de autor direcionou-me a concluir que Wilde esteve no papel de ator em quase todos os excertos analisados, sendo fonte de um processo no qual a ele foram atribuídos motivos e intenções do agir, embora em alguns casos assumisse o papel de agente da ação (*As turmas da noite, explicou-me o professor, geralmente são formadas por alunos que não têm a possibilidade de estudar durante o dia*), cedendo o lugar de ator para o personagem, *professor* neste enunciado.

Quanto às vozes de personagens evocadas por Wilde, surgem nos enunciados analisados vozes de pessoas *alunos*, *eles (alunos)*, *o professor*, *o professor supervisor*, *a diretora*, *a turma*, *um aluno* e instituições *a escola* que se encontram diretamente ligadas ao conteúdo temático na condição de agentes e que interagem diretamente com o PFI. Essas vozes representativas ecoam nos enunciados acompanhadas de verbos dicendi, tentando o PFI recriar de forma mais convincente as falas dos personagens (***explicou-me*** o professor/ ***ele dizia*** “*Vamos trabalhar assim?*”/ ***Avisou-me*** também que temos muitos alunos adultos na mesma turma,/ ***Contou*** ainda que eram muito violentos/ *Alguns se mostraram contra essa ideia, dizendo que era bobagem*). Outras ocorrências aparecem como forma de descrição dos personagens ou de situações interativas que acabam dando-lhes voz (*Essa turma (segundo ano*

tarde) é um pouco mais entrosada, comunicativa/ juntamente com um professor em exercício, que tem mais experiência do que nós eles acabaram respondendo algumas das perguntas). Dessa maneira, as vozes de outros são (re)colocadas no discurso, configurando a visão bakhtiniana do discurso dialógico, da coexistência do eu + o outro para significar vivências, neste caso, o trabalho docente de Wilde como reflexo destas vivências representadas.

Alguns excertos trouxeram à tona vozes sociais (**nós, a escola**) *termos criado o plano anual de aulas/o ônibus (a prefeitura) que nos leva até Limoeiro, o universitário, informou que não está mais sendo pago pela prefeitura/ Certamente a escola (a educação de forma geral) está superlotada ou não recebe verbas suficientes* e uma ocorrência de forma explícita (*Sabemos que o meio influencia em nossas ações e comportamentos.*). Estas vozes representam instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, mas que possuem impacto direto no trabalho de Wilde, simbolizando o trabalho real e os conflitos que o envolvem.

Quanto às modalizações, foram encontradas em menor número as deônticas que, ligadas ao mundo social, indicam o grau de necessidade das proposições enunciadas. A ocorrência desta modalização reflete a relação do agir docente de Wilde com o trabalho prescrito. A voz que emerge do PFI indica que ele se autoprescreve ações objetivando evitar conflitos futuros *faltou um tópico dessa aula que teremos que dar na próxima aula/ Só precisamos tomar cuidado para não deixarmos a atividade pela metade*, resguardando-se. Ademais, em outro evento o PFI reflete sobre o trabalho realizado, avaliando-o negativamente e elaborando estratégias de prevenção de conflitos, como sugere a ação no futuro do pretérito (*eu*) *Percebi que esse momento também deveria ter sido trabalhado antes de ter entregue o material para eles*. A modalização deôntica *na semana pedagógica (nós) termos criado o plano anual de aulas*, indica a necessidade do PFI de estar amparado por prescrições para nortear seu agir e ajudá-lo a renormalizar estas prescrições com mais facilidade, gastando menos tempo.

As modalizações lógicas evidenciadas por Wilde são usadas para reforçar suas afirmações, explicitando o grau de verdade *simplesmente, prontamente, geralmente, sempre, certamente, como sempre, agora está cobrando, obviamente, não sabemos mesmo, realmente* e de probabilidade *talvez, caso aconteça, se tiver* contido nos enunciados. Estas ocorrências ligam-se ao trabalho real de Wilde, isto é, às atividades contrariadas ou impedidas por fatores diversos que circundam as situações de trabalho no PIBID e Estágio IV.

As modalizações pragmáticas empregadas por Wilde aparecem com frequência ao longo dos excertos analisados. Este mecanismo, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 62) “explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir”, permitindo identificar aspectos

do trabalho real indicados pelo próprio trabalhador. Este tipo de mecanismo enunciativo se fundamenta em aspectos do mundo social e subjetivo e mobiliza a dimensão intencional do agir para indicar julgamentos sobre as capacidades de ação *com o tempo, poderia ter gerido* de intenção *tentei me explicar, planejei fazer, se poderia fazer a observação* e de razões *decidi resolver, colocando, tinha e tem*. Estes e outros exemplos de modalização pragmática permeiam os excertos analisados, revelando as intenções e finalidades do agir de Wilde no que tange à realização de seu trabalho.

Sendo os textos/discursos de Wilde classificados como gêneros de caráter subjetivo, avaliações e julgamentos provenientes da instância enunciativa são abundantes nos excertos. À vista disso, as modalizações apreciativas têm como função assimilar, reformular e internalizar julgamentos sobre o agir do professor ou de personagens inseridos nos enunciados do PFI *bom, negativos, bem problemáticos, achei interessante e muito baixo*. Este tipo de modalização relaciona-se ao mundo subjetivo e identifiquei que predomina nos excertos selecionados, despenhando uma função importante que me conduz a responder a segunda pergunta de pesquisa: **De que maneira as representações do mundo subjetivo inscrevem o trabalho e o agir docente do professor em seu trânsito pelo PIBID e Estágio IV?**

As representações sobre o agir docente e o trabalho do colaborador Wilde são amplamente textualizadas por meio de avaliações apreciativas que se referem basicamente aos objetos constitutivos do trabalho docente e às reações geradas no PFI como reflexo destas interações.

O trabalho de Wilde no PIBID é avaliado por meio de modalizações apreciativas de valor semântico tanto negativo, como positivo. O PFI registra em seu diário reflexivo seus passos iniciais no gênero profissional, iniciando com descrições tímidas e breves, mas sentindo-se mais à vontade para manifestar suas representações e revelar suas reações diante de conflitos à medida que vai interagindo com os objetos constitutivos do trabalho docente. Sobre seu trabalho no PIBID, o PFI revela inadequação para sintonizar a ferramenta simbólica *tempo* com o volume de planejamento, admitindo que este conflito prejudicou seu trabalho ao representá-lo como *curto e de forma mais eficaz* para o volume de material, ao contrário do que relata no Estágio IV quando revela que mesmo não conseguindo mediar o conflito do tempo insuficiente, seu trabalho não perde a validade, como o próprio estagiário reconhece os pontos positivos *creio que foi uma aula boa*, adequando-se ao trabalho real e reorganizando seu meio-aula.

O estagiário discorre sobre outra ferramenta fundamental para professores de língua inglesa, a saber, o livro didático adotado pela escola. Mais uma vez, o PFI alterna sua representação em avaliações positivas *Numa visão geral, o livro é bom*, enumerando as qualidades desta ferramenta de uso coletivo, ao passo que levanta alguns pontos negativos que incidem sobre seu próprio trabalho pois, *alguns dos pontos negativos para este material se mostram bem problemáticos*, o que significa retrabalho para ele pelo fato do material não garantir que os alunos estudem de forma autônoma, ficando dependentes de sua intervenção. Tal fato leva-me a constatar que este é um dos grandes desafios para o professor de línguas, isto é, utilizar uma ferramenta concebida por outros sendo essa frequentemente transformada pelo professor para ganhar eficácia (AMIGUES, 2004), para que seja transformada em instrumento para a ação, conforme salienta Rabardel (1995).

As representações sobre as regras de ofício avaliadas sobre o mundo subjetivo orientaram as escolhas do Wilde no PIBID para avaliar um gesto específico que mostra como professores que formam o *métier* de língua inglesa agem no início da aula. Esta memória do agir é vista como conflituosa pelo PFI que julga o agir de seu supervisor *pelo menos os alunos que estavam perto de mim não tiveram certeza do número dito várias vezes*. Este objeto constitutivo pode ser fonte de controvérsias, como acontece com Wilde quando intervêm, garantindo a compreensão dos alunos *não vi por mal em lhes indicar a página correta*. O fato do PFI avaliar, identificar um conflito e resolvê-lo de forma independente sugere que ele começa a desenvolver sua agentividade, mediando conflitos em sala de aula. Outrossim, em um enunciado diferente, ele revela estar satisfeito com a regra de ofício que direciona o professor supervisor a orientá-lo nas questões que envolvem o trabalho docente na escola, pois *juntamente com um professor em exercício, que tem mais experiência*, Wilde sente-se amparado enquanto vai ganhando experiência e aprendendo gestos genéricos e específicos de seu gênero profissional, mostrando que neste estágio, necessita espelhar-se naqueles que considera mais capazes.

As interações de Wilde com as prescrições são avaliadas por diversas modalizações apreciativas que revelam a inadequação *atividades demais, será melhor, muita coisa, muito curto* às prescrições durante o PIBID, período de suas primeiras experiências com o gênero profissional e, ainda, no Estágio IV, quando o PFI começa um processo de adequação às prescrições e considera sua aula *produtiva*, apesar dos conflitos. Ainda no Estágio IV, Wilde renormaliza prescrições, desenvolve estratégias regidas por seu estilo próprio, realizando autoavaliações de seu agir em determinados momentos *achei interessante e mais descontraído*,

Contudo, ao avaliar seu trabalho como professor supervisor, Wilde recorre à modalidades apreciativas do tipo *não é tão fácil, um modo diferente e atrativo, ajudar muito*. Estas avaliações referem-se à comparação que ele faz entre seu trabalho e o de sua estagiária, personagem em quem se espelha para adquirir novos ‘modos de fazer’ e cuja presença implica um novo ânimo para prosseguir com seu trabalho. Por fim, ainda no Estágio, o PFI reconhece a prescrição de redigir o relatório como válida, pois é um momento de reflexão sobre sua própria prática, representando um fator de desenvolvimento, já que possibilita ver o que *deu certo* e *não deu certo* na execução das prescrições, possibilitando a reconfiguração de seu agir em outras experiências.

Sobre os coletivos, Wilde mobiliza diversas avaliações que incidem diretamente sobre seu agir docente. Ao representar cada segmento do coletivo com o qual interage em seu trabalho no PIBID e Estágio, Wilde associa modalidades de cunho positivo e negativo, algumas vezes alternando-os. Desta forma, ele avalia o núcleo gestor *legal, muito bem recebido*; seu supervisor de Estágio IV *melhor comportamento, completamente sozinho*; os professores formadores *(eu) devo, sempre nos acrescentou muito*; os alunos no PIBID *mais barulhenta, mais difícil, gasquitos, tom de voz muito alto, mais entrosada, comunicativa* e no Estágio IV *se mostraram contra, bobagem, algo melhor, demonstraram insegurança, se abriram bastante e muito atentos e participativos*.

A interação com os coletivos guiou o agir de Wilde como pibidiano, estagiário e supervisor de Estágio IV, sendo suas avaliações sobre essas dimensões coletivas determinantes para sua formação docente. Consigo visualizar, notadamente, uma progressão em seu desenvolvimento no trânsito entre sua completa inexperiência em lidar com o coletivo de alunos no PIBID até sua entrada no Estágio IV quando, ainda enfrentando conflitos com os alunos vai encontrando estratégias para reorganizar o meio-aula, seja porque desenvolveu um estilo próprio já com base em sua experiência como professor temporário, seja porque espelhou-se nos professores formadores e até mesmo na estagiária sob sua supervisão.

Os fatores sociais impactam o trabalho e o agir do PFI, que avalia subjetivamente o entorno de seu contexto de trabalho. À medida que ele vai tomando consciência, avalia os conflitos e impedimentos de origem externa *da forma menos esperada e mais difícil, violentos, bateram muito, ele passou mal, com falta de ar, muito preocupante, muito enriquecedora* e interna *verbas suficientes e de forma adequada* que estão além dos objetos que constituem o trabalho docente, podendo amputar seu poder de agir por estarem tais conflitos, em alguns

casos, além de seu poder de intervenção. Entretanto, os fatores sociais implicam em desenvolvimento para Wilde, posto que direcionam a criação de estratégias para conseguir se deslocar até a escola onde trabalha, conscientizam sobre problemas de ordem sociopolíticas que envolvem o contexto educacional, bem como o impacto destes no comportamento do coletivo e ainda sobre investimentos governamentais na educação. Consequentemente, um professor ciente de sua responsabilidade social vai se construindo.

Freire (2004a, p. 136) advoga que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Dito isto, posso dizer que o PFI consegue perceber as influências das particularidades do entorno em seu trabalho, avaliando-as e refletindo sobre questões que ultrapassam as fronteiras dos muros escolares, atingindo um dos objetivos propostos aos estagiários da FAFIDAM, “Compreender dos processos políticos, identificar as demandas sociais [...]”. (ver Quadro 4).

O mundo subjetivo permeou o agir e o trabalho de Wilde em suas representações sobre fatores pessoais *temo, me desgastarei bastante, receio, importante, bem mais à vontade, me apaixonei pela docência, um grande amadurecimento*. Machado (2007) define o trabalho como uma atividade em que um trabalhador deve agir sobre o meio, interagir com outros trabalhadores servindo-se de artefatos e matérias sociohistoricamente construídos para deles se apropriar transformando-os em instrumentos que propiciem seu agir e que seja transformado por eles. Esta última parte da definição “seja transformado por eles” me motivou a refletir que além de características interacionais, interpessoais e transpessoais, fatores de ordem intrapessoal também refletem no agir e trabalho docente, já que muitas vezes se conectam com questões psicológicas ou físicas, sendo relevantes para o bem-estar docente. Esta última característica incidiu diretamente nas reações do PFI ao desempenhar seu ofício no PIBID e no Estágio IV, pois percebo até mesmo pela sequência de modalizações apreciativas elencadas anteriormente que Wilde iniciou um processo de desenvolvimento quando atuava como pibidiano, prosseguindo quando estagiário e mesmo como supervisor de Estágio IV. Concretizou-se no intervalo do trabalho no PIBID e do Estágio a descoberta do PFI pela paixão à docência, cujo resultado, segundo o próprio PFI foi *um grande amadurecimento* que o norteou para sua construção identitária nesses espaços sociais, o que me leva a responder a terceira pergunta de pesquisa: **O que as principais vozes e modalizações nos textos/discursos do professor em formação sinalizam sobre sua construção identitária?**

Os textos/discursos de Wilde sinalizam sua construção identitária nos espaços sociais voltados para sua formação inicial. O diário reflexivo produzido no PIBID revela um pibidiano tímido e inseguro inicialmente, que se propõe apenas a descrever brevemente o que o professor supervisor faz em sala. O trabalho, por vezes, causa-lhe mal-estar, porém, gradativamente, vai se sentindo mais confiante e, à medida que interage com os objetos constitutivos do trabalho docente, passa a representar de forma mais crítica seu trabalho e o de outros naquele espaço, tomando consciência de conflitos que envolvem o contexto escolar de forma mais abrangente, fato que gera nele amadurecimento e desenvolvimento. Em um dado momento, o pibidiano ingressa no Estágio IV, levando suas vivências do PIBID, passando a materializar suas representações no relatório.

Nos excertos analisados pude constatar que em seu período como aluno/estagiário no Estágio IV, o último dos estágios cursados, Wilde já atua como professor temporário e revela-se mais maduro em seu agir docente, avaliando o agir do coletivo, refletindo criticamente sobre as ferramentas utilizadas na escola, renormalizando prescrições, reconhecendo a relevância do Estágio para sua formação, despertando para a escolha da docência como profissão e superando conflitos trazidos do PIBID. Mesmo assim, o PFI tanto em seu trabalho como estagiário e professor supervisor, simultaneamente, desvela inseguranças típicas de professores em formação inicial, necessitando de “modelos” e orientações para seu agir.

A presença da voz do autor empírico, de vozes de personagens e de vozes sociais entrelaçadas às modalizações coconstroem referências para a investigação das representações identitárias do PFI durante sua trajetória nos dois espaços formativos nos quais atua. Wilde desvela em seu agir linguageiro uma flutuação de identidades de acordo com variações situacionais, em um *continuum*, tal como na imagem multifacetada na capa desta tese. Como efeito, identifiquei nos excertos analisados representações que sugerem as seguintes identidades de Wilde em seu trânsito pelo PIBID e Estágio IV:

- i. Wilde/pibidiano: inseguro, inexperiente, desestimulado a seguir a profissão, crítico, consciente dos problemas sociais, resistente ao trabalho real, estimulado.
- ii. Wilde/estagiário: mais experiente, renormaliza prescrições, desenvolve estratégias, enfrenta conflitos, reflete positivamente sobre o trabalho real, necessita da orientação dos formadores, reflete sobre seu amadurecimento.

- iii. Wilde/estagiário professor: avalia com propriedade o material didático, desenvolve estilo próprio de agir docente, reflete sobre o trabalho real do professor de língua inglesa e sugere estratégias para reorganizá-lo.
- iv. Wilde/professor temporário supervisor: ainda inseguro, espelha-se na estagiária supervisionada, reconhece ganhos bilaterais.

Encerro esta pesquisa refletindo sobre a fluidez da identidade, alinhada a Bauman (2005), Hall (2006) e Kleiman (2006), posto que a vida humana é um processo de constante transformação. Nada é sólido e não poderia ser diferente quando se trata do trabalho, situação demasiadamente humana. E assim acontece com Wilde em sua metamorfose, em seu tornar-se professor. Sua identidade, assumida “ao longo do tempo, através de processos inconscientes” (HALL, 2006, p. 38), fragmenta-se em identidades que oscilam e que são ativadas por variações situacionais nos lugares sociais que ocupa. Partindo desta reflexão, posso afirmar que a trajetória de Wilde pode ser descrita como um processo dinâmico de frequentes permutas no qual suas identidades visitam os diferentes lugares sociais onde ele transita, evocadas por determinantes que provocam nele reações como efeito de seu trabalho docente.

Os resultados encontrados nesta pesquisa não encerram as possibilidades de desdobramentos futuros pelos quais outros pesquisadores dedicados à investigação do trabalho docente podem enveredar. As variações de temas de pesquisa em espaços sociais como os Estágios Supervisionados e programas de formação como o PIBID são as mais diversas, tendo como foco os coletivos, as prescrições, os conflitos e outras temáticas que circundam o trabalho do professor nestes âmbitos de formação inicial. Os achados podem ajudar os professores formadores a reorganizar seu trabalho, potencializando o poder de agir destes trabalhadores.

Para concluir, considero que as representações sobre a trajetória de Wilde no espaço-tempo investigado, os conflitos enfrentados, bem como seu despertar para o trabalho docente serviram-me como um espelho que reflete minha própria imagem, minha própria metamorfose. Deste modo, posso dizer que fui afetada por esta pesquisa por compreender quem era o PFI, quem tornou-se e como ocorreu este processo. Como resultado, desenvolvi-me como formadora, tomei consciência de desafios enfrentados pelo PFI que podem se estender a outros estagiários e pibidianos e, desta maneira, poderei reorganizar meu meio-aula nos próximos Estágios Supervisionados ou programas de formação inicial que eu venha a fazer parte, ajudando a formar profissionais capazes de refletir sobre a própria prática e agir para enfrentar conflitos.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 257-282.
- ARAÚJO, G. H. C. **Normalizar para agir ou agir para normalizar?** Movimentos para uma compreensão do agir docente a distância. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2020.
- ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL. **Alab**. Página Inicial. Disponível em: <https://alab.org.br/historia/>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.
- BASTOS, A. C. V.; ANDRADE, L. H. S. de. Aspectos do Trabalho real na voz de uma professora de língua portuguesa. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 203-232.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BLOMMAERT, J. *et al.* **Discourse: A critical introduction**. Cambridge University Press, 2005.
- BOGDAN, R. C. *et al.* **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior do Brasil obedecerá, de preferência, ao ensino universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.497 de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6497.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua estrangeira. Brasília: MEC, SEF/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/01,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/02,** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:** língua estrangeira. Brasília: MEC/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007** – para instituições federais de ensino superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. **Editais e Seleções PIBID**. Ministério da Educação/CAPES. Brasília, DF, publicado em 05/08/2013 e atualizado em 26/08/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/PIBID/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL, **Edital nº 061/2013**. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência/CAPES. Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_portaria-46-regulamento-pibid-completa.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Relatório de Gestão PIBID**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014a. Presidência da República/ Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Brasília, DF. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE); Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**, Londrina- PR: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Trad. Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. 2006a.

BRONCKART, J. P. Introdução. *In*: MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Théories du langage: nouvelle introduction critique**. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp. 277-296.

BUENO, L. As representações sobre o trabalho docente em projetos de estagiários. *In*: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2011. p. 137-164.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; TOMAZ, R. O papel do professor supervisor da escola no processo de estágio: uma análise da Resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais. *In*: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 19- 40.

BULEA, E. **Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Université de Genève. Genebra. 2007.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. Linguagem como atividade, linguagem na atividade, linguagem sobre atividade: elementos para uma discussão crítica. *In*: BRONCKART, J. P. *et al*;(Orgs.). **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 129-159.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. e Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out/dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CAMPOS, M. H. C. De Sausurre a teorias enunciativas: ruptura ou continuidade? *In*: **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, No. 9, Edições Colibri, p. 49-59, 1996.

Diponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/6826/1/RFCSH9_49_59.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford University Press, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 233-252, 2006.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) **Lingüística aplicada**: da aplicação de lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, p. 15-23. 1992.

CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHIMENTAO, L. K.; FIORI-SOUZA, A. G. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores-supervisores do PIBID. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da (Orgs.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: 1ª ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 177-200. 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

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

COUTO, M. **Raiz de orvalho e outros poemas**. Leya, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, p. 3-12. 2008.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Paris: Ophrys, 1992.

DANTAS, G. A. F. **Dimensões do agir docente em relatos reflexivos de bolsistas PIBID**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2019a.

DANTAS, R. S. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. 215 f.. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. 2019b.

DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. **The Modern Language Journal**, 101, supplement 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DIAS, S. M. A. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. *In*: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 273-294.

DIAS, S. M. A. **O trabalho do professor iniciante no Estágio Supervisionado em língua inglesa**: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. 2014.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-99.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. *In*: REICHMANN, C. L. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer-se. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-38.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: Global, 2006 [1896].

ERNICA, M. Prescrição e desenvolvimento em situação de trabalho. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. São Paulo: Mercado de Letras, p. 49-60. 2016.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80. .

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin, *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 43-50.

FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41-49, 2012.

FARIAS, I. M. S. **Proposta Institucional PIBID UECE 2013**. Disponível em: <http://www.uece.br>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FARIAS, L. F. P. **O Estágio Supervisionado do curso de Letras**: uma trama enredada pelas práticas de letramento e representações do trabalho docente. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2017.

FERNANDES, C. R. P. F. **Representações, significados e reflexões**: uma análise sobre a experiência docente em um diário reflexivo. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2009.

FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel do tutor na EAD. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2015.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 91-105.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004b.

FREITAS, A. C. de M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. *In*: REICHMANN, C. L. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer-se. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 87-112.

FREUDENBERGER, F. M. “Eu não sei dar aula”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. *In*: MEDRADO, B.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 157-175.

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

FREUDENBERGER, F. M. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. *In*: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 133-158.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotsky**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355- 1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 08 abr. /2020.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES DE MATOS, F. **Linguística aplicada ao ensino de inglês**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 1976.

GUEDES-PINTO, A. L.; BATISTA, G. F. A professora no dizer da estagiária: algumas potências no/do estágio na formação inicial de professores. *In*: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. **Horizontes (im) possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 41-65.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**: rationalité de l'agir et rationalisation de la Société. Paris: Fayard, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

JUSTINA, O. D. **O papel da supervisora de área na conformação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) -língua inglesa**. 2016. 177 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista- UNESP, São José do Rio Preto, São Paulo, 2016.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 1993 (2010).

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

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

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. 3ª edição. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 1-26.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University, 2000.

LEAL, J. L. M. **O uso de filmes na formação inicial de professores de língua inglesa**: uma investigação na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e das ciências do trabalho. 2017. 295 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2017.

LEITÃO, L. V. **O prisma da (trans)formação dos engenheiros-professores**: gêneros da atividade, saberes e identidade. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. 2019.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk, NY: Sharpe, 1979. p. 37-71.

LIBERALLI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. ROMERO, T. R. de. Autobiografia, diário e sessão reflexiva. Atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L. e RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 103-129.

LIMA, M. da G. S. B.; MOURA, A. B. F. A Reinvenção da Roda: roda de conversa, um instrumento metodologicamente possível. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, Mato Grosso do Sul, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://www.doaj.org/article/1c9d89b787ea4cdd86463e96bd4339de>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/intervenient em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L.; ANJOS D. dos (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas- São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 113-130.

LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 195-218.

LOUSADA, E. G. 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.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Faculdade de Letras, PUC-SP, São Paulo. 2006.

LOUSADA, E. G. A emergência da voz do *métier* em textos sobre o trabalho do professor. In: **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2011, p. 61-96.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, p. 95-108, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20090930113052.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em perspectiva**. v. 4, p. 111-131. 2013.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. 1995. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1995.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo**

sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R. Colaboração e Crítica: possíveis ações do LINGUISTA na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Orgs.) **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2011.

MAIA, A. Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa. **Ao Pé da Letra** (UFPE. Online), v. 17.1, p. 9-28, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/download/231853/26035>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MAIA, A. A. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. In: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio:** práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes. 2018a. p. 219-248.

MAIA, A. A. M. English Language Teacher Education and the Multiliteracies Pedagogy: Constructing Complex Professional Knowledge and Identities. **RELC Journal**, v.1, p. 003368822095490-15, 2020.

MALTHUS, T. **Principles of political economy**. Cambridge University Press, 1820, 1990.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo - SP: Parábola Ed., 2009.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro no século XIX. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MARTINS, L. C. P. **Estágio Supervisionado:** prática simbólica e experiência inaugural da docência. 2010. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara – SP, 2010.

MARX, K. **O Capital:** crítica da Economia Política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: DIFEL, 1984 [1890].

MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projeto e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 151-169.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 21-36.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editora, 2011.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

MEDRADO, B. P.; PEREIRA, R. C. M.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Ação- texto-formação**: pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1.ed. São Paulo: Parábola. 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras. 1998a. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b. p. 303-332.

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

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

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, v. 105, p. 85-107, 2006b.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA-LOPES, L. P. da e FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. In: **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, dezembro de 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MORAIS, D. S. **Uma análise do agir linguageiro de licenciandos cotistas no PIBID/Letras-Inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2017.

NASCIMENTO, A. K. O. **Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do PIBID**. 2017. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NOURODINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-30.

OLIVEIRA, L. D. G. de C. **Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no PIBID Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí**. 2020. Tese (Doutorado em Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Campinas - SP. 2020.

PANIAGO, R. N. *et al.* O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

PAULINO, R. C. Programas institucionais: espaços para (re) construção de saberes de professoras formadoras sobre a inclusão. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2020.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PEREIRA, M. de A. **"Amei essa aula!"**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. 2011.

PEREIRA, M. de A. **Confrontando-se com o próprio trabalho**: um estudo interacionista discursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2016.

PEREIRA, R. C. M. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCCA, M. del P. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas Trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas: Pontes, 2012.

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. v. 1. 298p. 2015.

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

PÉREZ, M. 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. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 245-294. 2015.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

PIMENTA, S. G.: L, M. do S. L. **Estágio e docência**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. L., M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.
Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/331651910_Estagios_supervisionados_e_o_Programa_Institucional_de_Bolsa_de_Iniciacao_a_Docencia_duas_faces_da_mesma_moeda.
Acesso em: 16 fev. 2021.

PIMENTA, S. G. A importância dos estágios supervisionados na formação dos professores da educação básica. **Canal do I Ciclo de Debates sobre Estágio Supervisionado CFP- UFRB**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mvgl8wMtIgs>. Acesso em: 08 dez. 2020.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**: approche cognitive des instruments contemporains. Paris: A. Colin, 1995.

RAJAGOPALAN, K. **A prática da lingüística e a lingüística da prática**: um depoimento pessoal. Intercâmbio. v. 6, p. 3-8, 1997.

RAMOS, F. **Construção identitária e letramento acadêmico-profissional em diários de leitura**: formando professores para formar leitores. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2015.

REICHMANN, C. L. **Reflection as social practice**: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal. 2001. 202 f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. 2001.

REICHMANN, C. L. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer-se. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados- MS, v. 8, n. 15, jan/jun., p. 33-44. 2014.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no Estágio Supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 106-132. 2017. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/105/17/428-1>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2018.

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]. 2021, v. 37, n. 1 [Acessado 19 Abril 2021], 2021370110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>>. Epub 29 Mar 2021. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>.

ROCHA, L. B. **Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE. 2018.

RODRIGUES, M. A. N. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. 2011.

ROMERO, T. R. de S. e VIEIRA, N. de P. Transformações identitárias e aprendizagens de língua adicional no intercâmbio acadêmico. **LING - Est e Pesq**. Catalão, GO, v. 22, n. 1, p. 33-52, jan/jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54458>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ROMERO, T. R. de S. e CASAIS, A. A. S. Construção identitária no processo de aprendizagem de língua e cultura em autobiografia de imigrante. **D.E.L.T.A.**, 35-4, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337723764_Construcao_Identitaria_no_Processo_de_Aprendizagem_de_Lingua_e_Cultura_em_Autobiografia_de_Imigrante. Acesso em: 28 fev. 2021.

SANT'ANA, T. F. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária professora iniciante de língua portuguesa**. 2016. 303 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2016.

SANTOS, B. de S. e MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, C. W. dos e MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, SP, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8652339/20841/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004. p. 03-34.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006/2008.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAITA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. De Ines Poelgatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 109-126.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. In: ALVES, W. F. A.; MACHADO, M. M. (Orgs.). **Trabalho e saber**: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.177-196.

SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. G. L. P. **A Escola Normal do Ceará nos anos 1930 a 1950**: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das reformas. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE. 2009.

SILVEIRA, K. S. D. **A gente já cresceu muito**: dos (des)encontros na formação docente inclusiva aos indícios de desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. 2020.

SOUZA, A. M.; DOURADO, M. R. S. Carreira profissional nas aulas de língua inglesa do ensino médio. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 7, p. 43-52, 2017.

SOUZA, Ester M. F. e FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. **Revista Tempos e espaços em educação**, v. 13, n. 32, 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOUZA, R. F. **O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa**: o que dizem os professores em formação inicial 2014. 434 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2014.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotsky para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, julho-setembro, p.355-365.

2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>. Acesso em 29/01/2020. Acesso em: 19 fev. 2020.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte- MG: Autêntica Editora, 2009.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Socialização de diários: um instrumento para a reflexividade no Estágio Supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. L. **Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 197- 221.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. In: REICHMANN, C. L. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-se**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 39-64.

TUHWAI, S. L. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. London-Otago: Zed Books, University of Otago Press, 1999.

UCHÔA, C. E. F. Coseriu e a linguística do texto. **Confluência**, nº. 25 e 26, Rio de Janeiro, p. 24-35. 2003. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1258.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O Estágio Supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, v. 8, n. 15, p. 13-32, 2014.

VALSECHI, M. C. **Afinal, o que é o Estágio Supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários**. 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2016.

VALSECHI, M. C. “Entrei com a ideia desastrosa de que tudo daria errado, e...”: relato de experiência sobre o Estágio Supervisionado de um curso de Letras. In: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 85-108.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

