



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

MESTRADO

**MEMÓRIAS PIBIDIANAS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES
DO PIBID LETRAS/UFBA PARA AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

FERNANDO ÁLISSON SANTOS SAMPAIO

SALVADOR/BA

2020

FERNANDO ÁLISSON SANTOS SAMPAIO

MEMÓRIAS PIBIDIANAS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES
DO PIBID LETRAS/UFBA PARA AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva

SALVADOR/BA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Álison Santos Sampaio, Fernando
MEMÓRIAS PIBIDIANAS: UM ESTUDO SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID LETRAS/UFBA PARA AS PRÁTICAS DE
FORMAÇÃO DOCENTE / Fernando Álison Santos Sampaio. --
Salvador, 2020.
178 f.

Orientador: Simone Bueno Borges da Silva.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2020.

1. PIBID. 2. Formação de Professores. 3. Ensino de
Leitura e de Escrita. I. Bueno Borges da Silva,
Simone. II. Título.

A todos os professores de língua materna da educação básica.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades de crescimento pessoal.

À minha família pelo apoio incondicional e, sobretudo, por ser o meu alicerce em todas as situações de dificuldades. Um agradecimento especial para a minha vó, Dona Zoraide.

Aos meus colegas da turma do PPGLinC de 2018.1 pelas discussões teóricas e pelas idas aos barzinhos de Salvador. Em especial, Tiago Nunes e Jeferson Mundim, por serem tão atenciosos comigo.

Aos meus colegas do NELT pela exposição de textos belíssimos que fomentaram ideias inovadoras para o campo de formação de professores.

À minha orientadora, Simone Bueno, pela leitura atenta do meu trabalho, assim como pelas indicações de fontes que foram fundamentais para a minha formação pessoal e profissional.

Aos 8 participantes desta pesquisa que cederam seu precioso tempo e compartilharam suas experiências de vida.

Aos bolsistas, supervisores e coordenadores do PIBID Letras/UFBA pelas ações que são desenvolvidas na escola pública, motivando os estudantes e trazendo novos ares para esse poderoso espaço transformador. Um agradecimento especial à minha eterna supervisora, Lúcia Melo, e aos meus amigos bolsistas de vida Ingrid Sales, Ilana Bastos e Lorena Rocha.

A todos os professores da educação básica, colegas de profissão, que lutam incessantemente para a construção de um país mais democrático e politicamente engajado.

“A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”

(Pierre Nora)

RESUMO

Criado em 2007, no âmbito do Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como foco “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior”, preparando-os para atuar na educação básica pública (Portaria nº38/2007). Trata-se, portanto, de uma política pública educacional que visa o fortalecimento de ações para a formação do magistério e incentivo à docência. Contudo, este programa vem sofrendo ameaças de corte desde o ano de 2016. Além disso, em 2018, o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), referente a 2019, previu a suspensão do pagamento de 105 mil bolsas, a partir de agosto de 2019, o que significaria a extinção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP). A partir desse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender, da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação básica. Como objetivos específicos, busquei (a) entender quais reflexões o bolsista egresso faz em relação às suas experiências no Programa PIBID e as relações dessas experiências com sua atuação na sala no que se refere ao ensino da leitura e da escrita e (b) compreender como as leituras, práticas e ações do PIBID subsidiam a prática do egresso no seu fazer docente. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa analisou os relatos de memórias de um grupo de 8 bolsistas egressos do PIBID Letras/UFBA, a partir da ótica da Pesquisa Qualitativa-Interpretativista (BAUER e GASKELL, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008), da História Oral (THOMPSON, 1992; PORTELLI, 1997, 2001; GUEDES-PINTO, 2000; MEIHY, 2006) e da Entrevista Narrativa (MUYLAERT, 2014). Como fundamentação teórica, o trabalho está ancorado nos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995, 2004; BARTON 1994; ROJO, 2008; STREET, 2014) e no Campo de Formação de Professores (GATTI, 2009; ANDRÉ, 2016). Com base na análise, os egressos apontaram que o PIBID contribuiu para um maior estreitamento das relações entre a escola e a universidade, assim como para o amadurecimento da sua formação docente.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Ensino de Leitura e Escrita.

ABSTRACT

Created in 2007, within the scope of the Ministry of Education, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) and Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) focuses on “promote the initiation to teaching of students from federal institutions of higher education”, preparing them to work in public basic education (Ordinance No. 38/2007). It is, therefore, a public educational policy that aims to strengthen actions for the training of teachers and encourage teaching. However, this program has been under threat of cutting of budget since 2016. In addition, in 2018, the Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), referring to 2019, estimated for the suspension of the payment of 105 thousand scholarships, as of August of 2019, which would mean the extinction of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) and the Programa de Residência Pedagógica (PRP). Based on this scenario, the present research had as general objective to understand from the perspective of the PIBID Letras / UFBA student, which are the contributions of the Teaching Initiation Program to the training practices for the performance in basic education. As specific objectives, I sought (a) to understand what reflections the graduate student makes in relation to his experiences in the PIBID Program and the relationship of these experiences with his performance in the classroom with regard to teaching reading and writing and (b) understanding how the readings, practices and actions of PIBID support the practice of graduates in their teaching. From a methodological point of view, this research analyzed the reports of memories of a group of 8 scholarship holders graduating from PIBID Letras /UFBA, from the perspective of Qualitative-Interpretive Research (BAUER and GASKELL, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008), from Oral History (THOMPSON, 1992; PORTELLI, 1997, 2001; GUEDES-PINTO, 2000; MEIHY, 2006) and the Narrative Interview (MUYLAERT, 2014). As a theoretical foundation, the work is anchored in Literacy Studies (KLEIMAN, 1995, 2004; BARTON 1994; ROJO, 2008; STREET, 2014) and in the Teacher Training Field (GATTI, 2009; ANDRÉ, 2016). Based on the analysis, the graduates pointed out that PIBID contributed to a closer relationship between the school and the university, as well as to the maturation of their teacher training.

Keywords: PIBID. Teacher training. Teaching Reading and Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO.....	26
QUADRO 1 – PORTARIAS DO PIBID.....	33
IMAGEM 1 – ATO EM PROL DO PIBID, NA FESTA DE IEMANJÁ.....	37
IMAGEM 2 – ATO EM PROL DO PIBID, NO CAMPO GRANDE/SALVADOR.....	37
IMAGEM 3 – ATO EM PROL DO PIBID, NA BIBLIOTECA ONDINA.....	38
QUADRO 2 – BLOCO 1 – MEMÓRIAS INICIAIS NO PIBID.....	91
QUADRO 3 – BLOCO 2 – PERCEPÇÕES ACERCA DO PROGRAMA.....	92
QUADRO 4 – BLOCO 3 – CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA..	92
QUADRO 5 – BLOCO 4 – CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL.....	93
QUADRO 6 – BLOCO 5 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	93
TABELA 1 – FAIXA-ETÁRIA DOS PARTICIPANTES.....	95
TABELA 2 – DADOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS.....	98
TABELA 3 – DADOS GERAIS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA	17
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	17
2.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E AS SUAS AÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL.....	27
2.1.1 Uma análise das Portarias do PIBID: da defesa de uma formação docente de qualidade à luta pela permanência	33
2.1.2 O PIBID/Letras e os espaços destinados à leitura e ao conhecimento pedagógico na licenciatura em Letras/UFBA	40
3 A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS DEFINIÇÕES ..	47
3.1 O ESTUDO DOS LETRAMENTOS E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	47
3.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA	55
3.3 A LEITURA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	59
3.4 A CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	64
3.5 A ESCRITA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTOS	68
4 PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA INSERIDA NO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	76
4.2 A HISTÓRIA ORAL: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA.....	79
4.3 O USO DAS MEMÓRIAS NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	83
4.4 A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	87
4.5 A BUSCA PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	95
4.6 A CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS.....	97
4.7 O PASSO A PASSO DAS ENTREVISTAS	100
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	103
5.1 MEMÓRIAS INICIAIS NO PIBID	104
5.2 PERCEPÇÕES ACERCA DO PROGRAMA	115
5.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	131
5.4 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	137
5.5 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	155
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	162

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	1165
APÊNDICE 2 - MULETAS DA MEMÓRIA.....	168
APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA	175
APÊNDICE 4 – FORMULÁRIO DE DADOS GERAIS DOS EGRESSOS PARTICIPANTES	177

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação nasceu das minhas reflexões como egresso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Iniciei a licenciatura em Letras na Universidade Federal da Bahia, no ano de 2012, e, por meio de processo seletivo, ingressei no PIBID para integrar o Subprojeto PIBID/Letras no mesmo período. A partir daí, trilhei uma caminhada de 8 semestres como bolsista de iniciação à docência, desenvolvendo, durante toda a minha graduação, atividades na educação básica pública.

Durante esse período, eu pude compreender melhor a realidade do ambiente escolar onde estava inserido, assim como as dificuldades enfrentadas por professores e alunos da rede pública. Ao me deparar com tal realidade, em um primeiro momento, pensei em desistir do curso de Letras e migrar para alguma área que não envolvesse a docência. Isso porque, infelizmente, deparei-me com uma realidade oposta àquela idealizada e cristalizada nos livros e nas leituras feitas nas disciplinas do curso. Além disso, o meu desconforto foi ampliado por conta da minha formação escolar, a qual tinha ocorrido integralmente na rede particular. Nesse sentido, eu pude comparar duas realidades distantes e comecei a compreender as particularidades de cada uma delas.

Contudo, com o passar do tempo frequentando a rede pública, no âmbito do PIBID, tendo, portanto, o auxílio de professores da escola, professores universitários e demais colegas da graduação, percebi que os problemas enfrentados pela escola são fruto de uma política pública educacional deficitária, o que promove, em muitos casos, a precarização e o sucateamento desse espaço de aprendizagem. Compreendi, também, que a escola pública tem um modo particular de funcionamento, o que, por consequência, exige dos profissionais que ali atuam um olhar mais apurado e cuidadoso acerca daquela realidade.

Além disso, na universidade, percebi que no meu curso as questões relacionadas ao ensino são relegadas à Faculdade de Educação e pouco discutidas na licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, ou, em certa medida, desconsideradas nas discussões em sala.

Essas reflexões me fizeram permanecer no curso e, sobretudo, compreender o papel social da escola pública, de modo a entender esse espaço como um local de mudanças, de promoção de projetos exitosos.

Tal postura implicou na minha reflexão e na criação de práticas pedagógicas adequadas àquela realidade e que fossem culturalmente sensíveis.

O conceito de pedagogia culturalmente sensível foi proposto por Erickson (1987), no âmbito dos estudos etnográficos interpretativos, cujo foco estava centrado na vida no interior da escola e as relações entre os estudantes e a escola. Além disso, tal conceito se configurava como um tipo de esforço, empreendido pela instituição, que poderia diminuir os problemas de comunicação entre professores e alunos, aprimorando a confiança e prevenindo a gênese de conflitos.

Levanto esse aspecto, pois, por conta da minha experiência do PIBID, abandonei certos pensamentos que ainda permeiam o imaginário dos estudantes de licenciatura, como o de que “a escola pública não presta”, “não forma bons alunos” ou “que os professores da rede pública nada sabem”. Tais pensamentos criam estereótipos que impedem, muitas vezes, que esse espaço seja encarado de forma positiva, sendo lembrado apenas para se tecer críticas aos seus profissionais e ao seu funcionamento.

Contudo, o PIBID apresenta uma ação singular de atuação e parceria entre escola e universidade, constituindo-se como um diferencial na formação de futuros professores. Criado em 2007, no âmbito do Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem como foco “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior”, preparando-os para atuar na educação básica pública (Portaria nº38/2007)¹.

Assim, em 2011, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresenta um grande avanço com vista ao estreitamento entre universidade e educação básica com a implementação do PIBID LETRAS. O subprojeto é peça integrante do Projeto PIBID/UFBA, composto por outras licenciaturas da UFBA. Direcionado aos graduandos das licenciaturas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como foco o incentivo à formação docente. Nesse sentido, os bolsistas de iniciação são inseridos em escolas de rede pública, a fim de que os discentes construam e participem de experiências metodológicas e ações docentes de caráter inovador, buscando a superação de dificuldades encontradas no

¹ Em 2009, com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cria-se a possibilidade de ampliação desse projeto, por meio de convênios com a CAPES, para outras instituições superiores, para além dos institutos federais, cuja avaliação da licenciatura tivesse sido positiva pelo Ministério de Educação.

processo de ensino-aprendizagem (SILVA; ASSUMPÇÃO, 2011). Em relação ao Subprojeto PIBID LETRAS, o objetivo principal é o aprimoramento do graduando em Letras no que respeita ao ensino de leitura e produção textual. Ademais, o programa fornece a possibilidade de construir saberes ligados ao campo da prática e do cotidiano escolar, bem como um processo de delineamento de sua identidade docente (SILVA; ASSUMPÇÃO, 2011).

Tal característica é fundamental para pensarmos acerca do papel da Língua Portuguesa na educação básica e sobre os dados das avaliações dos estudantes no campo da leitura e da escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), durante o período da educação básica, a disciplina de Língua Portuguesa deve “propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006). Isso significa tanto a ampliação contínua de conhecimentos referentes à constituição, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao aprimoramento da capacidade de refletir sistematicamente sobre a língua e a linguagem. Sob esse prisma, em síntese, tal disciplina forneceria subsídios para que o estudante prosseguisse em níveis mais avançados de estudos, para a sua inserção no mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania, em concordância com as necessidades político-sociais de sua época.

Contudo, ao realizar um levantamento dos sistemas avaliativos – sejam nacionais ou internacionais², percebe-se que os níveis de leitura e de escrita dos estudantes da educação básica no Brasil apresentam-se muito aquém do esperado para cada etapa de estudo. A exemplo, o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), cujo objetivo é medir as competências nas áreas de leitura, matemática e ciências, em 65 países, com avaliações realizadas a cada 3 anos. Em 2009, este Programa apresentou um ranking no qual o Brasil ficou em 53º colocado no que se refere às competências em leitura. Em 2012, esse resultado piorou, apresentando queda na pontuação relacionada à leitura (55º colocado). Segundo relatório da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2013), quase metade (49,2%) dos estudantes brasileiros não alcançaram o nível 2 de desempenho da avaliação, numa escala que tem como teto o nível 6³ (OECD, 2013).

² O SAEB (2003) e o PISA (2012) confirmam essa afirmação, indicando as deficiências dos estudantes brasileiros referentes ao campo da leitura.

³ Classificação dos níveis com base na pontuação mínima exigida para adequar-se a cada nível: Nível 6 – 698; Nível 5: 626; Nível 4: 553; Nível 3: 480; Nível 2: 407; Nível 1a: 335; Nível 1b: 262; e abaixo do nível 1b.

Tendo tal problemática em vista, esta pesquisa se dedicou a compreender, da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação básica. Esta investigação voltou-se, então, ao seguinte problema de pesquisa: a partir da perspectiva dos bolsistas egressos do PIBID Letras/UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação básica?

O estudo desdobrou-se, ainda, nas seguintes perguntas norteadoras: (a) como o professor, egresso do PIBID Letras/UFBA, entende e encaminha o seu fazer docente em relação à prática de ensino da leitura e da escrita? e (b) do ponto de vista do egresso, qual a relação entre a experiência de formação no PIBID e o desenvolvimento do trabalho docente que realiza na atualidade?

A partir do objetivo geral, arrolaram-se os seguintes objetivos específicos: (a) entender quais reflexões o bolsista egresso faz em relação às suas experiências no Programa PIBID e as relações dessas experiências com sua atuação na sala no que se refere ao ensino da leitura e da escrita e (b) compreender como as leituras, práticas e ações do PIBID subsidiam a prática do egresso no seu fazer docente.

Dessa forma, com base na execução dos objetivos elencados, esta pesquisa delineou-se em 3 etapas, a saber: (1) seleção e organização dos sujeitos de pesquisa, (2) aplicação das entrevistas narrativas e, por fim, (3) análise dos dados.

Com relação aos informantes desta investigação, aplicou-se critérios bem definidos de seleção, com o intuito de caracterizar o perfil com o qual pleiteávamos trabalhar. Foram escolhidos 08 professores formados em Letras, pela UFBA, que tenham sido bolsistas do PIBID Letras (por, pelo menos, 12 meses) e que tenham atuado ou estejam atuando na educação básica (pública ou particular)⁴ após o período da graduação.

No que tange à relevância desse estudo, é importante salientar o pioneirismo desta Dissertação, já que, desde a criação do Subprojeto Letras/UFBA, não houve ainda trabalho de dissertação ou tese feito sobre esse Subprojeto especificamente e, sobretudo, que tenha sido protagonizado por um bolsista egresso

⁴ Embora o foco do Projeto PIBID seja a formação para a atuação na rede pública, o que implicaria, a princípio, na seleção de egressos que estejam atuando ou que tenham atuado na educação básica pública, ampliamos esse universo de sujeitos por conta da dificuldade em encontrarmos alunos que estivessem atuando nesse segmento, tendo em vista a falta de concursos públicos na área em Salvador e localidades adjacentes no presente momento.

do PIBID Letras. Em segundo lugar, é necessário lembrar que essa temática do trabalho docente é muito pouco discutida na Universidade. Em virtude disso, discorrer sobre o PIBID é levantar um movimento a favor desses profissionais.

Nesse sentido, no intento de responder às perguntas norteadoras, a Dissertação foi dividida em cinco capítulos que, embora estejam seccionados para fins didáticos e de adequação à esfera acadêmica, apresentam zonas de entrelaçamentos e imbricações. No que tange à organização desta Dissertação, temos: o Capítulo 2 que discorre sobre alguns pontos gerais do Campo da Formação de Professores no Brasil, assim como dos principais aspectos que estruturaram o PIBID ao longo dos últimos anos; o Capítulo 3 que apresenta uma extensa discussão acerca dos Estudos do Letramento, Leitura e Escrita, atrelando-os à prática pedagógica; o Capítulo 4 que buscou trilhar o passo a passo do percurso metodológico para a constituição desta investigação; e o Capítulo 5 que se destinou à análise das narrativas dos bolsistas egressos.

É importante mencionar que esta pesquisa foi certificada⁵ pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Farmácia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e que todos os participantes tiveram que assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶, que foi lido e detalhadamente explicado no início de cada entrevista. Dessa forma, este estudo encontra-se em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP).

⁵ A certificação que comprova a liberação desta pesquisa está no Anexo 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.

⁶ Apêndice 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, serão feitas considerações acerca do desenvolvimento dos estudos da área de formação de professores no Brasil, em especial, nos últimos 50 anos, com recorte na formação inicial de professores, que é o escopo desta pesquisa. Apresentar-se-á as concepções de formação docente que vigoraram em cada década, com o objetivo de compreender o amadurecimento desses ideais até o momento vigente.

Assim, orientado pelas perspectivas de diferentes autores, mostro as contribuições da universidade nesse processo, assim como das políticas públicas que contribuíram para essa trajetória de enfrentamentos. Entre os fatores que merecem destaque está o hiato existente entre as questões de ordem prática e teórica, que ainda se mantem nos currículos das licenciaturas.

Em seguida, após a contextualização do processo de formação inicial no Brasil, descrevo, de modo minucioso, as concepções que nortearam a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, relacionando-as com o que está apregoado na LDB, no que tange à formação de docentes para a atuação na educação básica. Em seguida, realizo uma análise das portarias que regiram o PIBID, desde a sua origem até os dias atuais.

E, por fim, será detalhado o funcionamento do Projeto PIBID/Letras-UFBA, ressaltando os seus impactos para a formação de professores de língua materna, no contexto de educação pública. Assim, partindo da ideia de refinamento de saberes dos licenciandos para o ensino de leitura e escrita, que é o objetivo do PIBID/Letras-UFBA, apresento a relevância do Programa nesse cenário, considerando a premissa do currículo de Letras, da Universidade Federal da Bahia, que ainda destina pouco espaço para as questões voltadas ao ensino de leitura e escrita, assim como para os conhecimentos pedagógicos.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Há algumas décadas, os debates referentes às possibilidades de melhoria da educação brasileira têm concentrado seus esforços no campo da formação inicial de professores. Assim, tomar tal premissa como ponto de partida implica, em especial, num esforço pela busca do (re)conhecimento de uma trajetória de

lutas e enfiamentos históricos-políticos que aludem para a necessidade de investimentos massivos na área e para a urgência de políticas públicas educacionais em prol de sua qualidade. Destarte, nesta seção, orientado por esse entendimento, empreenderei um esforço no sentido de analisar alguns aspectos históricos, políticos, culturais e sociais da formação inicial de professores no Brasil nas últimas décadas, assim como acerca das implicações de tais indicadores para a concepção de formação que se tem na contemporaneidade.

Nos últimos 50 anos, no Brasil, a formação de professores tem se tornado uma temática recorrente nas discussões do cenário acadêmico, principalmente em razão da criação das faculdades e centros de educação. Tal fato promoveu uma extensa produção de literatura referente a esse tema no que tange à formação inicial de professores. Houve, assim, uma intensificação de estudos acerca da formação oferecida pelos cursos de licenciatura, os quais, levando em consideração a legislação brasileira, são responsáveis pela formação de docentes para a atuação na educação básica. Apesar disso, é imprescindível salientar que a atuação de professores sob o âmbito da educação básica não se restringe apenas ao seu trabalho docente. Segundo Gatti (2010), os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica são creditados a vários fatores, entre os quais estão as políticas educacionais, o financiamento de verbas, a infraestrutura escolar, a estruturação da gestão e do corpo docente, os aspectos políticos, culturais e regionais da instituição, assim como o modelo de formação oferecido aos profissionais da educação. Portanto, é necessário compreender os aspectos históricos e políticos no intento de se entender o arquétipo de formação defendido nas décadas antepassadas.

No Brasil, da década de 60 até os dias atuais, o modelo de formação docente passou por inúmeras interferências de ordem social, política, econômica e cultural. Ao longo desse período, o que se percebe é que o próprio histórico da formação de professores confunde-se com a história da educação do país e, sobretudo, com a história da formação do país.

Antes de fazer referência ao modelo formativo que vigorava nos anos de 1960, faz-se necessário um breve recuo no tempo, já que, desde o início do século XX, já havia uma movimentação no intento de aperfeiçoar a formação de professores para o ensino secundário, que abrange, atualmente, o ensino fundamental e o ensino médio. A formação era orientada por profissionais liberais e autodidatas, que atendiam uma parcela restrita de alunos por conta do número ainda limitado de escolas secundárias no país. Contudo, ao final dos anos 30 e a partir da formação de bacharéis pelas poucas universidades existentes,

cria-se a formação intitulada “3+1”. Tratava-se de uma formação que se dividia em 3 anos de componentes curriculares específicos da área, acrescidos a mais 1 ano de formação para a licenciatura, isto é, para os conhecimentos da área pedagógica com o foco na atuação no ensino secundário (GATTI, 2010).

Oficialmente, esse modelo se fez presente só até os anos de 1960, já que, segundo Azevedo (2012), havia várias críticas a esse tipo de formação, tendo em vista a nítida separação entre os saberes científicos e pedagógicos, que se traduziam em 3 anos de disciplinas específicas da área e 1 ano de disciplinas pedagógicas. Tal divisão, embora fortemente criticada, ainda se faz presente de maneira velada nos cursos de licenciatura. De acordo com Pereira (1999), essa fragmentação na forma de conceber a formação de professores,

[...] revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Assim, na década de 60, esse modelo de formação pautado na racionalidade técnica foi extremamente criticado, já que se mostrava inadequado à realidade da prática profissional do professor. O primeiro equívoco dessa concepção estava na divisão imposta entre a teoria e a prática, em que se acreditava na supremacia dos conhecimentos teóricos, além de se defender a ideia do espaço da prática apenas como aplicação das teorias estudadas. Ademais, ainda a partir dessa concepção, havia a falsa ideia de que para ser um bom professor bastava o domínio dos conhecimentos específicos da disciplina que se iria ensinar.

De acordo com Pereira (1999), nas universidades brasileiras, percebe-se que esse modelo ainda não foi totalmente superado, posto que as disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de caráter pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, no geral, ficam sob a incumbência das faculdades ou centros de educação. Além disso, o autor complementa afirmando que o contato com a realidade escolar acontece, embora com mais frequência, apenas nos momentos finais da graduação e de maneira pouco integrada com a formação teórica ofertada.

Ainda nessa época, havia uma efervescência de discussões nas universidades brasileiras, tendo em vista o delineamento dos novos rumos a serem seguidos pela educação superior. É neste cenário, então, que surge a Lei n. 5.540/68, que se refere à Reforma Universitária Brasileira (BRASIL, 1968), a qual desconsiderou esses debates, mantendo, assim, os cursos de formação de professores de curta duração. No entanto, em seu art. 30, a Lei definia que a formação dos professores para o ensino do segundo grau dar-se-ia sob o âmbito da educação superior, em faculdade de educação.

Já no início dos anos de 1970, segundo Azevedo (2012), o foco da discussão referente à formação de professores estava centrado na necessidade de se preparar um docente que fosse tecnicamente competente, ou seja, que detivesse uma instrumentalização técnica sólida. Sobre essa ótica, a garantia dos processos de ensino e aprendizagem estava condicionada à organização rigorosa que os docentes fizessem da seleção de conteúdos, das estratégias de ensino e de seus objetivos, da avaliação, entre outros aspectos. Tais critérios garantiriam resultados instrucionais eficazes e eficientes.

De acordo com Moura (2013), naquele período, a educação brasileira estava atrelada à consolidação das relações capitalistas e à lógica de mercantilização, de modo que as palavras de ordem eram a produtividade, o rendimento e a eficácia. Dessa forma, a formação de professores estava pautada no ideal tecnicista, no qual o ensino técnico e o desenvolvimento de mão de obra suplantavam outras visões de educação. Portanto, a formação visava ao exercício técnico em educação e acontecia através da transmissão dos instrumentos técnicos para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros.

A partir da segunda metade da década de 70, busca-se o rompimento desse ideal técnico e funcionalista no que tange à formação docente e passa-se a considerar a educação como uma prática social transformadora. Moura (2013) afirma que essa mudança na formação de professores foi decorrente das exigências da população e devido às necessidades da educação básica, que requeria o desenvolvimento de profissionais críticos e conscientes do papel da educação na sociedade.

Por outro lado, é importante ressaltar que tais discussões, por vezes, geravam confusões, já que se atrelavam às dificuldades gerais relativas aos problemas educacionais do país. Acerca disso, Azevedo (2012) postula que, à época, como agora, muitas análises relacionadas à problemática da educação brasileira atribuíam suas deficiências aos aspectos internos da vida escolar e aos déficits na formação de docentes, esquecendo-se, assim, de que esses entraves e suas possíveis formas de equalização demandavam um compromisso coletivo de todos os segmentos da sociedade. Tendo isso em mente, admite-se que não

se pode atribuir o insucesso dos estudantes unicamente ao trabalho do professor, assim como não se deve admitir que a possibilidade de melhoria das condições na educação escolar esteja desvinculada da vida social.

É nessa década, também, que emergem mais discussões atinentes à formação de professores, de modo a ampliar as pesquisas nesse campo, entre as quais se destaca a da profissionalização em contradição à proletarização do trabalho docente. Sobre isso, Contreras (2002) afirma que,

Um dos mecanismos que, segundo os teóricos da proletarização, tem sido utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação, tem sido a reivindicação de seu status de profissionais. Não obstante, estes teóricos pensam que essa reivindicação nem sempre foi um modo de resistência, mas que, em algumas ocasiões, ocorreu o contrário, encobrendo ideologicamente a crescente proletarização (CONTRERAS, 2002, p. 39-40).

A partir daí, expandem-se os debates para além da racionalidade técnica, de modo a ganhar uma vertente mais política do campo da formação de professores, marcando, assim, a noção de educador, na década de 80. Martins (2008) afirma que tal expansão foi influenciada pelo momento histórico do Brasil, que vivia um regime militar e o acirramento das lutas de classes. Havia, portanto, a ideia de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade, bem como comprometidos com as exigências das camadas populares que se faziam presentes, cada vez mais, no cotidiano escolar. Além disso, ocorre, também nesse momento, o fomento de debates já conhecidos e o surgimento de novos, a saber: a valorização da prática dos professores, a busca pela unidade teoria-prática, o compromisso político com as camadas populares e a transformação social. Assim,

A dimensão política do ato pedagógico torna-se objeto de discussão e análise, e a contextualização da prática pedagógica, buscando compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, passa a ser fundamental (MARTINS, 2008, p.206).

A partir dessa conjuntura, os cursos de formação começam a abarcar essas preocupações, de modo a possibilitar aos professores, em seu processo formativo, a tomada de consciência acerca do papel da escola para a transformação da sociedade e, de modo paralelo, da necessidade de se associar a ação docente a uma atividade social mais global. Foi por isso que, na década de 80, defendeu-se a ideia da substituição

do termo “professor” pelo de “educador”, tendo em vista o descontentamento com a formação docente e a demarcação de um novo posicionamento político, o qual se opunha ao da figura do técnico em educação.

Foi nessa década, também, que se emergiu a necessidade de relacionar teoria e prática no contexto brasileiro. No que tange a essa relação, Azevedo (2012) pontua que os debates sobre essa questão identificavam duas visões: uma, dicotômica, que se destaca a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa, contudo assumindo teoria e prática como polos diferentes, mas não necessariamente opostos; outra, na qual se enfatizava a visão de unidade entre teoria e prática, ressaltando que essa unidade é diferente de identidade, é uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Assim, aproximando da década de 90, as ações que articulassem tais pontos ganhavam destaque na formação de professores.

[...] a partir de uma análise da situação dos cursos de licenciatura no Brasil, afirma que, nas universidades brasileiras, a formação de professores ocupa lugar diminuto. [...] as prioridades estão centradas na pesquisa e elaboração do conhecimento científico. De modo que as atividades fora desse foco são consideradas, em geral, como coisa inferior, a exemplo das atividades de ensino e formação de professores (AZEVEDO, 2012, p.1010-1011).

Na perspectiva da autora, as universidades não dispensavam a devida atenção à formação de professores. Assim, nessa época, acreditava-se que a formação inicial de professores deveria superar a dicotomia teoria *versus* prática. Para tanto, se fazia necessário um esforço em prol da valorização dessa formação. Contudo, a autora denuncia e faz severas críticas ao tratamento dado à formação docente e ao ensino pela universidade, a qual destina um espaço secundário a essas discussões, concentrando seus empenhos à pesquisa científica. Tendo isso em vista, as discussões atreladas às questões que associam ensino e pesquisa só vão ganhar algum destaque no campo da formação de professores no Brasil, a partir dos anos 1990.

Na década de 90, os estudos relativos à formação inicial e à *práxis* docente vão estar concentrados na relação atinente à associação da teoria e da prática, ao passo que a universidade começa a dar direcionamentos acerca dessas questões por conta das pressões sociais. A resposta a esses questionamentos

veio em forma de dispositivo de lei que, no caso, traduziu-se na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96⁷ (BRASIL, 1996).

Tal documento suscitou a necessidade de se repensar a formação de professores no país, o que causou mudanças no currículo das licenciaturas, principalmente quando se aponta aspectos como: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (art. 61, I) e “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (art. 65).

Essas diretrizes apontavam para a perspectiva de que a formação de professores deveria ser feita levando-se em consideração a relação ensino-pesquisa, assim como os saberes construídos pela experiência profissional. De acordo com Azevedo (2012), esta última premissa fez principiar a discussão referente à dicotomização entre os saberes científicos e os saberes escolares, desmitificando a ideia de que compete ao pesquisador produzir conhecimento e pesquisas, enquanto ao professor cabe a tarefa de lecionar, isto é, de reproduzir os saberes já produzidos. A partir daí, emergem questionamentos acerca do papel do professor pesquisador, assim como de uma formação pautada nessa ideia de relacionar esses saberes. Assim,

Do mesmo modo, o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (PEREIRA, 1999, p.116).

Levando isso em consideração, pressupõe um profissional que reflita sobre a suas ações em sala, com vistas a alinhar a sua atividade profissional à atividade de pesquisa, o que se traduz, em outras palavras,

⁷ A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) foi criada com o intuito de garantir o acesso de toda população a uma educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais do magistério (apontando requisitos mínimos para o exercício de tal atividade), assim como para firmar o dever da União, do Estado e dos municípios com a educação pública. Trata-se, portanto, de um documento de suma importância no que tange ao regimento da educação nacional, seja em nível básico ou superior. Por isso é mister que todos aqueles que atuam na área da educação tenham conhecimento das Leis de Diretrizes e Bases, já que é um instrumento capaz de elucidar dúvidas quanto aos deveres e direitos inerentes ao exercício da docência.

em articular teoria e prática, tendo como mote deliberar acerca das questões relacionadas ao ensinar e aprender mediadas pela pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador seria aquele que,

[...] não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46).

Nesse sentido, a autora ainda sinaliza que o grande empecilho que se coloca ao professor pesquisador é conciliar as atividades de docência com as atividades de pesquisa. Assim, uma das formas apontadas por Bortoni-Ricardo (2008) para contornar ou tentar dirimir esse problema seria a adoção de métodos de pesquisa que pudessem ser desenvolvidos sem prejudicar o trabalho docente, como, por exemplo, o uso de diário de pesquisa, posto que tal prática é familiar a esses profissionais, além de permitir a escrita de anotações importantes das suas atividades sem que isso leve muito o seu tempo.

É basilar não perder de vista que essas alterações nas concepções de formação de docentes apontam para distintas formas de se conceber o trabalho do professor na educação básica. Da premissa de grande conhecedor da disciplina e exímio transmissor de conhecimento; do especialista em planejar e executar tarefas; do ator competente na técnica; do profissional engajado politicamente, de modo a possibilitar as mudanças sociais nas camadas populares; e, nos anos 90, a de um profissional pesquisador, o qual deve aliar o seu trabalho às ações de ensino e pesquisa. Este último trouxe à baila, com mais vigor, a necessidade de que o modelo de formação não poderia estar desvinculado ao seu espaço de atuação real, onde as suas ações pedagógicas são efetivadas, ou seja, na escola.

Contudo, a concretização dessas mudanças se dá por meio de um processo lento e por caminhos complexos. De qualquer modo, é inegável a contribuição que as discussões dos anos de 1990 trouxeram para o campo de formação de professores, já que as suas reverberações ecoam até os dias atuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs mudanças significativas nos cursos de formação de professores, as quais deveriam ser materializadas nos anos vindouros. Nesse sentido, a partir dos anos 2000, todo esse cenário desenha uma nova demanda de formação de professores e instaura um

lugar de maior importância nas instituições formadoras. De fato, o perfil de professor desenhado na LDB pressupõe um profissional que lida com a complexidade dos processos de aprendizagem. Nesse perfil, é:

[...] exigido do professor que lida com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza (LIMA, 2004, p. 118).

Assim, o modelo de racionalidade técnica que caracterizava o fazer docente deveria ser superado, sendo, portanto, preciso o direcionamento para uma nova concepção do trabalho docente. Dessa forma, emerge um modelo alternativo, com mais força nos anos 2000, que se intitulou de modelo de racionalidade da prática:

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p.113).

Assentado nas críticas ao modelo de racionalidade técnica e orientados pelo modelo da racionalidade da prática, eis que surge outras possibilidades de se tratar a formação de professores no Brasil.

Sobre esse prisma, as novas propostas curriculares para os cursos de licenciatura rompem com as concepções anteriores, descortinando um modelo formativo no qual a prática é compreendida como eixo basilar. Assim o autor complementa,

Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados (PEREIRA, 1999, p.113).

O componente da prática não é mais encarado como um espaço para a transmissão de saberes, mas, sobretudo, como um lugar de reflexão e (des)construção de conhecimentos, o que aponta para uma

concepção de formação docente assentada na preparação de um professor pesquisador-reflexivo; isso porque, nesse modelo, o profissional é capaz de refletir sobre as suas ações, seja em sala ou em outros espaços de atuação, ao passo em que atua como um pesquisador, já que, através de suas experiências, produz saberes e colabora para que novos conhecimentos sejam elaborados e disseminados.

Dessa forma, para que haja a efetiva articulação entre a teoria e a prática, é necessária uma aproximação maior dos docentes com a pesquisa científica, de forma que o trabalho docente seja mais intencional e crítico, o que demanda investimentos na educação científica desse docente. Embora tenha havido esforços e conquistas nesse campo de estudo, Gatti (2010) defende que os princípios da formação de professores precisam ser renovados e reconstruídos, ressaltando que:

É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo [...] (GATTI, 2010, p. 1375).

A autora mostra que, enquanto a formação de professores não superar esses entraves, que esbarram em uma matriz curricular dicotômica, poucos serão os avanços nessa área. Além disso, há a necessidade de se articular o currículo com as demandas sociais que emergem a todo momento na sociedade, de modo a fornecer uma educação de qualidade e coerente com os desafios contemporâneos. Nesse sentido, ao se derrubar a tradição disciplinar, abre-se um leque de práticas interdisciplinares, as quais podem fomentar a educação científica e ampliar os questionamentos acerca de um currículo engessado.

Levando isso em consideração, as abordagens recentes na área vislumbram, cada vez mais, uma articulação entre três espaços, a saber: profissionais, universitários e escolares. Isso porque, de acordo com Nóvoa (2019), tornou-se imprescindível uma renovação desses espaços, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. Assim, é na interação desses três vértices que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente:

Figura 1: Triângulo da Formação

Fonte: Nóvoa (2019)

Nesse sentido, essa abordagem direciona para a imprescindibilidade de se compreender, a partir do cenário atual de educação brasileira, que os processos formativos de profissionais de educação devem estar alicerçados na reflexão da ação, de modo que o professor encare o seu trabalho docente como fonte de pesquisa.

Além disso, defende-se um maior estreitamento na interação entre escola, universidade e professores, com o objetivo de entender, com mais profundidade, a sua realidade, de modo a propor medidas mais condizentes com o seu contexto de atuação. Tais discussões têm impulsionado o papel dado à pesquisa-reflexão nos cursos de formação inicial, sendo, portanto, “princípio formativo e científico capaz de promover a coerência entre a formação oferecida e a prática desejada que os professores exerçam em seu trabalho docente” (AZEVEDO, 2012, p.1019).

Todas as perspectivas que se constrói acerca da formação dos professores geram e fomentam políticas públicas com programas especiais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que, embora não suficientes, vão alargando os espaços do campo da formação docente nas instituições formadoras.

2.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E AS SUAS AÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, pelo Governo Federal, objetivava o aprimoramento da formação inicial de professores, de modo a qualificá-la, por meio da inserção dos estudantes das licenciaturas em ações nas escolas parceiras do Programa, concedendo bolsas aos envolvidos nesse processo: bolsistas de iniciação à docência (estudantes da licenciatura), supervisores (professor da educação básica) e coordenadores de área e institucionais (professores da universidade).

A implementação do PIBID na universidade era feita por meio de proposta de projeto, em resposta ao edital. Nas escolas públicas parceiras são selecionados os supervisores, os quais serão encarregados de conduzir e viabilizar as ações dos bolsistas de iniciação à docência na unidade de ensino. É importante salientar que tais ações não se configuram como de substituição de professores, tampouco administrativas ou de vínculo empregatício. O supervisor acompanha uma média de 5 a 10 licenciandos, que cumprem uma carga horária de 8 horas/semanais (em média) na unidade escolar para o estreitamento de vínculos com a realidade da rede pública. Em linhas gerais, esta é a estrutura do PIBID.

Após a sua implantação e por conta da sua estruturação, o Programa gerou muitas publicações acadêmicas, em níveis de graduação e pós-graduação. Entre elas, cito, aqui, um trecho da dissertação de Canteiro (2015), intitulada *Impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de Matemática*, onde a pesquisadora descreveu a sua rotina com os bolsistas, detalhando a sua organização. Nesse estudo, na condição de supervisora, ela atuou por 2 anos no Programa e com um grupo de 5 bolsistas, que a auxiliava nas atividades em sala, no planejamento da disciplina e na produção de oficinas de Matemática na Mostra Cultural e Científica da escola. A respeito dessa experiência, ela conta,

A fim de que o trabalho desenvolvido pelo nosso grupo fosse realmente colaborativo, semanalmente fazíamos reunião de supervisão, que se caracterizou como um espaço de formação tanto para os licenciandos bolsistas, quanto para mim. Nessas reuniões, discutíamos e compartilhávamos todo tipo de questão envolvendo o nosso cotidiano: os planos de aula; as normas da escola; atividades; situações de sala de aula; questões com alunos, seja de indisciplina, seja por uma participação que tenha contribuído com a aula; ou ainda, os conteúdos matemáticos; as situações de ensino e as situações de aprendizagem (CANTEIRO, 2015, p.11).

Além disso, a autora complementa afirmando que foi, a partir dessa experiência formativa no PIBID, que ela despertou o interesse pelo desenvolvimento de pesquisa, sob o âmbito do mestrado. O que

se verifica, portanto, é que embora os esforços do PIBID estejam centrados na formação inicial do bolsista, tal processo, direta ou indiretamente, afeta todos os outros integrantes do Programa, a saber: os supervisores e os coordenadores de área. Perfaz, assim, uma relação cíclica e coletiva de troca de saberes.

Em 2007, por meio da iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é fundação do Ministério da Educação (MEC) responsável pelo fortalecimento científico e político de nosso país, o PIBID nasce com a premissa de preparar os estudantes das licenciaturas para atuar na educação básica. Isso porque, ao realizar um mapeamento das políticas docentes no país, foram identificadas lacunas no que respeita ao estreitamento entre universidade e escola, assim como na baixa adesão de ingressantes no Ensino Superior para cursar licenciatura, no campo das Ciências Exatas.

Embora a preocupação para uma formação de qualidade nas licenciaturas fosse generalizada, havia uma ordem de prioridade que deveria ser respeitada, já que existiam áreas com mais escassez de estudantes. Por conta disso, a Portaria nº38/2007 instituía o atendimento prioritário do PIBID nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia (para o Ensino Médio), seguido das áreas de Ciências e Matemática (para o Ensino Médio e séries iniciais) e, de modo completo, as disciplinas de Educação Artística e Musical, Língua Portuguesa e demais cursos.

Dois anos depois, em 2009, através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁸, ocorre a ampliação do PIBID através de convênio estabelecido entre a CAPES e as instituições de Educação Superior, abarcando, além das instituições públicas, também as privadas com cursos de licenciaturas avaliados positivamente pelo MEC⁹.

Desde o começo, o PIBID mostrou-se como uma política de formação de professores exitosa, tendo, como prova disso, o seu percurso gradativo de expansão em território nacional. De 2007 a 2013, por exemplo, foram lançados oito editais convocando as Universidades à apresentação de projetos. Além disso, houve um aumento exponencial do número de bolsas oferecidas. Em 2009, havia um total de 3.088 bolsas; em 2012, esse número subiu para 49.321; e, em 2014, essa quantidade fez um total de 90.254, segundo Stentzler (2017). Tal expansão traduziu-se em uma quantidade maior de licenciandos tendo contato com o

⁸ Implementada através do Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009, tal política tinha o objetivo de delinear caminhos para a formação inicial e continuada de profissionais para o ensino público.

⁹ Em outras palavras, a avaliação positiva consistia na nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que foi criado em 2004, com a premissa de abalizar o rendimento dos estudantes da graduação no que tange aos conteúdos aprendidos durante a sua formação no Ensino Superior.

ambiente de sala de aula, assim como em uma presença maior da Universidade nas escolas da educação básica.

É importante salientar que, o PIBID, como política formativa, encontra-se envolto em um conjunto amplo de princípios necessários para a construção de saberes basilares para o exercício do magistério. Logo, há a imprescindibilidade de entender quais são esses princípios e como eles se relacionam. Assim, almejando o aprimoramento da formação de futuros professores, no Regulamento do PIBID constam os seguintes objetivos:

Art. 4º [...]

I incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II contribuir para a valorização do magistério;

III elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;

V incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

VIII articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;

IX comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos. (BRASIL. CAPES 2016).

É possível o estabelecimento de relações entre os objetivos do Regimento com os diferentes documentos oficiais que norteiam os parâmetros educacionais de ensino. No inciso I, por exemplo, percebe-se um diálogo com o que está previsto no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que afirma que a formação de professores deve ser realizada em Ensino Superior.

Já o inciso II salienta a valorização do magistério, porém não apresenta maiores detalhamentos de como seria realizada essa valorização. Fica, então, a encargo do leitor a interpretação (subentendida) de que haverá ações formativas que promoverão tal ato. Desse modo análogo, as questões atinentes às

condições de trabalho, às promoções salariais e profissionais – que são, inclusive, fatores que pesam para o distanciamento na escolha das licenciaturas – não são descritas, tampouco mencionadas como enfoques dessa formação. Com isso, subjaz uma prerrogativa de que o aperfeiçoamento do trabalho do professor depende somente de boa formação, e, de modo consequente, de práticas e saberes que poderá manejar.

Os incisos III, VI e VII referem-se à questão problemática em torno dos principais espaços de formação do professor, a saber: a escola e a universidade. Entre outras palavras, afirmam a necessidade de superar a dicotomia na relação entre esses espaços, entre a teoria e a prática, assim como ao longo da atividade docente. Sobre isso, Barbosa e Fernandes (2017) afirmam haver um discurso paradoxal, contraditório, o qual reafirma a superioridade do nível acadêmico de um lado; e, de outro, aponta para as suas fragilidades, dentre as quais está a não superação da concepção que valoriza os conhecimentos teórico e específicos, em detrimento dos conhecimentos de ordens prática e pedagógica.

Dessa forma, o que se verifica é que, em seus objetivos, o PIBID preconiza uma relação mais harmônica e menos estanque entre as formações teórica e prática, entre a dita formação culta e a formação para a prática. Já aqui, o que defendo é a não polarização desses saberes (práticos e teóricos), já que os mesmos se encontram imbricados no momento de atuação profissional. Um professor, ao preparar sua aula, leva em consideração os conteúdos previstos para o seu alunado, sua faixa etária, os conhecimentos prévios dos estudantes, as metodologias que seriam eficazes, as habilidades que podem ser desenvolvidas com determinado público, entre outros aspectos que seriam tidos como de “ordem prática”. Por outro lado, esse mesmo professor, para dar uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, precisaria ter uma formação teórica sólida na área, o que subjaz uma concepção de língua, cultura, leitura, gramática, entre outros conceitos que abalizem o direcionamento de suas aulas e dos outros fatores mencionados anteriormente. Ou seja, há uma relação cíclica de saberes e conhecimentos que são ativados e manejados a todo momento, o que quebra essa lógica cartesiana-positivista de formação de “conhecimentos práticos” de um lado e “conhecimentos teóricos” de outro.

Nesse sentido, através dos projetos do PIBID, o estudante da graduação tem a oportunidade de principiar o rompimento dessa barreira atinente aos currículos universitários no que se refere a esse aspecto. Ao mesmo tempo que o estudante está em sala de aula pensando novas possibilidades de trabalho, ele se percebe refletindo sobre esses saberes para autoformar-se, de modo a propor alternativas para melhorá-la. Tal perspectiva é evidenciada no inciso IV.

Já os incisos V e VII compreendem o ambiente escolar como *locus* de formação, assim como entendem o professor da educação pública como um co-formador de futuros docentes. Nesse sentido, o inciso V, em especial, opõe-se a uma prática de formação muito denunciada no âmbito da execução de estágios supervisionados, a qual considera as instituições de ensino como meros receptáculos da formação do licenciando, servindo apenas como uma oferta de espaço e de um professor “cobaia” para a realização de estudos. No revés desse discurso, no inciso supracitado, encontra-se a visão de considerar a escola como um ambiente de interlocução, de troca de saberes e de interação. Além disso, segundo Barbosa e Fernandes (2017), esse inciso também aponta para a lógica de que,

[...] a docência se constitui como prática social a partir do entrecruzamento de conhecimento teórico e de saberes da prática. A ação docente que possibilita ao professor ocupar a posição de um profissional transformador de seus alunos constitui-se com base nas apropriações e reflexões sobre os modos de confecção e funcionamento dos instrumentos didático-pedagógicos; admite-se também que há saberes e peculiaridades nessa profissão que são somente acessíveis no contexto escolar (BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 31).

No que tange ao inciso VIII, verifiquei dois pontos relevantes. O primeiro é referente à idealização de se combater a fragmentação e a descontinuidade existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), as quais se pensa ser creditada à diversificação de modelos de funcionamento das mesmas e nas propostas de políticas de formação oriundas das instâncias superiores. O segundo ponto versa sobre a promoção de grupos de pesquisa, reafirmando a imprescindibilidade de se discutir e refletir sobre o que significa “ensinar” e “aprender” no contexto da educação básica. Sobre essa ótica, o professor, que está alocado na escola, ocupa uma posição de alguém que tem o que dizer (e muito, por sinal) sobre os saberes, competências e habilidades que são necessárias para o exercício da sua profissão. É considerado, assim, como um sujeito de conhecimento e não somente da prática.

E, por fim, o inciso IX traz a preocupação de que as instituições superiores se comprometam também com a melhoria da aprendizagem dos estudantes da educação básica, ou seja, não apenas com as questões relacionadas ao ensino. Tal anseio, sob o âmbito da formação, aponta para a perspectiva de que a aprendizagem do aluno também deva estar na agenda de preocupações da universidade. Isso é deveras relevante, já que, na maioria das vezes, a aprendizagem do aluno é tida como responsabilidade apenas da escola, a qual, no geral, é culpabilizada por não realizar essa tarefa a contento. Dessa forma, as IES também

precisam ter esse comprometimento direto e indireto com a aprendizagem dos alunos da educação básica, o qual pode ocorrer por meio da efetivação de políticas de formação de professores de qualidade, de modo a encarar a aprendizagem dos discentes da rede básica como objetivo prioritário.

Em vista do apresentado, percebe-se que o PIBID é um programa que se encontra articulado a aspectos que se apregoam na LDB, assim como das novas perspectivas de uma formação que consideram universidade e escola como espaços de interlocução e de troca de saberes. Tendo isso em vista, a próxima seção propõe apresentar, de forma breve e concisa, os marcos legais que regulamentaram a trajetória do PIBID, bem como os alinhamentos ocorridos no Programa ao longo dos últimos anos. Acredito que seja imprescindível a compreensão desse percurso histórico justamente para entender a concepção de formação que se pleiteava com a criação do Projeto e os possíveis encaminhamentos oriundos a partir da sua implementação e, conseqüentemente, de seus resultados.

2.1.1 Uma análise das Portarias do PIBID: da defesa de uma formação docente de qualidade à luta pela permanência

Com base no que foi apresentado anteriormente, o Programa enseja um modelo de formação pautado no desenvolvimento de saberes que sejam essenciais para o funcionamento da dinâmica escolar, de modo que o professor saiba direcionar suas ações e suas intencionalidades em prol do aprendizado do seu alunado. Em outras palavras, o estudante começará a “pensar” a escola e a refletir sobre as suas atitudes, conforme afirma Silvestre e Latla (2014),

Ter a escola como *locus* não é somente estar na escola, mas pensar a escola, o contexto em que está inserida, a organização do seu trabalho, as dificuldades e avanços. [...] a participação de instituições diferentes, a escola e a universidade, geralmente entendidos como espaços dicotômicos, sendo o primeiro prático e o segundo teórico [...] (SILVESTRE; LATLA, 2014, p.7).

Percebemos um modelo de formação pautado na integração de dois espaços que, historicamente, foram distanciados. Somado a isso, o que se vê é que tal integração é feita, muitas vezes, de forma unilateral como ocorre nos momentos de estágio supervisionado, em que o estudante da licenciatura vai à escola para “levar o conhecimento” que foi aprendido no ambiente universitário.

Pensando nisso, com base no estudo desenvolvido por outros pesquisadores na área de formação docente (CANTEIRO, 2015; SANTOS e CRUZ, 2016; MOURA, 2013) foi perceptível as mudanças ocorridas na estrutura do PIBID nos seus últimos 13 anos de existência. Para comprovar isso, trago, a seguir, um esboço das principais portarias regulamentadas para a manutenção do programa.

Quadro 1: Portarias do PIBID

Nº	Ano	Portaria	Principal modificação
1	2007	nº 38, de 12 de dezembro.	Lançado o primeiro edital contemplando, como prioridade, as áreas das licenciaturas de Química, Física, Biologia e Matemática.
2	2009	nº 122, de 16 de setembro.	O edital amplia-se para os cursos de Pedagogia e licenciatura em Inglês.
3	2010	nº 72, de 09 de abril.	Concede às escolas públicas municipais e as instituições comunitárias confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos a parceria com as universidades para ser desenvolvidos os projetos do PIBID.
4	2010	nº 18, de 13 de abril.	Amplia a projetos interdisciplinares com destaque para as classes de alfabetização e EJA.
5	2010	Decreto nº 7. 219, de 24 de julho.	Amplia para comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo.
6	2010	nº 002, de 22 de outubro.	Objetiva selecionar projetos institucionais e conceder bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura para Educação do Campo e licenciatura para a Educação Indígena.
7	2013	nº 61, de 02 de agosto.	Versa sobre as instituições que participam do PIBID, ampliando-se para as IES privadas com e sem fins lucrativos, porém desde que os cursos de licenciatura tenham alunos matriculados no Prouni. Amplia-se, também, para os cursos de Dança e Teatro.

8	2016	nº 46, de 11 de abril de 2016.	Muda-se o regulamento do PIBID na tentativa de aglutinar o PIBID junto a outros programas como: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação – PME, Programa Ensino Médio Inovador – EMI e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM com o objetivo de melhorar os índices das avaliações nacionais e promover a alfabetização.
9	2016	nº 84, de 15 de junho.	Revogação da portaria anterior nº 46 e o PIBID volta a realizar projetos independentes.

Fonte: Santos e Cruz (2016)

Com base no Quadro 1, pode-se perceber que o Projeto, desde a sua criação, apresentou modificações em suas perspectivas, a partir dos documentos acima. Em 2007, por exemplo, ocorre a primeira chamada pública, orquestrada pelo Ministério da Educação, cujo foco eram as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, já que esses cursos sofriam pelo alto grau de desistência de alunado. Embora a iniciativa tenha sido relevante e necessária, é importante salientar que a mesma não resolveu o problema da desistência nessas áreas, pois o número de bolsas ofertadas ainda era irrisório se comparado ao total de alunos que frequentavam essas licenciaturas.

Dois anos depois, em 2009, ocorre a incorporação de outros cursos ao Projeto, tais como as licenciaturas em Inglês e Pedagogia. Poderiam, naquele momento, participar as instituições federais de ensino que fizessem parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹⁰ e o Programa Universidade para Todos (Prouni)¹¹. Outro aspecto relevante foi a ampliação da atuação do PIBID para as escolas que apresentavam notas acima da média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visto que no edital anterior o foco era contemplar apenas

¹⁰ Sendo parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC, o Reuni é um programa do Governo Federal que tem como objetivo fornecer subsídios para a ampliação do acesso e da permanência no Ensino Superior. Ademais, o referido programa tem em sua agenda de preocupações a garantia de uma educação pública de qualidade, sob o âmbito da graduação.

¹¹ O Programa tem como foco a promoção do acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda e que tenham cursado todo o Ensino Médio na rede pública ou como bolsista integral em rede particular.

as escolas com índices aquém do esperado nessa avaliação. Sobre esse prisma, o Programa era tido como uma política pública educacional que visava dirimir os déficits apresentados nos mecanismos avaliativos do Estado.

Já a Portaria n° 72 ampliava o PIBID para as instituições de ensino municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Tal ação concentra-se na ampliação da zona de atuação do projeto, viabilizando, assim, que um número maior de licenciandos tivessem a oportunidade de vivenciar a prática laboral. Além disso, foi instituído às instituições de Ensino Superior que atendiam o programa a exigência de realizar seminários anualmente, com o objetivo de divulgar os resultados apresentados pelos bolsistas, supervisores e coordenadores, bem como avaliar o desempenho do PIBID nesses contextos.

No mesmo ano, através do edital n°18, o Programa recebe modificações que resvalam no seu enfoque de atuação. Entre as principais mudanças estava a de que o PIBID atenderia licenciaturas com denominações especiais, as quais atenderiam projetos interdisciplinares, com destaques para as classes de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda em 2010, por meio do Decreto n° 7.219, a CAPES firmava que,

O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (CAPES, 2010, s/p).

Em outras palavras, o que se percebe é que o referido decreto versava acerca das modalidades de ensino que poderiam compor o escopo do PIBID. O destaque do presente documento está, principalmente, no alastramento dos contextos de atuação do Programa, bem como na ampliação de experiências de ensino e aprendizagem oriundas de tais ambientes. Sob esse âmbito, em outubro de 2010, é criado o PIBID Diversidade, o qual era voltado para o atendimento de alunos regularmente matriculados nos cursos das licenciaturas em Educação do Campo e Educação Indígena.

O edital n° 61/2013, assim como editais anteriores (n° 1/2011, n° 11/2012, n° 96/2013), tinha como objetivo fazer chamadas para o cadastramento de novos Projetos e, para os que já participam do Programa, ampliá-los. O grande diferencial deste edital é o desejo em contemplar as IES públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, porém, desde que as licenciaturas abarcadas tivessem estudantes matriculados e ativos

no Prouni. Além disso, o edital passa a abarcar os cursos de Dança, Música, Teatro, Psicologia, Informática e demais licenciaturas em Letras (espanhol e inglês, por exemplo).

Destaco, contudo, que o edital direciona o PIBID para um caminho diferente de sua gênese, em 2007, que era o atendimento e o aprimoramento de experiências formativas no setor público. Isso tudo, pois, a partir daquela presente data, houve um esforço em contemplar o serviço particular, o que, indiretamente, afetou a oferta de bolsas para as instituições de ensino público. Assim, ao invés do fortalecimento de iniciativas educacionais para o setor mais carente de recursos, que, historicamente, é o público, houve uma divisão de recursos financeiros por conta do seu oferecimento à esfera particular.

A Portaria n° 46/2016, lançada em 11 de abril, foi instituída com o fito de mudar o regulamento do PIBID, em especial, nas questões atinentes aos objetivos do Programa, os quais foram descritos anteriormente nesta dissertação¹². Isso uma vez que tal portaria figurava como um anseio em aglutinar o PIBID a outras iniciativas, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o Programa Mais Educação (PME), o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), cujo foco era alavancar os índices das avaliações nacionais, bem como canalizar os recursos para a alfabetização. Todavia, em vista das pressões sociais e das manifestações orquestradas no país por conta dos cortes do Programa, a Portaria n°46 é revogada pela nova Portaria n°96.

A partir desse momento, houve uma intensificação de ataques ao Programa por meio de cortes de verbas e pela sua ameaça de extinção. Tais ameaças deram origem ao Movimento #FICAPIBID, de abrangência nacional, que, até o presente momento, luta pela manutenção do Projeto e pela sua permanência (conforme as Imagens 1, 2 e 3 a seguir).

¹² Caso deseje relembra, volte para a seção *1.1 A formação de professores como um campo de pesquisa: a promoção do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) e as suas ações para formação inicial.*

Imagem 1: Ato em prol do PIBID, na Festa de Iemanjá.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Imagem 2: Ato em prol do PIBID, no Campo Grande/Salvador.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Imagem 3: Ato em prol do PIBID, na Biblioteca de Ondina.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

O Movimento que é composto por bolsistas, supervisores e coordenadores defende que a descontinuidade do Programa simbolizaria um retrocesso nas políticas públicas educacionais, tendo em vista que, nos últimos anos, o PIBID foi um dos projetos mais exitosos nesse setor e com altos índices de adeptos. Embora o governo apresente o slogan Pátria Educadora, o mesmo vem protagonizando um verdadeiro “show de horrores” no que tange à área da administração dos recursos destinados à Educação, o qual é reflexo dos impasses financeiros e políticos que acometem o país.

Em 2018, por exemplo, em reportagem ao G1 (2018), a CAPES anunciou uma previsão de corte de aproximadamente R\$ 580 milhões para 2019, com base no Projeto de Lei Orçamentária (PLOA). Nesse sentido, em 2018, o orçamento da CAPES estava previsto em R\$ 3.880 bilhões, já para 2019, com essa ameaça de corte, tal valor passaria para R\$ 3.3 bilhões, quantia avaliada sem correção de juros.

Esse valor de redução (R\$ 580 milhões), para efeitos de comparação, equivale a quase a totalidade da verba destinada aos programas PIBID e PRP¹³ (Programa de Residência Pedagógica). Outro dado relevante mostrado na reportagem refere-se ao gasto do PIBID. Em 2015, em informação divulgada pela CAPES, o PIBID teve um gasto de, aproximadamente, R\$ 431 milhões. Para 2016, a quantia destinada a toda Diretoria de Formação de Professores da Educação básica, a qual congrega o PIBID e mais 14 programas, estima um recurso de apenas R\$ 305 milhões; sendo que mesmo que esse valor fosse destinado exclusivamente para o PIBID, o Programa funcionaria com apenas 71% de seu modelo vigente naquela época.

2.1.2 O PIBID/Letras e os espaços destinados à leitura e ao conhecimento pedagógico na licenciatura em Letras/UFBA

Neste tópico, discuto questões atinentes ao currículo da licenciatura em Letras da UFBA, mais especificamente acerca do espaço destinando à leitura e ao conhecimento pedagógico na grade curricular. Ademais, serão ilustradas as ações do Subprojeto do PIBID/Letras-UFBA. Nesse sentido, para compreendermos os eixos teóricos que fundamentaram/fundamentam os cursos de Letras no Brasil, faz-se necessário revisitar, mesmo que brevemente, as bases curriculares que norteavam os primeiros cursos de licenciatura em Letras no país.

De acordo com Fiorin (2006), a pesquisa linguística sob o âmbito do nível universitário nasceu na década de 30, a partir da criação do primeiro curso superior de Letras no Brasil, em 1934. Embora já houvesse reivindicações anteriores para a criação do curso, o mesmo só aparece no bojo dos projetos da criação das Faculdades de Filosofia nos anos 30, acompanhando a seguinte ordem de criação: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.

¹³ Configura-se como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, cujo foco é o aperfeiçoamento da prática docente nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do estudante da graduação na educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A criação dessas universidades foi fruto de uma expectativa de “superação do atraso intelectual do Brasil” (FIORIN, 2006, p.14) em comparação ao resto do mundo. O curso de Letras da USP ambicionava a geração de uma nova elite pensante, que assumisse a liderança do país e superasse o atraso nacional. Sobre esse prisma, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria o núcleo dessa elite, onde seriam ministradas todas as disciplinas básicas. Além disso, o quadro de professores deveria ser recrutado na Europa, com trabalho em tempo integral (oferecendo um modelo de educação pautado nas principais potências mundiais) e, sobretudo, dedicado às atividades de docência e ensino. As questões referentes à prática seriam, assim, relegadas às escolas profissionais. Havia, também, nesse contexto, dois cursos de Letras: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras. Segundo Fiorin (2006),

Nas Línguas Estrangeiras, o que era objeto da pesquisa era a literatura; o ensino de língua era meio de levar os alunos a ler os textos originais. Mesmo os cursos de história da língua tinham a finalidade de preparar o aluno para a leitura de textos produzidos em outros estágios da língua. Portanto, no período de 1934 a 1962, salvo raras exceções, como os estudos sobre a língua falada pelos imigrantes italianos no Brasil, não se produziram pesquisas linguísticas no domínio das línguas estrangeiras. 2) Nas Letras Clássicas, também a literatura era o objeto privilegiado da pesquisa. No período estudado, além de estudos sobre autores e obras, deu-se ênfase à produção de instrumentos para o trabalho literário, ou seja, traduções em português dos autores greco-latinos, com introdução, notas e comentários. Os cursos de língua seguiam a orientação histórico-comparativa e alguns trabalhos foram produzidos com essa orientação teórica. Entretanto, o grosso dos trabalhos de pesquisa era sobre temas literários (FIORIN, 2006, p. 23-24).

Dessa forma, o que se percebe é que o curso de Letras nasce sob a égide de uma formação pautada na instauração de uma elite pensante que fosse capaz de ler as obras canônicas e interpretá-las. Além disso, havia a preocupação em lembrar os clássicos e traduzi-los. Por outro lado, não havia uma descrição, tampouco menções acerca das atividades destinadas às metodologias de ensino para o aprendizado da língua materna. A leitura era, naquele momento, abalizada pelo grau de conhecimento que se tinha de obras literárias antigas.

Embora o descaso com as questões práticas do currículo acompanhasse a gênese do curso de Letras em nosso país, tal despreocupação tinha uma justificativa histórica, a qual se encontra ancorada no modelo de educação da Grécia Clássica. Segundo Diniz-Pereira (2011), esse descaso com as ações relacionadas ao conhecimento prático na área de formação de professores é relatado desde 1904, por John Dewey, em seu artigo intitulado *The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers*.

Na obra, Dewey (1904) afirmou, categoricamente, que a formação do professor deveria ser feita através do entrelaçamento dos saberes teóricos e práticos, alertando que uma formação meramente teórica seria insuficiente para suprir as necessidades advindas do cotidiano escolar. Além disso, ele identificou uma “deficiência acadêmica” no que tange à formação dos profissionais, quando não oferece “lições práticas da mais excelente qualidade (s/p)”. Em análise ao texto de Dewey (1904), Diniz-Pereira (2011) faz uma reflexão acerca do posicionamento da obra,

Apesar de seu convencimento a respeito da natureza teórico-prática da formação de professores, Dewey tinha plena consciência das dificuldades de se traduzir, em termos de propostas curriculares, o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação docente. Como veremos a seguir, recebemos uma herança cultural muito forte que tende a separar e hierarquizar as atividades de cunho teórico e intelectual, de um lado, e as atividades práticas, manuais e laborais, de outro (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 212).

Tal discussão volta a ser problematizada por Dewey, só que agora em 1916, com a publicação do livro *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, mais especificamente no *Capítulo 19: Trabalho e Lazer*, onde o autor relata que a segregação entre teoria e prática na cultura ocidental advém da Grécia Clássica (V-IV a.C.), ocorrida pelas classificações em classe ociosa e classe trabalhadora. O autor chega a citar Aristóteles (384-322 a.C.) para demonstrar como a sociedade entendia tal segregação, naquele período. Dessa forma, aqueles que fossem artesãos, mulheres e escravos tinham a incumbência de se ocuparem com o fornecimento de meios de subsistência; já os cidadãos, que eram “equipados com inteligência”, deveriam destinar o seu tempo para o lazer, ou seja, para viver as “coisas” que realmente compensavam.

Portanto, a conclusão a que se chega era de que os cidadãos, como não precisavam trabalhar, teriam mais tempo para se dedicarem às atividades de lazer, artes e filosofia. Em razão disso, coexistiam dois modelos de educação: a básica ou mecânica (que também era chamada de subalterna) e a liberal ou intelectual. Esta última não compreendia a formação profissional. Havia, então, uma hierarquização entre os saberes tidos como práticos e teóricos na cultura ocidental. Sobre isso, o autor ainda complementa afirmando que:

Quanto menos o conhecimento se relacionar com assuntos práticos, com manufatura ou com produção, mais adequadamente ele concerne à inteligência. [...] Quanto mais elevada a atividade,

mais puramente mental ela é, menos diz respeito às coisas materiais ou ao corpo; quanto mais puramente mental, mais independente ou autossuficiente ela se torna (DEWEY, 1916, p. 118).

Esse modelo de educação grego clássico considerava os saberes mentais (teóricos) mais relevantes que os saberes materiais (práticos), criando, assim, uma dicotomia no processo de produção de saber que reverbera/reverberou nos moldes educacionais que conhecemos hoje. Formalizou-se a primazia da razão como algo descolado dos afazeres práticos, sendo aquele conhecimento digno de pura contemplação. O que se percebe é que as reflexões postuladas por Dewey (1904;1916) descortinam uma deficiência no processo de formação dos cursos em licenciatura. Embora tal problemática já seja discutida no meio universitário, há uma dificuldade em operacionalizar e equalizar esse entrave, conforme aponta Diniz-Pereira (2011),

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. As origens das dificuldades de se compreender e de se seguir esse princípio, como vimos por meio dessa breve e incompleta discussão, baseada em alguns escritos de John Dewey, remontam ao período da Grécia Clássica, berço da nossa civilização, e estão, portanto, profundamente arraigadas em nossa cultura (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

Dessa forma, há mais de 100 anos (se comparado ao que foi apontado por Dewey, em 1904 e em 1916), advoga-se em prol de uma formação que considere os aspectos práticos como fonte de se desenvolver múltiplas aprendizagens para o exercício do magistério. Contudo, com base na afirmação do autor, principalmente no meio universitário, há uma resistência em tal reconhecimento e na mudança de orientação de novas reformas curriculares nos cursos de formação de professores. Incluído neste cenário está, também, os cursos de licenciatura oferecidos pela UFBA, em especial, o de Letras.

Por outro lado, como formar e amenizar os estigmas deixados pela herança da gênese do curso de Letras criado em 1934 e pela herança cultural advinda da educação grego clássica, a UFBA, em 2011, traz o PIBID para a instituição. Assim, o Subprojeto de Letras da UFBA emerge sob a égide de um cenário carregado de medidas e ações políticas que visavam valorizar o magistério, assim como diminuir as disparidades inerentes ao que se apregoava no currículo e o que se acontecia no “chão” da sala de aula.

Para tanto, os bolsistas PIBID realizam oficinas de leitura e produção textual nas instituições de educação básica vinculadas ao Programa, com o auxílio dos professores da educação básica (supervisores), de professores colaboradores e da equipe pedagógica, sob a orientação de um coordenador de área (professor da universidade). Promove-se, portanto, uma relação cíclica de troca de saberes entre universidade e educação básica. Nesse sentido, a instituição da educação básica não atua como mero objeto de pesquisa, mas sim como um dos agentes nesse processo de formação (CAVALCANTI, 2006). Segundo Silva e Assumpção (2011), o subprojeto PIBID Letras/UFBA,

[...] fundamenta-se no princípio da cooperação - em conformidade com os propósitos do PIBID - entre Universidade e Escola para que se alcance a pretendida excelência na formação dos professores. Entendemos, [...] que a formação dos professores se faz coletivamente através da ação/reflexão sobre a prática, o que implica uma teorização informada pela prática e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma prática consistentemente alicerçada em reflexões sobre as teorias que envolvem o fazer docente (no caso da formação em Letras, englobam-se as teorias linguísticas, didáticas e saberes práticos -sociais e culturais) (SILVA; ASSUMPÇÃO, 2011, p.7).

O subprojeto aponta, também, para o princípio da formação do professor reflexivo e pesquisador. Reflexivo, pois é capaz de refletir/pensar/analisar sobre o ensinar e aprender, desenvolvendo a sua autonomia por meio da prática e da formação continuada. E pesquisador, no sentido de gerar pesquisas com resultados publicáveis, contribuindo para o avanço das produções na área e na sua conseqüente disseminação (ALMEIDA FILHO, 2008).

No que tange ao seu plano de ação, o Subprojeto PIBID/Letras encontram-se dividido em três eixos formativos, no intento de formar professores de alta performance. O primeiro eixo (aulas do currículo normal) compreende a participação dos bolsistas nas aulas da professora regente. Nessa atividade, o pibidiano vivencia a rotina de trabalho docente para que, conhecendo essa realidade, possa ir se preparando para as ações futuras na instituição de ensino. O segundo eixo (práticas de leitura e produção textual) trata das atividades que serão desenvolvidas com os estudantes da educação básica, de modo a abordar as diferentes práticas de leitura e escrita. É uma atividade que ocorre em parceria com os coordenadores, supervisores e demais colaboradores, além de ser focada nos diversos gêneros do discurso. E, por fim, o terceiro eixo (processo de reflexão para a formação) refere-se às atividades reflexivas desenvolvidas sob o âmbito do PIBID/Letras, que vão desde a participação em eventos e reuniões de orientação até a elaboração de relatórios (SILVA; ASSUMPÇÃO, 2011).

Conforme mencionado anteriormente, o Projeto ganha destaque por propiciar experiências de caráter inovador ao estudante da graduação por meio de oficinas de leitura e produção textual realizadas nas escolas públicas. Encara-se, portanto, a leitura e a escrita como pontos centrais das aulas de Língua Portuguesa, justamente porque a estrutura curricular da licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA ainda dispensa pouca atenção às questões relacionadas ao ensino da leitura e da produção textual, embora sejam essas as habilidades mais importantes quando se considera o ensino da Língua Portuguesa no âmbito escolar da educação básica. A matriz curricular do curso de licenciatura em Letras Vernáculas é composta de 29 componentes de natureza obrigatória, entre os quais apenas 3 estão vinculados à leitura e à escrita, a saber: LETA09: Oficina de Leitura e Produção de textos, LETA31: Leitura de Produções Artísticas e LETA32: Leitura de Produções da Mídia. Ressalta-se, ainda, que nenhuma destas disciplinas estão centradas propriamente no ensino da leitura e da produção textual.

A realidade observada no currículo de Letras Vernáculas da UFBA não é muito diferente da que se observa em outras instituições que formam professores de Língua Portuguesa no país. Borges da Silva (2012) desenvolveu um estudo que revela o quanto o ensino da leitura está relegado a segundo plano nos cursos de licenciaturas de modo geral e até mesmo nas licenciaturas em Letras. Ao analisar o currículo das licenciaturas em Letras/Português, História, Física, Biologia e Geografia, de oito instituições federais de Ensino Superior, a autora observou que apenas duas licenciaturas em Letras/Português contemplavam uma única disciplina específica em leitura, sendo que nas demais instituições e em todas as outras licenciaturas não havia nenhum componente curricular voltado para a leitura e formação de leitores. Segundo Borges da Silva (2012), esse perfil de formação não prepara o professor para a formação de leitores críticos e proficientes, observando, inclusive, que a competência em leitura deve ser considerada um compromisso de todas as áreas, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. A autora ressalta, ainda, que:

[...] no meio acadêmico, não raro afirmamos que “o professor é mal formado” e tendemos a entender tal afirmação apenas do ponto de vista do professor, quase que apagando a dimensão da instituição formadora. Antes, deveríamos afirmar “não estamos preparando adequadamente nossos professores para a formação de leitores”. Pensar em como a instituição formadora de professores poderia contribuir para aperfeiçoar o fazer docente, nos parece uma proposição mais proativa e, do nosso ponto de vista, mais interessante. Estamos diante de um desafio político que é a formação de professores capazes de estruturar, com solidez, projetos de ensino que contemplem as múltiplas práticas de letramento presentes no cotidiano social (BORGES DA SILVA, 2012, p.288-289).

Gatti (2009) também analisa o currículo de licenciaturas no Brasil. Em seu estudo, focado nos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, das 32 instituições de ensino pesquisadas que ofereciam a licenciatura em Letras não havia muita variação quanto à estruturação do currículo. A autora verificou que, no que se refere ao currículo das instituições federais, ainda há uma predominância das disciplinas de Conhecimentos Específicos no currículo, cuja divisão da carga horária era a seguinte: Conhecimentos Específicos da Área (51,6%), Conhecimentos Específicos para a Docência (10,5%), Fundamentos Teóricos (8,5%), Pesquisa e TCC (4%), Modalidade e Níveis de Ensino Específicos (1,2%), Sistemas Educacionais (4,3%), Atividades Complementares (4,4%) e Outros Saberes (15,4%).

Observa-se nos dados levantados na pesquisa feita por Gatti (2009) que há pouca atenção às disciplinas relacionadas ao ensino. Nesse sentido, o que se percebe é a predominância das disciplinas de caráter específico nos cursos de licenciatura. Constatou-se, também, nos cursos de Letras, um hiato na formação em leitura, na formação de leitores e também no que respeita ao ensino da escrita.

Apresentei os estudos de Borges da Silva e Gatti para evidenciar a relevância do projeto PIBID Letras/UFBA para a formação de professores de Língua Portuguesa que essa instituição oferece. Isso porque o PIBID constitui-se, para os licenciandos em Letras Vernáculas na UFBA, um dos espaços mais importantes para a compreensão do papel do professor de português e para a compreensão sobre o que vem a ser o ensino de Língua Portuguesa na escola pública.

3 A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

No capítulo anterior, foram feitas considerações acerca do campo da formação de professores no Brasil, assim como das concepções que norteavam o seu trabalho nos últimos anos. Foi feita, também, uma discussão acerca do papel que a leitura e a escrita ocupam, sob o âmbito de universidade, na formação de professores de língua materna, assim como para o PIBID/Letras-UFBA.

No presente capítulo, em particular, a discussão sobre a formação de professores de Língua Portuguesa restringir-se-á aos conceitos tidos centrais para a atuação deste profissional para a educação básica. Assim, levando isso em consideração, primeiramente, haverá uma breve apresentação dos estudos do letramento, tendo em vista o entendimento de que a leitura e a escrita mantem uma estreita relação com as práticas sociais (valorizadas ou não) desses alunos e professores.

Em seguida, serão apresentadas as principais concepções de leitura e de escrita que se apresentam na literatura da área, assim como as suas implicações para o contexto escolar. Tal fato é imprescindível na formação de docentes, já que cada concepção demanda do docente uma determinada postura em relação à sua prática pedagógica. Dessa forma, para além de discutir aspectos teóricos relevantes que embasaram e endossaram as discussões relevantes na análise interpretativa dos dados gerados na minha pesquisa, são tecidas considerações acerca da relevância desses conceitos para o professor atuante na escola básica.

3.1 O ESTUDO DOS LETRAMENTOS E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde a sua gênese, a noção do que se entende por letramento sofreu inúmeras modificações e ampliações, tendo em vista a sua complexidade e a necessidade de se pensar os impactos da leitura e da escrita na sociedade. O entendimento de tal definição é imprescindível para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, assim como para todos aqueles que desejam compreender, de forma aprofundada, as relações atinentes às práticas de leitura e escrita, tendo em vista a inserção das novas mídias e múltiplas linguagens na sociedade contemporânea.

Além disso, é importante salientar que os estudos do letramento trouxeram uma ampliação do debate acerca das dimensões e dos impactos da leitura e da escrita, dos conceitos de leitura e do ensino de língua, já que, em épocas pretéritas, a abordagem em relação a esses aspectos seguia sob a perspectiva dos processos cognitivos individuais. Dessa forma, constata-se que tais pesquisas não são novas, contudo, com

a multiplicidade de definições que se tem no momento vigente, faz-se necessário um olhar mais apurado acerca de cada uma delas, assim como das propostas pioneiras nesse campo de estudo. Uma das possibilidades de iniciação dessa temática resvala no fato de que as novas tecnologias digitais e as suas interfaces influenciaram, de maneira particular, o modo como encaramos a sociedade, assim como a forma pela qual aprendemos as coisas.

A partir desse prisma, na vida cotidiana, as pessoas dispõem de uma diversidade de possibilidades de comunicação, isto é, utilizamos a internet, os telefones e tablets, compartilhamos, em tempo real, vídeos e fotos, assim como salvamos arquivos em pastas virtuais e realizamos transações bancárias sem sair de casa. Tudo bem diferente dos tempos dos nossos avós, não é mesmo? Tal cenário põe em xeque, conseqüentemente, a premissa de que os nossos estudantes não aprendem da mesma forma que nós aprendemos em épocas passadas. Daí, emergem os seguintes questionamentos: como não levar em consideração essa nova realidade para os processos de ensino de leitura e de escrita? Se devemos levá-lo em consideração, como fazê-lo? Uma resposta simplista para a resolução dessas perguntas seria utilizar as tecnologias digitais em sala de aula. Contudo, segundo Bezerra (2017), essa questão precisa ser analisada com mais atenção para que consigamos galgar o nosso objetivo maior: a aprendizagem dos estudantes. Isso porque “muitos dos novos aplicativos para os dispositivos eletrônicos obedecem às regras do mercado financeiro e não às questões educacionais. Por isso, devemos ter esse e tantos outros cuidados (Pág.132)”.

Pode-se afirmar, então, que uma das possibilidades de dimensionar esse *como fazer* está na Teoria dos Letramentos, embora tal campo de estudo não se ocupe apenas com isso, já que não é só a inserção dos alunos, por si só, em práticas de leitura e escrita (privilegiadas ou não) que garantirá exercer efetivamente a sua cidadania na sociedade contemporânea. Assim, o que vou abordar a seguir é que a compreensão do conceito de Letramento(s) supõe não somente o *como*, mas, sobretudo, o *porquê*, o *para que*, o *de que modo*, o *para quem* e os muitos outros questionamentos que levam o aprendiz a fazer uma reflexão acerca do que ele está aprendendo para a sua vida.

Em primeira análise, é necessário lembrar que entre os expoentes na consolidação e na difusão do conceito de letramento no Brasil está a pesquisadora Magda Soares, não apenas pelo pioneirismo, mas, sobretudo, por lançar uma perspectiva singular sobre a temática, a qual seria ampliada, discutida e

ressignificada. Assim, em 1998¹⁴, a autora publica a primeira edição da obra *Letramento: um tema em três gêneros*, a qual se tornou leitura indispensável para todos aqueles que se debruçam sobre o tema.

Segundo Soares (2016 [1998]), embora o conceito já se fizesse presente em épocas pretéritas muito antes de ser dicionarizado, o mesmo só veio a ser forjado na área da Educação e dos Estudos Linguísticos apenas em meados da década de 80. Esse aparecimento é atribuído à Mary Kato, por meio da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, cuja publicação data de 1986. Desde então, o termo foi sendo apresentado com maior recorrência em inúmeras obras técnicas e acadêmicas.

Advindo do termo inglês *literacy*, oriundo do latim *littera* (letra), o letramento aponta para a noção de uma condição que o sujeito ou grupo social adquire a partir da apropriação da escrita e de suas práticas sociais. Portanto, a emergência pela ressignificação do termo, no Brasil, deu-se, principalmente, em função de uma nova compreensão acerca das reverberações da escrita no mundo e nas relações globais.

Segundo Barton (1994), tal questão ganhou espaço no debate político ao se considerar a ideia de uma crise educacional em curso e no caráter controverso do letramento no que respeita à educação formal: a democratização do acesso à educação escolar, principalmente em países em desenvolvimento, não conseguiu dirimir problemas considerados “sérios” com relação à escrita e à leitura. De acordo com Pereira (2015):

Essa percepção está ligada a concepções diversas acerca do que seja a escrita e do modo com que ela se coloca como parte da vida humana, e embora a natureza dessa crise tenda a ser discutida no âmbito das concepções cognitivistas focadas em habilidades individuais e em conceitos de “prontidão” e afins, termina por gerar desconforto em diversas instâncias da organização social mais ampla, do que emergem variadas teorias acerca do letramento e diferentes definições para o que vem a ser esse fenômeno (PEREIRA, 2015, p.46).

Essa problemática ganha força a partir do momento em que se percebe, no Brasil, que o índice alarmante de analfabetos começa a diminuir, o que, a princípio, acreditava significar uma resolutiva referente aos problemas educacionais brasileiros. Dessa forma, ainda nesse momento, havia uma certa imprecisão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, os quais, muitas vezes, eram encarados como sinônimos (SOARES, 2016 [1998]).

¹⁴ Aqui, utilizei a 3^o edição da obra, em sua 3^o reimpressão, publicada em 2016.

De modo análogo, as mudanças na sociedade nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais influenciaram nesse processo ao apresentar novas demandas para os usos da escrita e da leitura. Com base nesse cenário, tornou-se necessário a utilização de um termo que pudesse compreender as transformações inerentes ao universo da escrita. A partir desse prisma, então, o conceito de letramento passa a ser discutido com mais profundidade, embora a noção de alfabetização ainda permeasse os estudos da linguagem.

O letramento pode ser concebido, pois, como um fenômeno que, sendo essencialmente social, constitui-se na interação, por isso é relevante, para o amadurecimento dessa compreensão, abranger o modo como os sujeitos agem em se tratando da modalidade escrita da língua, o valor que conferem aos usos sociais dessa modalidade e as transformações que se operam – em mútua influência – quer nas vivências humanas por conta desses usos, quer nos próprios usos por conta da historicização dessas vivências (PEREIRA, 2015).

As pesquisas empreendidas no Brasil acerca do letramento refletiam, em parte, as discussões que estavam sendo empreendidas nos Estados Unidos sobre esse viés. Street (1984) ensejou uma divisão do letramento, a saber: o modelo autônomo e o modelo analógico. De acordo com Street (1984), o modelo autônomo seria aquele que considera a escrita como um produto acabado em si, desconsiderando o contexto de produção para a sua interpretação. Além disso, essa visão apregoa que a escrita se insere na sociedade, supostamente, de maneira uniforme, sem considerar, portanto, as diferenças entre os grupos sociais privilegiados que exercem poder sobre essa ferramenta, tampouco a população que tem acesso limitado a mesma. Nesse sentido, o aprendizado da leitura e da escrita ocuparia um *locus* de extrema valorização, já que essa suposta aquisição resultaria em aspectos individuais positivos para a modernização das relações coletivas. Assim, o processo de alfabetização seria considerado basilar para as grandes massas, cujas culturas predominantemente orais precisariam deixar os seus valores e hábitos para que pudessem galgar comportamentos necessários para atuarem numa sociedade industrializada, cooperando, assim, com a maximização do poderio do Estado.

A partir desse prisma, a compreensão desse fenômeno e dos seus desdobramentos para a área de formação de professores de língua materna é basilar, já que uma abordagem de base cognitivista pode favorecer, em sala de aula e fora dela, a promoção da dominação e da exclusão. Essa espécie de assepsia com o qual os fenômenos da escrita são tratados, descortinada pelo modelo autônomo, de acordo com Street (2014), revela um caráter excludente, classificando a população em letrados e iletrados, de modo a

desprezar as especificidades culturais dos grupos não escolarizados. E, nesse cenário, “a dinâmica mais nociva do processo é o modo como ficam camufladas nesse modelo ideologias discriminatórias, encobertas por uma falsa neutralidade” (PEREIRA, 2015, p.46).

No Brasil, tal perspectiva associa-se ao que foi discutido por Rojo (2009) acerca do que se compreende como alfabetismo funcional. Dito de outro modo, o foco seria individual e centrado numa noção psicológica que abalizaria as capacidades linguísticas e cognitivas dos sujeitos de ler e escrever os textos selecionados pela escola e socialmente valorizados. Portanto, a ênfase seria exclusivamente voltada para os aspectos pragmáticos, de sobrevivência. Sobre isso, é importante salientar o que Kleiman (1995) defende acerca dos problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo,

[...] os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários [...], concepções estas perigosas, pois podem fornecer argumentos para produzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem [...] (KLEIMAN, 1995, p.27).

Ao detectar essa problemática, Street (1984; 2014) lança bases sobre o que o autor vai chamar de modelo ideológico de letramento, o qual não se trata de uma negação acerca dos aspectos cognitivos da leitura e da escrita. Contudo, assevera que as relações cognitivas da aquisição desses fatores devem ser encaradas levando em consideração as estruturas culturais e de poder na qual essa aquisição se materializa. Em análise ao modelo autônomo e ideológico de Street (1984), Sousa (2014) afirma que,

As pesquisas realizadas nos NEL desafiam essa visão autônoma e sugerem que as práticas de letramento variam de um contexto para o outro e de uma cultura para outra propondo, dessa maneira, um estudo sobre os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Essa proposta ficou conhecida como modelo ideológico de escrita e diferencia-se da anterior por oferecer uma visão com maior sensibilidade à diversidade cultural resultante das diferenças entre os contextos. Segundo Street (2006), as premissas que sustentam este modelo diferem das que embasam o modelo autônomo, pois ele postula que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que ele é sempre embutido em princípios epistemológicos socialmente construídos. Nele, defende-se que as formas como as pessoas lidam com a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, existência. Tais concepções também estão embutidas nas práticas sociais, sejam estas do mercado de trabalho ou do contexto educacional, de modo que os efeitos da aprendizagem que um letramento em particular vai ser depende daquele contexto particular (SOUSA, 2014, p.27).

O modelo ideológico desvela, portanto, que as práticas letradas não são apenas nuances da “cultura” de um povo, mas, sobretudo, das suas estruturas de poder. Assim, a ênfase na noção de “neutralidade” ou “autonomia” do letramento por certos pesquisadores torna-se ideológica, já que oculta essa dimensão do poder. Street (2014) defende, dessa forma, que os estudos empreendidos no campo do letramento admitam o seu caráter ideológico, já que a ideologia “é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro (p.173)”. Logo, reconhece que essa tensão opera por meio de uma gama de práticas culturais, incluindo a língua e, portanto, o letramento.

No desenvolvimento de pesquisas voltadas ao letramento sob a perspectiva social surgiram os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2014), que orientam o traçado desse objeto de estudo e a percepção da complexidade dos elementos aí envolvidos.

Segundo Barton & Hamilton (2000), os eventos de letramento são atividades em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. São, portanto, aquelas situações cotidianas em que a escrita cumpre uma função – central ou periférica – nas relações interpessoais, desempenhando nelas um papel específico. É importante salientar, também, que este conceito engloba as inúmeras atividades em que a modalidade escrita está envolvida, sejam elas de natureza formal ou mais corriqueira da vivência do sujeito.

No cenário de desenvolvimento de pesquisa em letramento, a definição de eventos de letramento tem destaque quando se refere a situações particulares em que as interações, mediadas, direta ou indiretamente, pela escrita estão ocorrendo e podem ser vistas acontecendo, ao passo que os participantes dão sentido a elas. Nessas ocasiões observáveis, fotografáveis, os sujeitos interagem diretamente por meio de artefatos desenvolvidos a partir da modalidade escrita da língua, do uso de textos, ainda que tais artefatos não sejam diretamente objeto de escrita ou leitura em sentido estrito (BARTON; HAMILTON, 2000).

Contudo, de acordo com Street (2014), este conceito torna-se insuficiente, do ponto de vista antropológico, se apenas atender aos propósitos de descrição do evento, já que não nos diz como o sentido é construído. Isso porque os eventos de letramento não se materializam da mesma forma em qualquer contexto, assim como com quaisquer participantes, de modo que há elementos que os tornam singulares.

Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione. [...] trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (STREET, 2003, p. 8-9).

O conceito de práticas de letramento emerge, portanto, para tentar dar conta tanto dos episódios observáveis de letramento quanto dos modelos sociais de letramento que os participantes levam para esses eventos e que dão sentido a eles. Dessa forma, engloba um olhar que se abre às formas de pensar e de lidar com a leitura e a escrita em cada cenário cultural, bem como abarca não só as situações empíricas em que ambas se fazem presentes quanto as concepções ideológicas que as sustentam (STREET, 2014).

A partir desse prisma, importa destacar que na presente pesquisa grande parte dos eventos de letramento relatados durante a fase da entrevista compõe o conjunto de ações pedagógicas formativas que têm a modalidade escrita da língua como instrumento, as quais nos interessam de forma singular devido ao papel que exercem nos processos de ensinar e aprender. Isso porque o modo como os sujeitos interagem nesses eventos tende a informar muito sobre suas práticas de letramento.

A partir do que foi apresentado e da definição de que o letramento é como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p.18-19)”, acredita-se que as práticas de leitura e escrita empreendidas pela escola, em sua maioria, trazem a premissa de uma classificação entre alfabetizados e não-alfabetizados, já que passa a conceber apenas um tipo de prática – a dominante e valorizada –, desprezando, assim, as demais formas de se utilizar a leitura e a escrita.

É, a partir desse cenário, que esta pesquisa, do ponto de vista conceitual, fundamenta-se no campo dos Letramentos, tendo em vista a sua zona de imbricação com a formação de professores de língua materna que, no nosso caso, tem como público-alvo os egressos do PIBID/Letras UFBA, os quais são sujeitos históricos que participam de atividades sociais e culturais relacionadas à escrita. Além disso, este campo de estudo possui *locus* central nas aulas de ensino de Língua Portuguesa, havendo dimensões que envolvem dominação, desejo e exclusão. Isso porque os usos da modalidade escrita da língua incidem diretamente nas vivências dos sujeitos no que tange à sua inserção e circulação na sociedade, já que as atividades sociais ligadas à leitura e à escrita se desenvolvem em larga escala, porém com seus acessos restritos a grupos específicos. A discussão sobre letramento que, por ora empreendo, aqui, focaliza o uso da modalidade

escrita da língua à luz do conceito de letramento sob a ótica da perspectiva ideológica, abrangendo as dimensões da interação, da participação dos sujeitos nas relações sociais mediadas pela escrita e do universo valorativo do letramento.

O PIBID, em seu Guia, entende o Letramento como “um conjunto de práticas sociais de uso da escrita (KLEIMAN, 1995, p.18)”. Nesse sentido, a formação do professor pelo Programa considera que ensino da escrita passe a ser pensado levando em conta as práticas sociais, o que

[...] significa dizer que os gêneros a serem ensinados na escola devem ser selecionados e abordados levando-se em consideração os usos da linguagem mais significativos e necessários à comunidade envolvida, sem que, com isso, se ignore o papel da escola em relação ao ensino da norma culta, obviamente. (ASSUMPÇÃO; SILVA, 2011, p.03)

Assim, a noção de letramento adotada deva extrapolar os muros escolares com o fito de demonstrar as funcionalidades da escrita e da leitura no dia a dia, as quais são permeadas por relações ideológicas de poder. Isso sendo feito, o estudante poderá aumentar a sua inserção nessas práticas e, conseqüentemente, questioná-las, tornando-se capaz de transformar o contexto no qual está inserido.

O modelo ideológico da escrita, portanto, opõe-se a premissa de que o estudante deva sucumbir às exigências sociais, o que promove um regaste da sua autoestima através da valorização da sua cultura local num sentido contra hegemônico. Considera-se, então, que as práticas de letramentos não estão dispostas de modo uniforme, porém congregam práticas valorizadas ou não, globais e locais. Dessa multiplicidade de manifestações surge a necessidade de se classificar o termo letramento no plural, já que engloba uma infinidade de práticas escritas e de leitura.

É nesse cenário de multiplicidade de práticas sociais escritas e de diversidade de alunos que a escola se depara. O sistema educacional brasileiro ainda apresenta lacunas para a formação de indivíduos plenamente letrados, o que descortina problemáticas referentes não apenas ao letramento escolar, como também acerca da dificuldade que o professor de língua enfrenta para direcionar o seu aluno na utilização dessa ferramenta.

Logo, faz-se necessário um amplo debate acerca da concepção de ensino da escrita e da leitura pautado no desenvolvimento cognitivo do sujeito, o qual é mais abstrato e contribui para o fortalecimento de práticas cristalizadas e valorizadas, menosprezando, por sua vez, aqueles estudantes que não a detêm.

Cabe, portanto, não apenas ao corpo escolar como também à sociedade como um todo a compreensão de que o ensino da leitura e da escrita deve extrapolar as fronteiras da decodificação, assim como ensinar uma perspectiva de ensino que se associe à realidade desse estudante. Essas e outras problemáticas serão discutidas, com mais profundidade, nas seções a seguir.

3.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA

Por muito tempo, acreditou-se que o ato de ler restringia-se à ação de apenas oralizar o que estava escrito. Tal ideia, que data do tempo medieval, já conseguiu ser superada, pelo menos no campo das discussões teóricas do que se entende como leitura na contemporaneidade. Isso porque enxergar a leitura a partir desse prisma implica em assumir uma dimensão mecânica de tal ato, além de não contemplar aspectos relacionados à compreensão dos estudantes, à ativação dos seus conhecimentos prévios, assim como dos saberes que são necessários no momento da sua materialização e, sobretudo, dos impactos da presença de tal prática no campo da vida do sujeito e na organização da sociedade.

Há, também, uma ideia na qual o ato de ler envolve a compreensão. Assim, para que o aluno compreenda o que está lendo, faz-se necessária a mobilização de processos mentais e cognitivos para que ocorra a leitura, a saber: antecipar as informações daquele escrito, acionar os seus conhecimentos prévios, propor hipóteses e verificá-las, fazer inferências, construir associações, entre outras. Nesse sentido, tal visão destaca a universalidade e o acesso igualitário da leitura, já que bastaria ao sujeito, apenas, o desenvolvimento de processos cognitivos, que são biológicos e universais, para que todos possam ler da mesma forma. Contudo, essa concepção ainda não abarca o aspecto de como essa leitura “chega” ao indivíduo. Será que todos temos acesso a ela de modo igualitário? Será que apenas a ativação dos processos cognitivos relacionados à leitura é suficiente para que tenhamos acesso aos bens culturais da sociedade? Esses questionamentos, bem como a discussão mais aprofundada acerca dessas concepções de leitura (e de outras) serão maturadas com mais profundidade nas linhas a seguir.

Para tentar dirimir tais questionamentos, valho-me dos estudos realizados por Cassany (2006) acerca das concepções de leitura, assim como de especialistas da área do Campo da Linguagem, tais como Antunes (2003) e Foucambert (1994). Assim, a princípio, podemos considerar que há três pontos de vistas acerca das visões que se tem de leitura: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural.

De acordo com Cassany (2006), a concepção linguística de leitura é aquela na qual se pressupõe que o significado se encontra no texto, de forma que, ao ler, o sujeito vai recuperando o valor semântico de cada palavra, que se relaciona com outras palavras em busca do entendimento do texto em sua completude. Tendo isso em vista, defende-se que o significado é único, imutável, independente do leitor, isto é, já existe um significado pré-estabelecido, não tendo uma negociação de sentidos na compreensão da enunciação, já que qualquer sujeito que leia esse texto, independente do lugar onde se encontre ou do momento em que se leia, da sua cultura ou dos seus conhecimentos prévios sempre terá o mesmo entendimento acerca do texto.

De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple (CASSANY, 2006, p.03)¹⁵.

Por outro lado, a concepção psicolinguística entende que o significado está para além da forma linguística, ou seja, ele não é único, estável ou imutável, tampouco se limita à materialidade textual; o significado é, assim, construído na mente do leitor. Enquanto na concepção linguística o significado é dado, a vertente psicolinguística acredita que ele é construído, já que quem ler faz inferências, as quais são direcionadas a partir das suas experiências de vida e dos seus conhecimentos prévios, sendo, portanto, singular. Assim,

Según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. (CASSANY, 2006, p. 06).¹⁶

O autor complementa a sua argumentação falando que a maioria das atividades relacionadas à leitura em sala de aula têm adotado as perspectivas linguísticas e psicolinguísticas. Mesmo que tenha

¹⁵ Tradução livre: “De acordo com esta concepção, aprender a ler é uma questão linguística: consiste em aprender as unidades léxicas de um idioma e as regras que regulam sua combinação, sejam de nível oracional ou discursivo. Trata-se de um ponto de vista positivista e simplório” (CASSANY, 2006, p. 03).

¹⁶ Tradução livre: “Segundo a concepção psicolinguística, ler não somente exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las ou formulá-las, etc.” (CASSANY, 2006, p. 06).

havido, nos últimos anos, uma produção massiva acerca da compreensão do que seja leitura e dos seus impactos na sociedade contemporânea, percebe-se, ainda, uma resistência na mudança desse paradigma, o que, conseqüentemente, significa a predominância dos estudos formais linguísticos no campo da leitura. Segundo essas concepções, a prática da leitura estava voltada para a decodificação ou, em casos mais complexos, visava inferir, compreender, realizar hipóteses e construir modelos de situação.

De acordo com Nunes (2016), embora apresente uma perspectiva mais tradicional acerca do que seja o ato de ler, as contribuições dessas concepções para o ensino de língua são indiscutíveis. Todavia, limitar-se a ensinar a leitura objetivando apenas a apreensão do significado do que está escrito é problemático, principalmente num contexto social atravessado pela tecnologia, pela globalização e pelas multissemioses. Logo, faz-se necessária uma concepção que leve em consideração, também, os aspectos contextuais, socioculturais e políticos que envolvem a enunciação.

Existe, também, uma terceira perspectiva que se direciona para além do linguístico e da ativação de conhecimentos que se processam na mente do leitor, sendo intitulada como sociocultural. Assumir a leitura a partir dessa ótica, de acordo com Cassany (2006), descortina três aspectos:

(a) tanto o significado quanto o conhecimento prévio do sujeito têm a sua origem no social, isto é, embora as pessoas tenham a capacidade inata de adquirir um idioma, o seu desenvolvimento está condicionado à sua interação com o ambiente. Assim, mesmo que as palavras possam induzir o significado, cabe ao leitor o uso de habilidades próprias para a sua construção, a qual está atravessada pelos seus conhecimentos construídos em sociedade.

(b) os discursos não surgem do nada, ou seja, há sempre uma pessoa por trás. O discurso é a materialização do ponto de vista de alguém, que reflete a visão de mundo daquele que escreve. Dessa forma, compreender os implícitos e as estratégias daquele que escreve para a construção de significados e, conseqüentemente, seus posicionamentos ideológicos é fundamental.

(c) o discurso, o autor e o leitor, dentro do processo de compreensão textual, não podem ser vistos de forma isolada, já que as práticas de leitura e escrita e os atos de fala se desenvolvem em contextos específicos, onde cada elemento supracitado possui um papel (CASSANY, 2006).

Assim, Cassany (2006) defende que a leitura não está condicionada apenas aos processos psicobiológicos realizados em unidades linguísticas e capacidades mentais. É, portanto, uma prática cultural que se encontra inserida em uma determinada comunidade particular, possuindo história, tradição,

hábitos e práticas comunicativas especiais. Não basta só saber decodificar as palavras ou poder fazer inferências, faz-se necessário conhecer as estruturas de cada gênero textual, os papéis dos leitores e autores, bem como as funções que eles desempenham no momento da interação, entre outros aspectos.

Ampliando essa discussão, Antunes (2003) pontua que a prática de leitura deve ser vista como uma atividade interativa entre sujeitos, devendo, assim, supor muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos participantes desse processo de interação, atua participativamente, buscando recuperar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Somando e expandindo a perspectiva sociocultural, é importante salientar o papel político que a leitura desempenha na sociedade, bem como para a manutenção das relações sociais. Dessa forma, Foucambert (1994) afirma que a promoção da leitura envolve aspectos relacionados ao poder, sendo, portanto, necessária uma ação coletiva em prol desse ideal coletivo. Logo,

Conferir a responsabilidade pela leiturização à escola atual resultaria num duplo fracasso. Não somente lhe é impossível “produzir a leitura” com seu sistema de alfabetização, como ela não poderá transformar-se se não for momentaneamente libertada da angustiante limitação que pesa sobre ela. Para ajudar a escola a operar uma mutação decisiva, é fundamental aliviá-la dessa pressão que remete para seu passado (FOUCAMBERT, 1994, p.115).

Assim, é imprescindível que haja a desescolarização da leitura. Tal prática deve ser entendida como um aprendizado social, realizando-se através de práticas familiares e sociais, então e somente então, a escola poderá cumprir um papel fundamental de ajuda e de redução das desigualdades. De acordo com Foucambert (1994), perceber a leitura como um aprendizado social não cria uma situação nova, apenas se elucidam os mecanismos da desigualdade escolar. Do contrário, ao continuar atribuindo à escola tarefas que ela não pode realizar é que se perpetuariam as injustiças sociais e as “ilusões didáticas”.

Portanto, deve-se ter a ideia de que a leitura demanda um esforço considerável em relação ao corpo social para que este adquira comportamentos de leitura efetivos. Tal ação deve ser feita, principalmente, nos ambientes mais excluídos de acesso à leitura. Deve-se, então, compreender a leitura a partir da concepção sociocultural, de modo a entender tal prática a partir de seus nuances ideológicos e políticos. Para tanto, é basilar que a sociedade como um todo clame por essa mudança social e, inclusive, que haja

um redimensionamento acerca da perspectiva do que se entende como leitura e sobre os seus impactos na sociedade.

3.3 A LEITURA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Nos últimos anos, com a inserção das novas tecnologias e com as mudanças nas relações sociais, percebemos novas formas de comunicação e interação com o mundo afora. Hoje, com o celular, podemos fazer transações bancárias, reuniões via *whatsapp*, assistir a vídeos e salvar arquivos em nuvens. Tudo isso sem precisar sair de casa, distanciando-se, assim, da realidade dos nossos avós. Com todas essas mudanças, como pensar que os nossos estudantes aprendem, estudam e interagem da mesma forma com a qual aprendemos anos atrás? Seria possível não levar em consideração essa nova dimensão para o processo de ensino e aprendizagem?

Acredito que não. Assim, penso que o campo dos estudos do letramento tenha algumas considerações que podem nos ajudar a melhor compreendermos essas inquietações. Tal campo permite não somente o que poderia ser feito, mas, sobretudo, uma forma de ensino mais consciente e crítica, de modo a problematizar o “por que”, “para que”, “de que modo” e “para quem” esses estudos servirão aos estudantes. Segundo Kleiman (2004),

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p.14).

Ademais, acredita-se que esse campo deve fornecer subsídios para que o estudante se aproprie da leitura e da escrita nas diversas esferas sociais. Contudo, nos currículos e práticas pedagógicas o que se percebe é o fomento de cultura pautada apenas no letramento escolar, desprezando-se, assim, as demais práticas de letramento das quais o aluno convive.

Ocorre, segundo Rojo (2009), um conflito creditado ao convívio desses dois tipos de letramentos no contexto escolar. Por um lado, temos o letramento escolar que aborda práticas de leitura e de escrita, no

geral, artificiais, que se preocupam na decodificação, na memorização de normas e no preenchimento de fichas de leitura, que não se relacionam com a comunidade escolar e com o seu em torno, tampouco com a diversidade linguística do alunado das camadas populares. Além disso, vemos ecoar, entre a equipe pedagógica, um discurso pessimista no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, onde o aluno é colocado numa posição de desinteresse e, quase sempre, de desesperança. De outro lado, temos uma nova realidade discente que passa a frequentar os muros das instituições de ensino e que apresenta práticas de letramento bem distantes do que se apregoa na escola, tendo a sua diversidade linguística menosprezada ou desconsiderada nos processos de ensino e aprendizagem da língua. Tal cenário é perceptível em muitas escolas brasileiras e ainda é reforçado por muitos docentes, seja pela má formação no campo de ensino de leitura, seja pela ausência de uma reflexão mais profunda acerca do ato de ler.

De acordo com Rojo (2009), este problema aflora-se logo nos primeiros anos iniciais de escolarização, em que muitos consideram o “início do contato com a leitura”. Tal concepção reforça uma ideia errônea de que a tarefa do estímulo ao ato de ler dar-se-ia apenas por meio do professor, desvelando, assim, uma premissa, um tanto ultrapassada, de se considerar a leitura como decodificação. Sobre isso, Freire (1987) traz uma reflexão, afirmando que o processo de leitura,

[...] envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1987, p.9).

Assim, é possível perceber que o entendimento acerca do ato de leitura não pode se esgotar na mecanização dessa ação, nem na limitação desta ao conceito de alfabetização. Já que, segundo o autor, para o estudante, a palavra só ganhará sentido quando ela estiver sendo relacionada à realidade dele, desenvolvendo, portanto, sentido no seu mundo.

Dessa forma, este trabalho assume uma concepção mais ampla de letramento como prática social. Nesse sentido, de acordo com Street (2014) é necessário o reconhecimento de múltiplos letramentos praticados em contextos reais e o desprezo de uma visão etnocêntrica e hierárquica de letramento, na qual se desconsidera as práticas mundo afora. Tal postura é compreendida como modelo ideológico do

letramento, segundo a qual as práticas de leitura e produção de texto estão imersas em significados culturais, assim como permeadas em relações de poder e posições ideológicas. Assim, conforme Kleiman (2004),

O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula versus um cartaz numa assembleia versus um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder. A pesquisa sobre a leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor [...] a responsabilidade de contribuir para a criação de programas sociais que favoreçam os grupos de leitores – ou não leitores – pesquisados (KLEIMAN, 2004, p.15-16).

As escolas, portanto, necessitariam rever as suas práticas de letramento, já que, como resultado da universalização do ensino, um novo público passou a ocupar os bancos escolares, o que promoveu a necessidade de revisitar as suas ações pedagógicas e deslocar suas demandas. Nesse sentido, urge potencializar um diálogo multicultural, trazendo para os muros escolares as culturas locais, de massa e não somente a cultura canônica e valorizada (ROJO, 2009). Tal proposta é também reafirmada por Freire (1987) que diz

[...] que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1987, p.13).

Só assim o aluno poderá ter subsídios necessários para refletir sobre a sua realidade, ao mesmo tempo que pense em proposições para dirimir os problemas e privações que sofre. Ler criticamente a sua condição implica, antes de mais nada, um ato político de intervenção no seu contexto de imersão. Para tanto, considerar o(s) letramento(s) sobre o viés ideológico e como prática social torna-se fundamental. Tal

fato é necessário ser discutido, já que, para as camadas mais humildes da população era relegada apenas a possibilidade de alfabetizar-se.

Essa realidade é criticada por Foucambert (1994) em seu livro *A leitura em questão*, onde o autor afirma que as ações para o incentivo à leitura, por muito tempo, tinham como o enfoque a decodificação, a alfabetização. Na contramão dessa ação, o autor propõe uma nova perspectiva para o ensino de leitura nas instituições de ensino, que ele chama de *Projeto de Leiturização*, o qual

[...] é um desafio capital em qualquer processo de democratização da vida política, sindical, cultural, econômica, da tomada individual do poder sobre seu destino; numa palavra, em qualquer desejo de promoção coletiva. O indispensável corolário da desescolarização da leitura demanda um esforço considerável em relação ao corpo social para que este adquira comportamentos de leitura efetivos. Esse esforço deve concentrar-se nos meios tradicionalmente excluídos do acesso à leitura. Em suma, leiturização e transformação da escola dependem de uma política de ação comunitária por parte das instancias e movimentos de educação popular. O mais urgente é suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas (FOUCAMBERT, 1994, p. 115-116).

Em outras palavras, conforme o autor, o acesso ao mundo da leitura seria feito através da democratização do poder, o qual, por muitas décadas, foi destinado exclusivamente a uma classe social restrita e de alto poder aquisitivo. O Projeto defendido pelo pesquisador requer um esforço coletivo, extrapolando as paredes escolares de modo a envolver todo o corpo social em prol da promoção de saberes e de bens culturais. Logo, o que se percebe é a imprescindibilidade da universalização e da incorporação de novas práticas de leitura para as camadas populares, para quem só tinha sido dada a oportunidade de alfabetizar-se. Portanto,

[...] defendo que a escola por si só não é a única responsável pela formação do estudante no que se refere à leitura, contudo é uma forte autoridade na formação de opiniões na educação formal. Portanto, a negação das novas inovações nessa área, juntamente com os desacertos das práticas educacionais fortalecem a segregação entre uma formação de alfabetizados e leitores. Assim, para alguns está destinada a comunicação escrita e todos os benefícios culturais promovidos por seus ganhos, os quais, em sua maioria, são obtidos por meios não-escolares. Já para outro conjunto de trabalhadores destina-se uma educação obsoleta moldada para dotar um mínimo para a comunicação oral à distância. Essa divisão entre alfabetizados e leitores já começou a ser questionada, obrigando, assim, todos os projetos educacionais a reconsiderarem o ensino da leitura ou, pelo menos, a colocarem essa preocupação em pauta nas suas agendas de discussões (SAMPAIO; BORGES DA SILVA; 2019, p.138).

A partir desse ponto de vista, a formação de leitores deve ter em mente que se tornar leitor implica no entendimento do que se passa na cabeça do outro para que se possa entender melhor o que se passa na sua. Tal ação implica no distanciamento do fato para se ter uma visão de cima, o que se comprova pelo aumento de poder acerca da conjuntura e de si, através dessa ação teórica. Ao mesmo tempo, cria-se uma sensação de pertencimento a uma comunidade (linguística ou cultural), não se apresentando apenas como receptor, mas, sobretudo, como locutor daquilo que se leu (FOUCAMBERT, 1994). Tal conduta será aplicada em todos os textos que o aluno tiver contato, seja uma novela, uma carta, um cartaz de protesto ou um texto científico.

Só assim será possível que o aluno avance no que tange ao campo da leitura, bem como promova uma leitura crítica acerca dos eventos que ocorrem na sociedade de modo a envolvê-lo na cultura escrita. Portanto, a desescolarização do ato de ler pressupõe uma aprendizagem fundamentada em textos tidos como reais, ou seja, com textos que o aluno teria contato em seu dia a dia. Segundo Foucambert (1994),

Para aprender a ler, o não-leitor deve se relacionar com os textos que leria se soubesse ler, para viver o que vive [...] Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. As intervenções remetem, portanto, à organização e o uso desse “conhecido” (FOUCAMBERT, 1994, p.31).

Dessa forma, para que o aluno possa ter condições de ler, o docente deve ter em mente que há a obrigatoriedade de inserir o alunado em escritos diversificados, reais, a partir de diferentes perspectivas e considerando as diferentes esferas sociais de comunicação – igreja, escola, meio artístico e jornalístico. Tal medida tornará o ensino de leitura mais prazeroso e, sobretudo, produtivo, já que os alunos estarão fazendo uso de escritos do seu cotidiano ao passo que se integram em práticas culturais diversas, aumentando, assim, o seu poder de atuação nos variados campos sociais. Só assim as práticas de leitura serão tidas como direito e não apenas como privilégio de uma pequena parcela populacional.

3.4 A CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, discorrerei sobre alguns aspectos que envolvem o ensino e o aprendizado da produção textual. Acerca disso, tomo como ponto de partida a afirmação de Riolfi (2014, p.114) que diz que “hoje escrever exige dos sujeitos que ensinam e dos que aprendem um convívio paradoxal e singular com a linguagem escrita”. Tal afirmação encontra-se ancorada na questão de que aprender e ensinar a escrever são duas práticas culturais que perderam a centralidade na vida das pessoas. Assim, nas próximas linhas, tratarei de um questionamento que concerne tanto ao estudante quanto ao professor: qual a necessidade de aprender a escrever?

Em primeira análise, um dos paradoxos apontados pela autora é o de que a escrita sempre teve como objetivo impor ordem na desordem, ou seja, colocar limites e estabelecer regras de funcionamento para as trocas sociais. De acordo com o uruguaio Ángel Rama (1985), na obra *A cidade das letras*, onde ele discute o papel da língua na manutenção do processo de colonização da América Latina, a sociedade foi construída sob a égide da exclusão. Isso se deu porque a fala era tida como sinônimo de desordem, fragmentação e invenção constantes, enquanto a escrita foi utilizada como ferramenta de fixação de leis e manutenção da ordem.

Assim, orientados pela ideia de que a fala representa desordem e de que a fluidez da memória é efêmera, com o passar do tempo, o registro escrito foi se firmando como um instrumento abalizador do que seria correto ou errado. Daí torna-se mais fácil entender o porquê de ele ter sido utilizado como representante da gramática da língua que devia ser seguida, de modo a estabelecer, sobretudo, uma oposição entre oral e escrito.

O segundo ponto a ser ressaltado como paradoxo é que, ao se pressupor a escrita como o fenômeno capaz de estabelecer controle, a própria ação de escrever, por si só, já prognostica um sujeito que a interprete, independente da presença de seu criador. Isso porque se trata de um fenômeno que se materializa na linguagem e por meio dela, o que aponta para um campo movediço, já que a produção de sentidos de um texto escrito é tida como o lugar do imprevisível. Em outras palavras, não há formas seguras de se garantir que em uma peça escrita exista somente a interpretação unilateral daquilo que se queira dizer.

Essa característica marcante da escrita atravessou tempos e espaços. Dessa forma, redigir sempre foi um ato que exigiu muito cuidado, já que as palavras têm a particularidade de dizer para além do que se

quis dizer. A escrita preserva o seu caráter silencioso até o momento de sua revelação. Quando exposta, quando entregue ao outro, ela desnuda-se, trazendo à tona o dito e o não dito. Assim,

Nos dias atuais, com o avanço das tecnologias e supremacia da lógica do mercado, que passaram a reger nossas atividades, a escrita se transformou em objeto de consumo com valor definido. A tecnologização da palavra impôs o esvaziamento e a previsibilidade na produção de seus sentidos. Vivemos sob os imperativos de ter de aprender a escrever para fazer alguma coisa, para responder a uma demanda de mercado. Como ele é sempre veloz, exige novidade e dinheiro, escrever tornou-se uma técnica que está na contramão do nosso tempo (RIOLFI, 2014, p.115).

Com efeito, localizamo-nos, também, numa situação paradoxal na qual, ao mesmo tempo que a escrita mais formal é imprescindível, por exemplo, para a inserção e permanência nas mais variadas práticas sociais, tal ação tem estado cada vez menos presente nas atividades corriqueiras dos jovens. Acrescido a isso, percebe-se que o jovem tem mantido uma relação menos “amorosa” com os escritos da tradição literária, os quais poderiam levá-lo a perceber a importância do mecanismo da escrita sob uma outra ótica. Disso, emerge a importância do professor de língua interrogar-se: por que ensinamos a escrita? Quais os conhecimentos que o aluno precisa construir para que saiba escrever um texto, e não um amontado de palavras desconexas?

De acordo com Riolfi (2014), no intento de principiar algumas possibilidades de caminhos para a resolução desses questionamentos está a necessidade de ressignificar as práticas de ensinar e os motivos pelos quais se aprende a escrever na contemporaneidade. É necessário, portanto, que o estudante compreenda a escrita não como uma transposição da fala para o suporte do papel, mas, sim, como uma outra modalidade de uso da língua. Já ao docente compete o entendimento da tarefa de que o ensino da escrita pressupõe criatividade e responsabilidade da sua parte e, sobretudo, da compreensão de aspectos que sejam relevantes para aqueles que aprendem.

Se houve um tempo no qual as comunidades ágrafas eram mais comuns e se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a uma restrita parcela populacional, hoje, ela faz parte da vida das pessoas com mais intensidade, já que, quase sempre, somos solicitados a produzir textos escritos ou porque somos requisitados a ler textos escritos em diversas situações do cotidiano. Isso porque, de fato, tal prática se generalizou, ou seja, para além dos trabalhos escolares, é utilizada para a comunicação, para a gestão da vida pessoal e profissional.

Assim, é de conhecimento geral que a escrita é onipresente em nosso dia a dia. Contudo, a sua definição ainda se torna uma tarefa árdua, já que a atividade da escrita pressupõe a mobilização de aspectos variados, sejam eles de ordem linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e/ou cultural.

Sobre esse prisma, de acordo com Koch e Elias (2010), não raro, apesar da complexidade de definições que envolve a prática da escrita, é perceptível no dia a dia as pessoas tentarem defini-la, considerando: a “escrita como inspiração”; “a escrita como um artigo de luxo para poucos, ou seja, apenas para aqueles que nascem com o dom e se transformam em autores renomados”; a “escrita como expressão do pensamento” posta no papel ou em qualquer outro suporte; a “escrita como um domínio de regras da gramática”; a “escrita como trabalho”, que requer do produtor a utilização de diversas estratégias.

Essa pluralidade de definições descortina o modelo para o qual o sujeito concebe a escrita e, conseqüentemente, encontra-se associado ao modo pelo qual se entende a linguagem, o texto e o indivíduo que escreve. Dito de outra forma, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor, que, tendo ou não consciência clara disso, abaliza o modo pelo qual praticamos e ensinamos a escrita.

Dessa forma, para sintetizar, Koch e Elias (2010) definem três concepções de escrita a depender do foco que lhe é dado, a saber: o foco na língua, o foco no escritor e o foco na interação. A concepção de escrita com foco na língua pressupõe a ideia de que a linguagem é um sistema pronto, acabado, de modo que o escritor só teria a possibilidade de apreender esse sistema e as suas regras. De acordo com Koch e Elias (2010, p.33), “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social”. A partir da premissa de um sujeito que é (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como o produto de uma codificação feita pelo produtor, que será decodificado pelo receptor, cabendo, para tanto, apenas o conhecimento do código utilizado. Além disso, nessa concepção de texto não há espaço para implicitudes, já que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência, ou seja, o que está escrito é o que deve ser entendido a partir de uma ótica centrada na linearidade.

Já a concepção de escrita com foco no escritor subjaz a ideia de representação do pensamento, a qual aponta para o processo de escrita como a transposição do que se pensa para o papel. Conseqüentemente, defende a noção de um sujeito capaz de construir uma representação mental, transpor tal representação para o papel, de forma que seja entendida pelo leitor da mesma maneira que ele

mentalizou. É, portanto, um “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2010, p.33).

Ademais, nessa concepção, a língua é tida como representação do pensamento e o sujeito é tido como o senhor do seu dizer, de modo que o texto é encarado como um produto lógico do pensamento. A escrita é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que a produz expressa o seu pensamento e suas intenções, desconsiderando o processo de interação, os conhecimentos prévios e as experiências do leitor.

Existe, contudo, uma ideia na qual a escrita é vista como uma produção textual, cuja materialização é feita através da ativação de conhecimentos¹⁷ e da mobilização de várias estratégias. Assim, a concepção de escrita com foco na interação entende que o produtor, de forma não linear, medita sobre o que irá dizer e sobre o seu leitor, depois redige, analisa o que escreveu, reescreve ou rever o que julgar necessário, a partir de um movimento constante de trocas, o qual se encontra guiado pelo princípio da interação. Essa é, portanto, a grande diferença dessa concepção em relação às outras descritas anteriormente, posto que a escrita não é entendida como apenas apropriação de regras da língua, tampouco não só como expressão do pensamento e das interações do escritor, mas, sim, levando em conta a interação entre o escritor e o leitor, de modo a considerar as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seus objetivos, sem desprezar a figura do sujeito leitor que será parte constitutiva do processo. De acordo com Antunes (2003),

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das interações pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele (ANTUNES, 2003, p.45).

¹⁷ De acordo com Koch e Elias (2010), para a atividade escrita, o produtor de textos ativa conhecimentos que são desenvolvidos ao longo de sua formação, os quais se apresentam na relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. Assim, na prática da produção textual, o sujeito escritor mobiliza os seguintes conhecimentos: (a) conhecimento linguístico, que se refere aos saberes referentes à ortografia, à gramática e ao léxico de sua língua; (b) conhecimento enciclopédico, que trata das informações que se encontram armazenadas na nossa memória sobre as coisas do mundo, a partir das experiências e vivências variadas; (c) conhecimento de textos, que se refere aos modelos de escritos configurados em práticas comunicativas, levando em conta seus aspectos de composição, conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação; e (d) conhecimento interacional, que é a ativação de modelos cognitivos que o escritor possui acerca das práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente construídas.

Isso implica no reconhecimento da dimensão interacional (dialógica) da língua, compreendendo tanto aquele que escreve como aquele que lê como sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, o qual é considerado como um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, sociais, cognitivos e interacionais. O texto, assim, é carregado de uma gama de implícitos, dos mais variados âmbitos, os quais serão detectáveis a partir do contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Por esse prisma, o sentido da escrita é o produto dessa interação (escritor *versus* leitor), não o resultado de uma decodificação do código, nem apenas das intenções de seu produtor. Em uma concepção de escrita assentada na interação, o sentido é construído a partir do contato entre os seus atores e não se é determinada *a priori*. Isso porque a escrita é vista como uma produção textual que requer, para além dos saberes linguísticos e de sua forma, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um conjunto de conhecimentos do produtor, assim como do que ele supõe de conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por eles.

Antunes (2003, p.44) ainda assevera que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Tal fato descortina a ideia da escrita como uma ação que ocorre de modo conjunto, no qual seus atores se interdependam na busca dos mesmos fins. Dessa forma, numa interação (“ação entre”), a ação de um vai depender da ação do outro, isto é, a iniciativa de um é regulada pelas condições de um outro, de modo que a escrita é atravessada, a todo momento, pelo diálogo, pela dinâmica, sendo, assim, negociável.

Portanto, a proposição de uma atividade de produção textual sem considerar o seu aspecto dialógico e dinâmico torna-se problemático em contexto de sala de aula, de modo que, em muitos casos, torna as aulas de língua enfadonhas, sem um propósito claro e, conseqüentemente, com ação inócua. Assim, após ter revisitado as concepções de escrita que permeiam a literatura, na próxima seção, discuto os aspectos relacionados à prática da escrita na educação básica.

3.5 A ESCRITA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTOS

De um modo geral, na atualidade, já se concebe a ideia de que o acesso à escrita não é feito apenas pelo simples domínio dos recursos estruturais da língua, mas que há a necessidade de se ensinar quais os

recursos da língua podem ser usados, assim como as razões e os significados que se tem de escrever. Tal fato implica, por parte do estudante, numa construção de domínios simbólicos e reflexivos da linguagem, o que enfraquece o argumento de que para que se adentre ao mundo da escrita basta apenas o ato de ser alfabetizado.

Essa concepção está ancorada ao que se defende na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual indica que o estudante, ao findar do Ensino Médio, possa integrar-se em múltiplas experiências significativas através das práticas de linguagem em diferentes mídias, seja ela impressa, digital ou analógica. O documento complementa ainda que,

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens (BRASIL, 2018, p.486).

Tais práticas focalizam a participação do sujeito, de modo efetivo, no mundo da produção cultural, do entretenimento, do trabalho, da vida pessoal e, sobretudo, da vida social “por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum” (BRASIL, 2018, p.486). Na área de Linguagens e suas Tecnologias, em especial, encontra-se, mais que uma ideia pautada na descoberta dos sistemas de signos em si, já que se tem como premissa assegurar ao estudante a possibilidade de criar um conjunto de saberes com vistas as suas intenções na sociedade por meio de práticas de linguagem.

Tendo isso em mente para a preparação e mediação das atividades de escrita, a figura do professor de língua tem papel imprescindível, visto que compete a ele tais feitos, ou seja, é dele a responsabilidade de engendrar possibilidades para que o discente se insira no mundo da escrita. Para tanto, cabe ao docente revisitar as suas atividades em sala, refletindo sobre as suas ações como agente capaz de mobilizar possibilidade de ensino da escrita, no intento de tornar o seu aprendiz apto a participar de diversas práticas de linguagem, assim,

Essa inserção vai se dar pela disponibilidade para a mudança, que também não nasce do nada, mas das ressignificações das práticas de ensinar que podem levar à ressignificação das razões para escrever. Portanto, como professores, é necessário nos colocarmos em um lugar de instabilidade e

de acolhimento, pois daí será possível encontrarmos maneiras de convocar o aluno a trabalhar a linguagem em um processo de contínua constituição de sua escrita e, como resultado, de si mesmo (RIOLFI, 2014, p.123).

Tal fato exige do professor uma postura de reflexão acerca do seu trabalho, além de entender que os seus estudantes são atravessados pelo mundo da linguagem e construídos por ela. A autora ainda complementa afirmando que esse processo pressupõe que o docente não ocupe o *locus* de detentor de saber, mas que saiba dialogar com os seus estudantes sobre as suas experiências, já que estes também têm o que dizer. Trazer a prática da escrita para a sua sala de aula implica, portanto, romper com a ideia de educação bancária, tão criticada por Freire (1987), já que

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.33).

Este é, ancorando-me em Freire (1987), um dos grandes desafios postos para o ensino da escrita. Isto é, compreender que a prática do escrever deve ser realizada pelo diálogo, no qual o professor enquanto educa, é educado e, em diálogo com o educador, também se educa. É a partir desse cenário que o docente pressupõe que o aluno tem o que dizer, mas, ainda assim, um outro desafio se coloca: o que dizer? E como dizer?

Colocando de outra forma, a escrita, entendida aqui como uma atividade interativa de expressão, manifesta-se na interação verbal das ideias e/ou intenções que queremos partilhar com o outro, logo, de acordo com Antunes (2003), ter o que dizer é condição fundamental para o êxito da prática de escrever. Com efeito, segundo a autora,

[...] a providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente

competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e cada gênero de texto. O grande equívoco em torno do ensino de língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2003, p.46).

Nesse sentido, a árdua tarefa de ter o que dizer e, em especial, a de ter uma razão para dizer, não se edificará através de exercícios superficiais de escrita pautados em aferir respostas esperadas, tampouco pelo fornecimento de uma escrita utilitária, cujo foco seria instrumentalizar o estudante para dar retorno às demandas do mercado. Em outras palavras, não há conhecimento linguístico (seja gramatical ou lexical) capaz de suprir as lacunas de “não se ter o que dizer”. Nesse sentido, Antunes (2003, p.45) diz que “se faltam ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras”.

Além disso, põe-se a crítica acerca também dessa escrita utilitária. Riolfi (2014) afirma que aprender a escrever para conseguir uma vaga de emprego, para passar num concurso público, para passar em processos seletivos ou para produzir textos técnicos e repetitivos são exigências da lógica capitalista, que aponta para uma utilidade mercadológica e, sobretudo, que deva render algum lucro. Sobre esse aspecto, a nível de ilustração, trago uma crítica proferida pelo professor Luciano Oliveira (2010) acerca da Redação do ENEM,

A Redação se apresenta como gênero obrigatório porque o vestibular e o ENEM a exigem. Contudo, o professor não pode deixar de notar que a redação apresenta alguns problemas para o desenvolvimento da competência redacional dos estudantes. Em primeiro lugar, ela só circula na escola e em algumas instituições que a exigem em concursos públicos, aí incluídos o vestibular e o ENEM. Em segundo lugar, a redação é um gênero que os alunos escrevem sem saber exatamente para quem (só sabem que é para alguém que irá avaliá-la) e para que propósito comunicativo (só sabem que é para ser avaliada) (OLIVEIRA, 2010, p.143).

Embora tal aprendizado tenha suas funcionalidades, é necessário pontuar que a escrita, quando apenas vista a partir desse prisma, perde o seu potencial transformador e limita o estudante “a mero repetidor de palavras vazias da experiência do vivido” (RIOLFI et. al., 2014, p.124). A escola, dessa forma, precisa trabalhar a produção de escritos variados, não apenas a mera descrição de suas características, trazendo atividades diversas que mostrem o *onde*, o *para quem* e o *para que* se escreve.

Acerca disso, Foucambert (1994) pontua que o ensino da leitura e, por consequência, o da produção escrita deve ter em mente ações que estimulem a atividade reflexiva sobre as estratégias utilizadas na escrita de um texto. Isso fará com que “a criança faça avançar suas estratégias de questionamento da escrita,

construindo-as como um sistema, e que organize redes que abram para outras hipóteses e outros índices” (FOUCAMBERT, 1994, p.31). Para isso, o aluno deve estar envolvido em escritos variados, que tenham relevância para o seu cotidiano, quer se trate de textos escolares, do seu em torno, da imprensa, da igreja ou de obras de ficção. Ele complementa, ainda, dizendo que para se tornar leitor e produtor de textos é necessário que essa contínua interação ocorra, de forma que as ações de ler e produzir textos sejam intensamente vividas.

Dessa forma, o sujeito contraria um aprendizado de escrita baseado apenas na urgência de obtenção de lucros, da lógica do mercado. Riolfi (2014) diz que um aprendizado eficaz nesse campo deve fornecer subsídios para que o estudante se perceba como autor. Esse posicionamento direciona o sujeito para uma posição de autoria, em que ele passa a redigir a partir das suas experiências vividas. Assim,

[...] falar em práticas vividas não é defender que na escola se trate sempre das últimas novidades do noticiário da televisão ou de qualquer outro meio de comunicação. Um texto em que o aluno apresente suas expectativas com relação à escola, ou sobre questões relacionadas ao seu contexto social, relaciona-se, sem dúvida, ao vivido. Assim, este passa a ser objeto de reflexão, dando àquele que escreve a responsabilidade pelo seu dizer. Obviamente, os limites das experiências vividas carecem ser ultrapassados, pois elas precisam ser simbolizadas a ponto de se transformarem em categorias que possibilitem ao sujeito compreender e promover deslocamentos na linguagem e na sua posição no mundo em que está inserido (RIOLFI., 2014, p.124).

Nesse sentido, a autora defende a ideia de que o trabalho com a escrita exige o esforço de transformação da sala de aula, tornando este espaço um lugar de reflexão e de trabalho sobre o que já é conhecido, para que possa, dessa forma, dar espaço ao desconhecido e produção do novo. O ensino dos recursos da língua é conhecido, mas as suas reverberações pertencem à ordem do imprevisível, de forma que, semelhantemente, a imersão no campo da escrita seja como um lançar-se em um poço sem fundo.

Isso aponta para a dimensão dialógica da prática escrita, na qual se considera que quem escreve, escreve para alguém e com determinados propósitos comunicativos. É, portanto, necessário considerar que o processo de interação pressupõe troca, logo as atividades escritas que desconsideram a existência de um outro pode se tornar problemática para o entendimento do estudante acerca das práticas sociais que envolvem tais escritos. Como lembra Bakhtin (2003),

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de

alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2003, p.115).

A orientação da palavra para o processo da interação é fundamental. Assim, o professor deve lembrar-se desse aspecto característico da atividade escrita, já que esse aspecto é imprescindível para a mobilização de conhecimentos (linguísticos, textuais, enciclopédicos e interacionais) do que será escrito, tendo em vista o estabelecimento da interação verbal com o seu destinatário

É importante compreender, também, que a escrita contempla uma série de etapas distintas e integradas de execução, o que recai no papel da reescrita desses textos e no entendimento da mesma como processo. De acordo com Oliveira (2010), o professor que enxerga a escrita exclusivamente como um produto tende a dificultar o desenvolvimento da competência redacional de seus alunos, já que não os ajuda a entender que o ato de escrever pressupõe planejamento. Além disso, tende a não planejar as suas aulas de produção textual, limitando-se a ordenar os estudantes a redigirem textos sem um propósito específico, sobre um determinado tema, com certo número de linhas e, por vezes, sem um destinatário específico. Dessa forma, essas ações direcionam-se na contramão do que pressupõe como um aprendizado exitoso e interativo do ato de escrever.

Nesse sentido, o docente precisa planejar as suas aulas de escrita, assim como os estudantes precisam planejar a produção de seus textos. Para tanto, é necessário que o professor promova a conscientização dos alunos acerca dessa ação. De acordo com Antunes (2003), o processo de produção compreende não apenas a etapa do planejamento, mas, também, a etapa da escrita e a etapa da revisão/reescrita. Esses passos são interdependentes e intercomplementares, já que cada um tem uma função específica, de modo que a condição final do texto vai depender de como cada passo foi cumprido.

No que se refere à etapa do planejamento textual, que é a primeira, a autora ressalta que a sua execução vai depender dos conhecimentos prévios dos estudantes e do gênero textual em estudo. Tomo como exemplo os gêneros bilhete e carta de referência. No geral, a escrita de um bilhete exige um menor tempo de preparação, já que se é necessário apenas pensar no leitor e na mensagem a ser redigida; já uma carta de recomendação escrita por um docente recomendando um estudante para determinada universidade

pressupõe um tempo maior de elaboração. No dia a dia de sala de aula, independentemente do tempo de construção do planejamento, o que está em evidência é a conscientização do professor e, por consequência, do aluno de que o processo de escrita pressupõe um planejamento. É nesse momento que o estudante delimita, por exemplo, o tema do seu texto, os objetivos, o gênero, a ordenação das ideias e as condições e a forma linguística (mais informal ou mais formal) que o seu texto deve ter. Por outro lado, Oliveira (2010), ressalta que,

A concepção de escrita como produto dominou a década de 1960. Seguindo essa maneira de conceber a produção textual, o professor acaba enfocando a forma, a estrutura, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo do texto a ser escrito pelos alunos. Na década de 1970, com a consolidação da virada pragmática, os professores de língua começaram a ter notícias sobre a concepção de escrita como processo. E como todo início de um movimento teórico tende a radicalizar, estabeleceu-se uma dicotomia: produto ou processo? Muitos professores começaram a dar muita ênfase ao processo de produção textual, minimizando questões de precisão linguística enfatizadas pela concepção de escrita como produto (OLIVEIRA, 2010, p.120-121).

Contudo, assim como o autor, acredito na ideia de que assumir posições radicais e excludentes acerca do ensino da escrita não sejam as mais adequadas à realidade da sala de aula. Tendo isso em vista, é mais plausível que o professor tome o que for de mais positivo de cada vertente teórica, com o intento de que, em sua prática pedagógica, os estudantes possam compreender o potencial transformador da escrita. Oliveira (2010) complementa afirmando que o ideal é que o docente assuma uma terceira vertente, a qual considere a produção escrita como um processo que leve a um produto, ao passo que se utilize de elementos das duas concepções anteriores a fim de alavancar a competência redacional dos alunos.

A segunda etapa corresponde a da escrita, que se refere à tarefa “de pôr no papel”, de redigir o que foi planejado. De acordo com Antunes (2003), é o momento da produção propriamente dita, onde o aluno dará forma ao que foi esboçado. É quando aquele que escreve toma as decisões referentes às escolhas lexicais, à estruturação do texto, em conformidade ao que foi planejado e, ainda, levando em consideração as condições concretas da situação de comunicação. É, portanto, um momento em que o estudante reflete acerca da escrita e das estratégias utilizadas para a obtenção de seus objetivos, fazendo as mediações necessárias para a garantia da coerência, da relevância.

A terceira etapa compreende a da reescrita/revisão, em que ocorre a análise do que foi escrito para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se houve coerência e clareza no

desenvolvimento das ideias, se cumpriu com os aspectos mais formais da língua, entre outros pontos. É, segundo Antunes (2003), o momento no qual você decide acerca do que vai ficar no texto, o que sairá e o que poderá ser reformulado.

Trabalhar com a escrita a partir dessas etapas aponta para a consideração do ato de escrever como uma atividade interativa, que pressupõe esse vaivém de procedimentos e de diferentes decisões de alguém que é sujeito, sendo ele um autor que produz para um outro, que também participa desse processo de modo ativo e cooperante. Daí a defesa de que tais processos sejam tidos como pontos centrais para as aulas de produção textual, já que, serão através deles, que o aluno poderá promover deslocamentos e relacionar-se com a linguagem para a construção de novos sentidos. Assim,

Para tanto, é importante compreender o texto como um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito inserido em determinado mundo cultural e simbólico. As produções escritas são enunciados concretos que trazem à tona o modo de o aluno relacionar-se com esse processo constitutivo. Como quem ensina a escrever ocupa um lugar inegavelmente privilegiado de leitor, precisa olhar para essas produções com os olhos da compreensão, isto é, precisa reconhecer que os textos escritos são instâncias discursivas individualizadas, que, por meio de palavras, deixam as marcas das compreensões e determinações que constituem as razões de escrever nos dias atuais (RIOLFI, 2014, p.126).

A partir dessa ótica, a compreensão dos determinantes das relações com a escrita somente não é o suficiente para instigar o nascimento de produtores de textos, contudo é condição basilar para principiar a construção de propostas acerca das possibilidades de intervenção desses textos. Ao orientar-se com base nos escritos de seus estudantes, o professor tem como intervir nessas produções, seja no aspecto da organização e uso dos recursos linguísticos, nos processos de argumentação e na coerência em torno da temática do texto. o professor, por meio do incentivo e da conscientização da reescrita/revisão propicia a condição necessária para que o aluno consiga entender que o aprendizado da escrita decorre da interação contínua e dialógica dos seus escritos com as diversas práticas sociais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordo os caminhos metodológicos que nortearam a minha pesquisa. É importante salientar, contudo, que, ao se propor um projeto de pesquisa, o pesquisador depara-se com uma seara repleta de escolhas, recusas, alterações, construções e desconstruções durante o transcorrer dessa trajetória.

Assim, o objetivo de apresentar e detalhar o passo a passo deste trabalho ao longo deste capítulo é fornecer informações sobre quais foram as condições nas quais esta pesquisa se desenvolveu, assim como elucidar as especificidades da metodologia empregada em virtude da ótica empreendida para o entendimento do objeto de estudo escolhido.

A partir disso, este estudo levou em consideração os relatos de memórias de um grupo de bolsistas egressos do PIBID/Letras-UFBA, seguindo as premissas dos pressupostos da metodologia da Pesquisa Qualitativa-Interpretativista (BAUER e GASKELL, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008), da História Oral (HO) (THOMPSON, 1992; PORTELLI, 1997, 2001; GUEDES-PINTO, 2000; MEIHY, 2006) e da Entrevista Narrativa (MUYLAERT, 2014). Sobre esse prisma e em virtude dos pressupostos metodológicos nos quais me ancorei, este trabalho buscou reconstruir o cotidiano das experiências formativas desses participantes no PIBID. Além disso, procurou, em certa medida, contribuir para o fortalecimento da identidade docente e da imagem pública dos novos professores formados em meio ao contexto de desvalorização do magistério frente à atual política brasileira.

Tendo isso em vista, num primeiro momento, suscito uma discussão sobre a necessidade de se considerar o paradigma qualitativo-interpretativista nas pesquisas que envolvem o ambiente educacional para um tratamento mais cuidadoso acerca da realidade dos professores. Em seguida, trago os pressupostos da História Oral e da Entrevista Narrativa que sustentaram esta pesquisa. E, por fim, trago as características e resultados gerais da constituição das entrevistas realizadas com os participantes.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA INSERIDA NO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreender o processo de formação da pesquisa qualitativa-interpretativista no campo das Ciências Sociais tornou-se uma vasta arena de debate. Isso porque, a partir do século XX, duas vertentes vigoravam como critério de análise: o paradigma positivista, cuja primazia era a razão analítica, de modo

a buscar explicações causais através de relações lineares entre fenômenos; e o paradigma interpretativista que acreditava na superioridade da razão dialética sobre a analítica e almejava a interpretação dos significados culturais.

Por muito tempo, acreditava-se que as Ciências Sociais e Humanas deveriam valer-se dos mesmos métodos e princípios epistemológicos das Ciências Exatas. A reação a essa postura veio no início do século XX. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a grande crítica a essa concepção era a de que as Ciências Sociais não poderiam desprezar o contexto sócio-histórico dos participantes no desenvolvimento dessas observações. Somado a isso, tem-se a capacidade de compreensão do investigador, a qual é crivada pelas suas crenças, posicionamentos e experiências, visto que ele não é um relator passivo, mas, sim, um agente ativo no processo de investigação.

Assim, a metodologia empreendida neste trabalho insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista. Isso porque foi uma ação situada que localizou o observador em um contexto social específico. Para tanto, utilizei da entrevista semiestruturada, que é um instrumento de interpretativista, cujo uso visa compreender melhor um fenômeno em específico, que, no nosso caso, foram as interferências do PIBID na formação de professores.

Logo, encara-se esta pesquisa como mais um modo de enxergar uma determinada realidade, refletindo, assim, uma perspectiva diferente sobre o objeto de estudo. Tal mecanismo não funciona, necessariamente, como uma ferramenta de validação, mas, sim, como uma outra forma de compreender o objeto investigado num contexto específico.

De acordo ao modelo interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo¹⁸, torna-se inviável observar o mundo sem considerar as práticas sociais. Além disso, é preciso levar em consideração que tal interpretação não se realiza de forma neutra, tampouco livre de conotações políticas e ideológicas, haja vista que a compreensão do pesquisador está enraizada em suas próprias convicções, tornando-o um agente ativo, e não passivo, do processo de produção do saber. Logo, trazer essa perspectiva para o campo

¹⁸O modelo positivista, de natureza quantitativa, por muito tempo, teve maior prestígio em pesquisas no campo da educação, acompanhando, assim, o que se verificava nas demais áreas das ciências sociais. Contudo, os pesquisadores da área de Educação e dos estudos da Linguagem, na atualidade, têm preferido conduzir as suas pesquisas sob a ótica qualitativa, tendo como base o interpretativismo.

educacional é fundamental para que o professor compreenda melhor a realidade que o cerca, bem como o cenário que ele observa. É, portanto, uma atividade localizada que busca situar o observador no mundo.

É importante salientar, também, que, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, os dados gerados¹⁹ foram considerados dentro desse modelo flexível e ajustável de instrumentos de geração de dados alinhados aos objetivos de pesquisa, sem impor modelos fixos de geração, tampouco categorias de análise prévias, uma vez que o pesquisador que adota esse padrão vai gerar os dados a partir dos sujeitos previamente selecionados, os quais também são considerados participantes da investigação a que se propõem.

Há muito autores que discutem o uso da pesquisa qualitativa, em especial, das entrevistas semiestruturadas em estudos no campo das Ciências Sociais devido ao seu tratamento interpretativo dos dados. Bauer e Gaskell (2002), na obra *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*, asseveram que esse tipo de metodologia de geração de dados,

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, p.65).

Ademais, os autores afirmam que o mundo social não é constituído através da ótica de um mundo natural, ou seja, sem problemas, sem empecilhos. É preciso considerar que as pessoas fazem parte dessas relações sociais mais amplas que as constituem e moldam a sua forma de agir (mesmo que elas não tenham noção disso). Tendo isso em vista, esse tipo de abordagem pode servir como uma forma de oferecer uma,

[...] descrição detalhada de um meio social específico, poderá ser empregada como base para construir um referencial para futuras pesquisas e poderá fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (BAUER; GASKELL, 2002, p.65).

Assim, a entrevista qualitativa torna-se um instrumento valioso no que tange à compreensão de determinada realidade, fornecendo, portanto, dados importantes acerca daquela realidade específica.

¹⁹ A diferenciação entre gerar e/ou coletar um dado é que a geração de dados considera que aquilo que foi pesquisado não existiria sem a participação do pesquisador.

Desse modo, acredito que a escolha da metodologia qualitativa-interpretativista se enquadra ao propósito dessa investigação, já que permite a formulação de novos questionamentos e alterações de foco sobre o objeto de pesquisa. Além disso, não pressupõe uma neutralidade entre pesquisador e pesquisado, tendo em vista que ambos são sujeitos históricos inseridos em determinada realidade social.

É relevante destacar que essa perspectiva dá maior visibilidade ao processo de formação de professores de língua materna, sob o âmbito da capital baiana. Pode, também, em certa medida, não apenas mostrar os impactos que o PIBID teve no seu processo formativo, como conhecer a realidade desses profissionais que acabaram de sair da graduação e ingressaram no mercado de trabalho. Assim, pesquisar sobre a formação inicial docente é uma escolha política e de caráter emergencial frente à nova realidade brasileira, ao se considerar esse sujeito como figura singular para a manutenção do nosso país.

Nesse sentido, conforme já foi dito anteriormente, o objetivo desta investigação foi compreender, da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/ UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação básica. Para tanto, optamos pela realização de entrevistas narrativas. Como critério de seleção dos sujeitos participantes desta investigação foram escolhidos alunos formados em Letras, pela UFBA, que tenham sido bolsistas do PIBID/Letras (por, pelo menos, 12 meses) e que tenham atuado ou estejam atuando na educação básica (pública ou particular)²⁰ após a graduação. Tendo isso em vista, realizei as entrevistas com 08 egressos do PIBID/Letras.

Nas seções seguintes, farei uma exposição acerca das perspectivas para o estudo da História Oral (HO); as características das Entrevistas Narrativas; a constituição dos dados de pesquisa, onde descreverei o caminho para a construção dos roteiros de entrevistas, a seleção dos grupos de professores participantes e as entrevistas realizadas.

4.2 A HISTÓRIA ORAL: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA

²⁰ Embora o foco do Projeto PIBID seja a formação para a atuação na rede pública, o que implicaria, a princípio, na seleção de egressos que estejam atuando ou que tenham atuado na educação básica pública após formados, ampliamos esse universo de sujeitos (incluindo atuação em rede particular) por conta da dificuldade em encontrarmos egressos que estivessem atuando no segmento de educação pública, tendo em vista a falta de concursos públicos para professor em Salvador e localidades adjacentes no presente momento.

Entre as diversas possibilidades de metodologias de pesquisa qualitativa existentes nas Ciências Humanas, foi-se necessário a utilização de alguns aspectos da História Oral para contemplar a interpretação do objeto de estudo que fora escolhido. Isso foi constatado ao se perceber que a HO trabalha basicamente com a fonte oral (entrevistas) e por mostrar sujeitos que, na maioria dos casos, são tidas como coadjuvantes ou são invisibilizadas dos “registros oficiais”. Dessa forma, tal metodologia é responsável pela criação de mudanças, de enfoques e de possibilidades, o que pode proporcionar transformações em relação ao trabalho do professor da educação básica.

Assim, ancorando-se nessa perspectiva da HO, considerou-se, aqui, esses professores pesquisados como indivíduos dotados de saberes valiosos para a construção do trabalho e não apenas como meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas. No que tange ao poder transformador da HO, Thompson (1992) afirma que,

Em todos os campos da história, com a introdução de nova evidência antes não disponível; com a mudança do enfoque da investigação e com a abertura de novas áreas para ela; contestando alguns dos pressupostos dos historiadores e julgamentos por eles aceitos; reconhecendo grupos importantes de pessoas que haviam estado ignoradas, dá-se início a um processo cumulativo de transformações. Amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e, ao mesmo tempo, sua mensagem social se modifica. Para ser claro, a história se torna mais democrática. [...] A utilização da evidência oral rompe barreiras entre os cronistas e seu público; entre a instituição educacional e o mundo exterior (THOMPSON, 1992, p.28).

Esse compromisso de compreender para transformar é fundamental na perspectiva da HO. Não se trata, contudo, de uma transformação no plano restrito, simples, meramente imediato. A ação da História Oral é transformadora em todos os níveis, estendendo-se desde a elaboração do projeto, escolha dos participantes, condução das entrevistas, análise das gravações e, conseqüente, da produção da dissertação. De acordo com Meihy (2006, p.195), essa razão transformadora é a base dessa metodologia, do contrário “não se tem história oral e sim o velho e consagrado uso de entrevistas de cunho testemunhal”. Emerge, a partir dessa ótica, um saber ativista que propõe a remodelação no papel da produção universitária, pensando a sociedade e produzindo políticas públicas mais democráticas.

Dessa forma, a linha metodológica da HO permite um estudo mais engajado e com maior denúncia social, através das camadas marginalizadas pela sociedade, que, no presente estudo, enquadram-se os egressos do PIBID que se encontram, atualmente, na posição de professores. É uma oportunidade de

manifestação de uma classe (professores) que vem sendo muito menosprezada pela história oficial brasileira, tanto “tradicional” quanto contemporânea, e que clama por novas formas de enfrentamento das injustiças sociais no que tange à sua valorização.

Outra característica importante da metodologia da HO refere-se ao dever que o pesquisador tem de ter em relação ao pesquisado que é de fazer com que a sua voz seja propalada, em especial, no tocante a um senso de dever social, o qual se traduz na fala de Portelli (1997a), como um,

[...] verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la pra fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades. [...] a sensação de que a sua experiência e sua versão da história haviam, então, sido registradas não só por um entrevistador que os conhecia pessoalmente, mas pela comunidade de historiadores em geral e que ambas haviam exercido influência sobre a história, em nível local e nacional (PORTELLI, 1997a, p.31).

Trata-se, portanto, de uma forma de fazer com que esses discursos sejam disseminados pelo meio acadêmico, reverberando em narrativas para além dos seus contextos sociais específicos de atuação. A HO, nesse sentido, ajuda para que outras pessoas tenham acesso a esses falares que, no caso desta investigação em particular, são dos novos docentes em atuação profissional, de modo a redimensionar perspectivas e propor reflexões acerca desse cenário que, como já dito anteriormente, é o de precarização do magistério.

Por meio das entrevistas, buscou-se valorizar os sujeitos que vivenciaram ou vivenciam as situações e os entraves enfocados por esta pesquisa. Assim, ao se considerar o trabalho com esse tipo de instrumento (entrevista), sob a perspectiva da História Oral, há uma necessidade de um tratamento diferenciado quanto ao seu uso. No tocante a isso, Guedes-Pinto (2000) pontua que,

A História Oral também se diferencia no que se refere ao uso que é feito das entrevistas (criação dos arquivos para que viabilize e democratize o resultado das mesmas) e à possibilidade que ela concretiza aos entrevistados para incorporar seus testemunhos à história científica, transformando suas memórias, através das análises e interpretação dos relatos orais, em história do tempo presente (GUEDES-PINTO, 2000, p.93-94).

Tendo isso em vista, a entrevista (e, em especial, a sua transcrição) é considerada e tratada como um documento histórico. Eleva-se a um outro patamar de reconhecimento e de *status*, no qual a sua materialidade pode ser consultada pela comunidade que o gerou e pelos demais estudiosos dessa temática.

Isso contribui para que haja uma maior democratização do acesso dos resultados da pesquisa, além de realizar uma inserção, no meio acadêmico, dessas narrativas que, até então, estavam distanciadas da esfera da história oficial.

De acordo com Portelli (2001), outro aspecto específico da HO refere-se à relação que se mantém entre pesquisador-pesquisado, a qual é pautada por uma colaboração mútua, criando-se uma cumplicidade entre as partes. Tal processo vai ocorrendo ao transcorrer da pesquisa. Como exemplo dessa afirmação, o autor relata a sua experiência com trabalhadores comunistas, entre a década de 30 e 40, onde ele pôde perceber que a confiança entre pesquisador e pesquisado foi se construindo, gradativamente, a partir do desenrolar do estudo. Sobre isso, ele pontua que na HO é imprescindível que o pesquisador demarque a sua posição no início do estudo e admita os anseios dos participantes com os quais decidiu trabalhar.

É importante salientar, também, que o trabalho com a HO pressupõe uma dimensão dialógica de linguagem, na qual entrevistador e entrevistado assumem um papel de co-construção ou de coautores das entrevistas. Isso porque o diálogo deles é pautado na interlocução entre eles. Considera-se, portanto, que o resultado final da entrevista é um produto de ambos, narrador e pesquisador. De acordo com Portelli (1997b),

O testemunho oral, de fato, nunca é igual duas vezes. Isto é uma característica de todas as comunicações orais, mas é especialmente verdadeira das formas relativamente não estruturadas, tais como declarações autobiográficas ou históricas fornecidas em entrevista. Até o mesmo entrevistador apresenta diferentes versões do mesmo narrador em tempos diversos. Quando os dois passam a se conhecer melhor, a “vigilância” do narrador pode ser atenuada. A subordinação de classe – experimentando identificar o que o narrador pensa ser o interesse do entrevistador – pode ser recolocada por maior independência ou por melhor compreensão dos propósitos da entrevista. Ou uma entrevista prévia pode ter simplesmente despertado memórias que são então contadas em encontros posteriores (PORTELLI, 1997b, p.36).

Tal fato guia-nos para o entendimento de que as fontes orais podem ser continuadas indefinidamente. Torna-se impossível exaurir a memória completa de um único informante, o que pressupõe que os dados informados em cada entrevista se configuram como o resultado de um relacionamento mútuo. A pesquisa com fontes orais tem sempre essa natureza inconclusa de um trabalho em andamento.

Tendo isso em vista, é necessário ressaltar que a HO apresenta uma carga subjetiva característica, sendo ela, então, constitutiva também dos sentidos produzidos no texto. No momento da entrevista,

segundo Guedes-Pinto (2000), ocorre um cruzamento de manifestações entre o entrevistado e entrevistador, sendo que este deve estar atento para captar e interpretar essa gama de sentidos nesse contexto. Portelli (1997b) discute essa subjetividade do narrador, afirmando que

[...] o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. Se a aproximação para a busca é suficientemente ampla e articulada, uma secção contrária da subjetividade de um grupo ou classe pode emergir. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre os seus custos psicológicos (PORTELLI, 1997b, p.31).

Essa preocupação com a subjetividade presente nas narrativas dos participantes é considerada também pelos estudos da linguagem, pois eles têm mecanismos para prever isso, no que respeita à procura pela coerência textual dessas análises. Assim, foi preciso lembrar que, durante a análise das narrativas dos egressos do PIBID, não se poderia atingir a coerência sem considerar aspectos, como: os elementos paralinguísticos (a linguagem não-verbal dos participantes), a situação de interação, o ambiente físico, entre outros.

A perspectiva da HO desempenhou um papel crucial para que o pesquisador pudesse acessar as memórias dos egressos no que se refere à sua participação no PIBID, assim como compreender as interferências desse Programa no encaminhamento pedagógico que esses ex-bolsistas fazem na atualidade com seus alunos, em especial, no que tange ao ensino de língua materna. Além dos procedimentos metodológicos da História Oral, foi necessário entender o papel da memória nessas narrativas, de modo a acessá-las e compreendê-las. Esse aspecto será discutido na próxima seção.

4.3 O USO DAS MEMÓRIAS NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Segundo Pollak (1992), o trabalho com as memórias congrega tanto aspectos da individualidade do sujeito entrevistado quanto as peculiaridades do contexto sócio-histórico por ele vivenciado. Dessa forma, os depoimentos, com seus nuances, pessoais e culturais, de cada egresso entrevistado, foram misturando-se, de modo que as suas narrativas de vida sobre a sua participação no PIBID e de suas práticas como docente relacionavam-se às suas histórias de vida pessoal e social, ou seja, às suas memórias.

Tendo isso em vista, é possível afirmar que os estudos que optam pela (re)construção das histórias de vida mostram que esses relatos fazem parte da expressão da identidade social do entrevistado, trazendo as características da memória coletiva e pessoal dele. Sobre isso, Lucena (1999) complementa que,

Lembrar é muito mais uma atividade do presente do que apenas deslocar para o presente fatos já vividos. Rememorar não é o mesmo que viver novamente o passado, pois depende da releitura do sujeito que a produz, numa sociedade que se diferencia daquela à qual se refere a lembrança. A memória reescreve a realidade vivida pelo grupo e as lembranças são imagens construídas, que produzem o conjunto das representações dos entrevistados e adquirem o caráter coletivo (LUCENA, 1999, p.81).

Dito em outras palavras, é nesse vai e vem, entre presente e passado, que os relatos de vida vão se constituindo como uma interpretação atual dos fatos pretéritos. A autora ainda complementa afirmando que, a partir dessa ótica, a memória e a imaginação tornam-se indissociáveis, de modo que ambas se materializam com a fusão da lembrança e da imagem.

Nesse sentido, Portelli (1997a) salienta que, embora as memórias sempre sejam moldadas por características do seio social do indivíduo, a arte do lembrar é essencialmente individual. Um exemplo disso foi a memória da manifestação do #FICAPIBID, que foi descrita no capítulo dois. Ainda que todos os bolsistas tenham participado desse movimento político em prol da permanência do Projeto, cada egresso contou de maneira particular como a vivenciou. Assim,

A memória pode existir em colaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (PORTELLI, 1997a, p.16).

Dessa forma, levando em consideração o contexto desta pesquisa, embora os egressos tivessem traços de lembranças que pudessem ser coletivamente compartilhados, como ocorreu em alguns casos, cada um foi tratado de modo singular, respeitando as particularidades de cada relato de participação no

Projeto. Isso porque, mesmo que tenham vivenciado experiências semelhantes, cada egresso relatou o episódio com uma intensidade única, assim como foi afetado de maneira singular por cada vivência.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a memória é resultante da vivência individual e da forma como se processa a interioridade dos significados que constituem a rede de significações sociais. Portanto, não se deve imaginar que o depoente responderá de forma assertiva às nossas indagações. A memória materializar-se-á levando em consideração as marcas de como foi vivida, sentida, compreendida em determinados eventos; ou mesmo o que foi transmitido e registrado pela memória individual e ou coletiva.

Montenegro (1993) afirma que trabalhar com a memória, na perspectiva da HO, é aceitar que os depoimentos orais serão afetados continuamente pelas experiências do presente do depoente. Dito de outra forma, a pessoa, ao retornar ao passado, ela o faz atravessada pelas percepções e influências que as experiências mais recentes lhe proporcionaram, promovendo, assim, a possibilidade de elas perceberem o processo de constituição do seu próprio relato de vida, assim como da sua identidade pessoal e profissional. Logo, rememorar épocas pretéritas não significa trazer para o presente os acontecimentos vividos exatamente como se sucederam, mas, sim, reconstruí-los através das nossas experiências mais recentes. Assim,

[...] há de se considerar a relação que o próprio entrevistado, que vive um outro presente, tem com o passado. Permitir-se trazer à tona comportamentos, situações, pontos de vista muitas vezes em completa contradição com valores do presente coloca-se como uma enorme ameaça, pois a imagem social e pública que se tem no presente é muito diferente do passado. Relembrar é projetar publicamente um cenário a que a ótica do presente poderá oferecer inúmeras restrições. No interior deste conflito é que muitas vezes um relato, uma descrição do passado descolam-se dos fatos e se transformam em um discurso, uma fala racionalizada. Produz-se uma representação dissociada do vivido, do sentido (MONTENEGRO, 1993, p.61).

Percebe-se, então, que as memórias não se constituem como um retrato fiel do passado, mas sempre um esforço em reconstruí-lo, levando-se em consideração os aspectos do presente. Daí a sua importância para esta pesquisa, que propôs aos egressos do PIBID a rememoração de suas ações no Projeto, objetivando, com isso, além da compreensão acerca do seu processo formativo no que tange ao ensino da leitura e da escrita, possibilitar que reflitam sobre si mesmos como sujeito sociais e profissionais, oferecendo, principalmente, o redimensionamento da sua trajetória de vida profissional.

Esse processo de reflexão de si e da própria identidade nas entrevistas narrativas também é salientado por Thomsom A. (1997), já que moldamos as nossas reminiscências a partir da nossa identidade pessoal. Supõe-se, segundo o autor, uma relação dialética entre a memória e a identidade, onde a nossa identidade (ou identidades, sendo um termo mais apropriado para abarcar a natureza contraditória e multifacetada de tal definição) é a consciência do “eu”, que elaboramos a partir da interação com o outro e com as nossas vivências. Dessa forma, construímos a nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos ou para outras pessoas, pelo convívio social. Dessa forma,

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser (THOMSOM A., 1997, p.57).

Nesse sentido, as histórias que contamos não são retratos exatos de momentos pretéritos, contudo trazem características desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Pode-se dizer, então, que as nossas reminiscências são moldadas pela nossa identidade, já que quem acreditamos que somos no momento e quem queremos ser afetam a imagem de quem julgamos ter sido. Os relatos dos egressos foram, portanto, interpretados levando em consideração tal premissa, em que se encara as reminiscências crivadas pelas aspirações atuais desses professores.

É nesse cenário que o tratamento dado aos dados, sob a perspectiva da HO, ganha outro diferencial, já que, segundo Montenegro (1993), o depoente, ao recordar, tenta trazer mais harmonia entre as experiências vividas no passado e a sua identidade presente. Isto é, a vida psicológica do cotidiano congrega aspirações e anseios que tentamos administrar a todo momento de forma mais segura e menos dolorosa. Assim sendo, ao relembrar fatos do passado, o participante tentará estabelecer uma coerência pessoal e satisfatória entre as lembranças mal resolvidas, dolorosas, arriscadas do tempo pretérito e as da nossa vida presente.

Portanto, neste trabalho, considereirei cada depoimento oral de maneira singular, pois, a partir do momento que os egressos lembravam a sua trajetória no PIBID, eles estavam construindo uma narrativa que desse mais sentido ao que vivenciaram e ao que acreditam como processo formativo docente. Foi um momento de reflexão sobre o seu percurso acadêmico e profissional, mas, também, um período de lembranças afetivas acerca dessa época da graduação.

4.4 A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

No tange à elaboração do roteiro de entrevista, este trabalho considerou os pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual as questões de pesquisa foram responsáveis por nortear a constituição do roteiro. Segundo Bauer e Gaskell (2002), esse modelo de pesquisa é muito utilizado nas Ciências Sociais e,

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p.65).

Assim, as perguntas devem ser pensadas levando em consideração que o pesquisado está imerso no mundo social, o qual é constantemente afetado por outros atores. Isso implica na consideração de que esse sujeito é, a todo momento, afetado pelos demais indivíduos à sua volta. Dessa forma, o pesquisador, ao pensar na construção de um roteiro de perguntas sob essa perspectiva, tem que ter em mente o seu envolvimento na realidade daqueles a quem se pressupõe estudar. Para tanto, vale-se de esquemas interpretativos acerca daquela realidade específica no intento de compreender, com profundidade, aqueles atores sociais e as relações que eles estabelecem com o seu meio.

Visto dessa forma, afirma-se que a compreensão sobre o mundo social dos entrevistados é condição *sine qua non* das entrevistas sob a ótica da pesquisa qualitativa. Isso pode nos levar a diferentes empenhos no trabalho, assim como poderá fornecer informações valiosas e dados relevantes para a construção de pesquisas futuras acerca daquele ambiente.

Ademais, Bauer e Gaskell (2002) complementam afirmando que as intuições advindas das entrevistas podem melhorar a qualidade de caracterização de um dado e de sua consequente interpretação. É necessário considerar, portanto, tanto os interesses do estudo quanto a linguagem do grupo em foco a fim de delinear questionamentos adequados. De modo análogo, muitas vezes, esses dados podem fazer

emergir interpretações novas, inesperadas, necessitando de investigações posteriores. Logo, a entrevista pode servir como um instrumento valioso para o achado de informações contextuais e para a explicação de achados específicos.

A partir disso e levando esses fatores em consideração, duas questões colocaram-se em xeque nos passos subsequentes à investigação: o que deveria ser perguntado? E a quem deveríamos perguntar?

É a partir desse cenário que Gaskell e Bauer (2002) falam da importância da constituição do *tópico guia* no momento da escolha das perguntas. Não se trata de uma extensa lista de questionamentos, mas, sim, de uma lista de títulos que funcionam como um lembrete ao pesquisador de que há uma agenda a ser seguida, bem como uma forma de monitorar o andamento da pesquisa. Isso é importante de ser salientado, pois, por detrás de perguntas e uma conversação aparentemente natural, há um roteiro e um entrevistador bem preparados. Fazer questionamentos desnecessários não apenas é improdutivo, como também desperdiça o tempo do entrevistador e do entrevistado, por isso o *tópico guia* é de vital importância.

Em sua gênese, tal estratégia (*tópico guia*) é pensada para dar conta dos fins e dos objetivos da pesquisa. Para que isso ocorra, há a necessidade de se planejar com cuidado e realizar uma leitura teórica preliminar para que o seu tópico esteja alinhado aos dimensionamentos do estudo. Assim,

Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentadas em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições (BAUER; GASKELL, 2002, p. 67).

Entretanto, é imprescindível lembrar que ele pode sofrer alterações ao transcorrer da entrevista, já que o trabalho é realizado com “pessoas do mundo real” e não num mundo idealizado, logo novas discussões podem emergir. É importante salientar isso, pois, no momento das entrevistas, outros questionamentos foram acrescentados a partir das narrativas dos egressos, como, por exemplo, “se o contato de aproximação com a escola (dimensão prática) era diferenciado nos contextos de Estágio Supervisionado e de PIBID?”. Esses novos questionamentos fundamentaram discussões frutíferas no intento de abarcar as inquietações propostas no projeto de pesquisa.

De modo análogo, perguntas também foram sendo retiradas por conta de os entrevistados já terem respondido ao questionamento. Tais preterições serão detalhadas mais a frente no capítulo destinado à análise desses dados. Logo, isso demonstrou que, embora o *tópico guia* seja de fundamental importância e bem planejado, à medida que o estudo progride, ele vai sendo modificado e o roteiro vai tomando novos delineamentos. É, portanto, uma ferramenta flexível que orienta o trabalho de construção do roteiro de perguntas, não um conjunto de perguntas padronizadas e fechadas.

Tendo isso em vista e ancorados na metodologia da História Oral (HO), o roteiro de entrevista foi tomando forma, já que tínhamos o objetivo de gerar narrativas que descrevessem o processo formativo que os egressos tiveram no PIBID, assim como contassem suas experiências como docente no que tange ao ensino da língua materna em sala de aula. Ouvir depoimentos orais implica em tratar os participantes não apenas como *fontes*, mas, sobretudo, como *sujeitos vividos*, que têm experiências a serem partilhadas com o entrevistador, o qual, por sua vez, também tem a sua experiência enriquecida. Daí a necessidade de se manter a flexibilidade desse roteiro, com vistas a não enclausurar os dados que podem emergir no momento da rememoração. Segundo Santos (2013),

É seguindo essa percepção da produção narrativa como uma performance situada que, na pesquisa interpretativista, há forte tendência em se trabalhar com entrevistas não estruturadas, ou seja, que não sigam um roteiro pré-elaborado, rígido, e que não sejam conduzidas pelo entrevistador de forma a levar o entrevistado a elaborar uma resposta que venha ao encontro de uma suposição teórica prévia. Além disso, a entrevista não estruturada favorece a emergência de narrativas. Os trechos da entrevista a serem posteriormente selecionados para análise devem caracterizar-se como momentos em que os elementos de interesse do pesquisador sejam evidentes na construção narrativa do entrevistado (SANTOS, 2013, p. 25-26).

Nesse sentido, as entrevistas narrativas, por seguirem uma forma não estruturada, conseguem dar profundidade a aspectos específicos, por meio das lembranças de sua história de vida, tanto do participante como das experiências advindas daquele contexto histórico relatado. Dessa forma, sob a égide da ideia de se reconstruir os acontecimentos vividos pelos ex-pibidianos a partir do ponto de vista deles, a interferência do entrevistador teve que ser mínima. Além disso, nas entrevistas, utilizou-se uma linguagem que fosse acessível aos entrevistados para que eles compreendessem o que se tinha perguntado, bem como se sentissem à vontade para contar as suas experiências.

Busquei, também, através das perguntas, escutar esses profissionais que atuam ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, para que, além de partilharem suas memórias no que tange à sua formação, pudessem expor os seus anseios, as dificuldades no exercício profissional e, sobretudo, expor as suas opiniões sobre a formação que lhe foi ofertada. Tal fato está presente na fala de Portelli (1997a, p.31), quando ele afirma o compromisso social que o pesquisador tem ao se utilizar da metodologia da HO, o qual é de “fazer com que sua voz seja ouvida, levá-la para fora, pôr fim a sua sensação de isolamento e impotência; conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e outras comunidades”.

É importante ponderar que, conforme apresentado anteriormente, a nossa memória é seletiva, isto é, lembramos daquilo que “podemos” e, com isso, alguns episódios são esquecidos. Sobre essa perspectiva, Muylarte (2014) conta que é preciso levar em consideração o que a pessoa lembrou, já que será o que ela concebe como ter sido o “real”. Dessa forma, as narrativas,

[...] são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico (MUYLAERT, 2014, p.195).

Lida-se, portanto, com o que se tem de acesso direto às experiências dos outros, ou seja, com as representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida. Sobre essa ótica, o processo de rememoração é visto como um trabalho contínuo, um esforço, no qual as memórias são ativadas a partir das situações atuais, por lembranças ou objetos que temos à nossa disposição.

Sobre isso, a pesquisadora Ana Lúcia Guedes-Pinto (2000), em sua Tese de Doutorado, intitulada *Rememorando Trajetórias da Professora-alfabetizadora: a leitura como prática construtiva de sua identidade e formação profissionais*²¹, utilizou-se de um recurso chamado de *disparadores de memória* ou *muletas de memória*. Tais instrumentos caracterizam-se por serem revistas, jornais, fotos, acessórios, imagens, entre outros objetos que evocam, de alguma forma, as lembranças pretéritas ou auxiliam no

²¹ O objetivo da pesquisa foi a (re)construção da memória das práticas de leituras cotidianas de um grupo de dez professoras-alfabetizadoras da rede pública de ensino do município de Campinas, SP. Para tanto, realizou entrevistas narrativas com essas professoras, ancorando-se nos pressupostos da metodologia da História Oral. Como resultado, ela percebeu, por meio dos relatos das docentes, que havia visíveis modos e gestos de ler criativos e inventivos, os quais apontavam para práticas de leituras singulares, revelando, assim, uma pluralidade de leitoras.

processo de rememoração durante o momento da entrevista. No trabalho de Guedes-Pinto, a autora utiliza-se de livros, revistas, gibis, livros fotocopiados e almanaques de farmácia. Assim como ela, a pesquisadora Andréia Regina Sarmiento Friedemann (2010), inspirada no trabalho anteriormente citado, também se valeu desse recurso em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Memórias de Leitura de Professor de Língua Portuguesa: uma análise das práticas de leitura de professores da educação básica*²², onde ela usou de livros, jornais, gibis e revistas como *disparadores de memória*.

A presente investigação também foi espelhada por essas duas pesquisas, já que no intuito de acessar as lembranças dos egressos dispus de algumas ferramentas, as quais ajudaram no processo de rememoração dos professores egressos que, no neste caso, foram fotos²³ contidas no acervo pessoal do pesquisador acerca de vários eventos do PIBID, a saber: manifestações em prol do Projeto; reuniões com coordenadores de área, supervisores e bolsistas; eventos acadêmicos voltados para o PIBID; fotos das oficinas de leitura e produção textual, entre outros.

Antes da realização das entrevistas, eu tive que selecionar as fotos de modo que contemplassem a diversidade de ações existentes no PIBID. Dessa forma, busquei, no meu acervo pessoal, fotos das variadas atividades oferecidas pelo Projeto no intento de que pelo menos alguma delas ativasse as memórias dos egressos, já que cada um teve uma participação singular no Programa, ou seja, cada pibidiano teve uma experiência diferente e isso precisou ser levado em consideração no momento da narração. Esses materiais foram úteis para o encaminhamento das entrevistas, já que, ao início de cada uma delas, eles tinham acesso a esses materiais, servindo, portanto, como *disparadores de memórias*. Isso tudo será discutido com mais profundidade no capítulo destinado à análise de dados.

Além das fotos (*muletas da memória*), houve a elaboração do roteiro de entrevista, o qual será apresentado de forma detalhada, a seguir. É importante lembrar que o objetivo era compreender, da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação básica, por isso construí um roteiro de

²² O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de constituição leitora de professores de Língua Portuguesa, bem como o processo de formação de leitores encaminhado por eles em suas práticas docentes. Para tanto, os dados foram gerados através de entrevistas conduzidas por um roteiro de entrevista, tomando como base a metodologia da História Oral e o campo da Psicologia Social. Dentre os principais resultados apontados pela pesquisadora, percebeu-se que havia uma relação entre a concepção de leitura que norteava a prática docente das professoras e a história de sua constituição leitora.

²³ No Apêndice 3, desta dissertação, constam as fotos que foram utilizadas como *muletas da memória*.

entrevista²⁴ que abarcasse as inquietações e respondessem as perguntas de pesquisa. Tendo isso em vista, ele foi seccionado/organizado em cinco blocos/partes. Nessa primeira parte, os egressos foram instigados a rememorar os primeiros contatos com o Programa, o que incluía a sua forma de inserção no PIBID, a sua forma de conhecimento do Projeto, assim como das suas motivações iniciais para o ingresso. Contudo, antes de adentrar às perguntas do Bloco 1, propus a seguinte pergunta geral “Conte sobre a sua participação no PIBID. Como foi? Quais aspectos foram relevantes para a sua formação?”. Tal questionamento tinha um caráter mais geral, em que o ex-pibidiano teria a oportunidade de acessar as lembranças referentes às pessoas com quem atuou na escola e às atividades que executou naquele ambiente escolar. Seguem, abaixo, as perguntas do Bloco 1:

- Por quanto tempo esteve no Projeto?
- Como soube do PIBID e qual foi a sua forma de ingresso?
- O que motivou a sua inserção no PIBID?
- Em qual escola atuou?
- Quem foi a sua supervisora e quais bolsistas atuaram com você na escola?
- De quais atividades você participou no PIBID? Qual você mais gostou? Por quê?

Quadro 2: Bloco 1 – Memórias iniciais no PIBID

Na segunda parte, buscou-se trazer à tona as lembranças referentes ao processo de avaliação da formação profissional oferecida pelo PIBID. O objetivo era que o egresso falasse sobre como ele enxergava o Projeto no que se refere à sua proposta de ação, à sua estruturação e aos seus objetivos, assim como se eles percebiam alguma diferença entre os graduandos que tinham participado desse Programa e os que não tinham. Elenco, a seguir, as perguntas referentes ao Bloco 2:

- Para você, qual o objetivo do PIBID?
- Para você, qual o papel do bolsista no PIBID?
- Para você, o que significou atuar como bolsista na educação básica e com os profissionais da área?
- Quanto à formação oferecida pelo PIBID, o que você acredita que tem de diferente de outros licenciados (que não tenham participado do Projeto)? Conte um pouco sobre isso.

²⁴ No Apêndice 4, há o roteiro de perguntas.

Quadro 3: Bloco 2 – Percepções acerca do Programa

A terceira parte do roteiro de entrevista visava acessar as lembranças referentes à avaliação que o egresso fazia do PIBID. Assim, queríamos saber quais as ações didático-pedagógicas usadas no Programa eram tidas como significativas pelos egressos e o porquê de elas serem consideradas importantes. Ademais, foi um momento no qual o bolsista egresso foi questionado acerca da formação que lhe foi oferecida pelo curso de Letras e a que lhe foi ofertada no PIBID no que se referia ao ensino da leitura e da escrita. Abaixo, listo as perguntas do Bloco 3:

- Em sua opinião, quais ações/atividades desenvolvidas no PIBID foram importantes para a sua formação como professor?
- Para você, em que medida o PIBID contribuiu para promover a iniciação à docência, a aprendizagem da docência?
- Você acha que o PIBID contribuiu para a sua formação como professor? Em que medida?
- Na sua percepção, que ações didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID têm contribuído de modo mais efetivo para a melhoria do aprendizado da docência pelos licenciandos?
- No que se refere ao campo da leitura e da escrita, como você enxerga a formação oferecida pela grade curricular do curso de Letras/UFBA e a formação do PIBID?

Quadro 4: Bloco 3 – Contribuições para a prática pedagógica

A quarta parte do roteiro de entrevista tratava das lembranças atinentes à formação oferecida no PIBID e, sobretudo, das suas reverberações para a atuação do egresso após formado. Assim, queríamos saber em que medida o Programa diferenciou-se em relação à sua proposta de formação, aos conteúdos trabalhados, à forma de inserção na educação básica, assim como se essa experiência teria redimensionado o seu trabalho como professor de Língua Portuguesa. Abaixo, elenco os questionamentos do Bloco 4:

- Baseado em sua experiência, em que medida as teorias apresentadas no PIBID ajudaram na sua atuação?
- O PIBID teve impacto na sua dimensão teórica? Como?
- Para você, houve diferença entre as suas ações desenvolvidas no PIBID e agora em sala de aula? Fale sobre isso.

- Como que as aulas na graduação e os estudos empreendidos no PIBID te ajudaram a exercer a profissão?
- Para você, qual o papel da experiência em sala de aula na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional?
- Como você percebe a integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade e no PIBID com a elaboração do saber da matéria trabalhada na escola?
- Como eram realizadas as atividades de leitura e escrita no PIBID e como você as realiza agora?
- Conte uma experiência que você tenha desenvolvido com a leitura e com a escrita no PIBID.
- Em sala de aula, como você tem desenvolvido o trabalho com a leitura e com a escrita?

Quadro 5: Bloco 4 – Contribuições para a prática profissional

E, por fim, na quinta e última parte do roteiro de entrevista, nós queríamos instigar os egressos a rememorarem o seu processo de formação no Programa, atrelando-o à sua prática cotidiana de atuação. O objetivo era promover uma reflexão sobre esse modelo de formação oferecido pelo Programa e estabelecer relações com o contexto de experiência profissional do egresso. Listo, a seguir, as perguntas do Bloco 5:

- Considerando a experiência proporcionada pelo PIBID aos licenciandos, que paralelo você faz entre a aprendizagem de futuros professores em relação à profissão antes e depois de participarem do programa?
- Em sua opinião, há algum aspecto que precisa ser melhorado no Programa? Qual?
- Como você avalia a sua atuação como professor?
- Em que profissão está trabalhando? Tá gostando? Por quê?
- Em que medida a formação que você teve no PIBID interfere no que você faz agora?
- Se você fosse supervisor do PIBID, o que você iria propor para aprimorar a formação dos bolsistas no que respeita ao ensino da leitura e da escrita? Por quê?

Quadro 6: Bloco 5 – Avaliação da experiência formativa

A partir do que foi apresentado, percebe-se que este roteiro de entrevista, cuja divisão foi feita em 5 blocos, foi pensado a partir das perguntas de pesquisa, com o fito de respondê-las. Nesse sentido, através dos relatos dos bolsistas egressos, foi possível realizar inferências e asserções acerca da formação oferecida

pelo PIBID aos egressos, em especial, no que respeita às ações do Programa para o fortalecimento do magistério e às práticas de ensino voltadas para a formação de leitores e produtores de textos na educação básica.

4.5 A BUSCA PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Com base no que foi dito anteriormente, dois questionamentos emergiram durante a constituição da pesquisa, os quais foram: o que deveria ser perguntado? E a quem deveríamos perguntar? No que se refere ao primeiro questionamento, ele foi respondido no tópico anterior. Já os desdobramentos da segunda pergunta será o cerne da discussão agora. Assim sendo, aqui, apresentarei os critérios e o processo de seleção dos professores participantes.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), na pesquisa qualitativa não há um método específico para a seleção dos participantes da investigação. Além disso, os autores afirmam que o pesquisador da abordagem qualitativa deve usar a sua imaginação social científica para montar a sua seleção.

Pensando nisso, ao selecionar os entrevistados, tive o cuidado de tentar estabelecer alguns critérios básicos de seleção. Assim, o foco foi selecionar egressos que atuaram como bolsistas do PIBID/Letras por, pelo menos, 12 meses e que possuíssem experiência e/ou estivessem atuando na educação básica (pública ou particular) após o período da graduação.

Cada critério teve uma justificativa específica. Como o público-alvo era o egresso do PIBID Letras/UFBA, tive que selecionar estudantes que já estivessem formados pela instituição e que tivessem participado desse Programa, já que o objetivo era compreender esse processo de interferência do Projeto na formação desses professores. No que tange ao tempo de 12 meses de Programa, é porque, para pensar em escola, em docência, um ano letivo é a experiência mínima para a formação do professor. Isso porque o Projeto PIBID Letras estava organizado e pensado assim, com atividades e experiências na escola parceira, tais como participação em conselho de classe, fechamento de notas, envolvimento em feiras escolares e semana pedagógica, entre outros. E o último critério que se relacionava à atuação profissional deu-se em virtude do fato deles estarem ou terem estado na posição de professores regentes, sendo, portanto, possível refletir acerca do trabalho que ele realizou após formado e do trabalho que realizava nas oficinas do PIBID. É importante salientar que esse critério precisou abarcar os professores que também

tivessem tido experiência de regência na escola particular, visto que a rede pública nem sempre consegue absorver os professores recém formados²⁵.

Tendo como objetivo compreender, da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação, considerei que os dados de pesquisa seriam compostos por depoimentos orais desses sujeitos sobre a sua trajetória no Programa e acerca das suas experiências profissionais com o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, a proposta inicial era a de entrevistar 10 (dez) bolsistas egressos do PIBID.

Inicialmente, eu tinha que formar esse grupo de participantes pensando nos critérios de seleção que foram apresentados anteriormente. Tendo isso em vista, 3 (três) destes, que se enquadravam no perfil, eu já tinha o contato, pois eles tinham participado do Projeto na mesma época em que eu tinha sido bolsista do PIBID. Todos eles aceitaram participar da pesquisa e também indicaram outros colegas que poderiam se interessar. Através dessas indicações, ao total, consegui contactar um total de 15 (quinze) bolsistas egressos. Contudo, ao explicar os objetivos da pesquisa, analisar os perfis deles e na tentativa de encaixar os horários e as agendas disponíveis de cada um, desses 12 (doze), apenas 5 (cinco) conseguiram ceder os seus depoimentos. Realizei, então, esta pesquisa com um total de 8 (oito) bolsistas egressos.

O grupo selecionado foi composto por 7 (sete) mulheres e 1 (um) homem. Sendo apenas 1 (uma) casada e 7 (sete) solteiros. Atualmente, 7 (sete) moram em Salvador e apenas 1(uma) na região de Lauro de Freitas. No que se refere à faixa-etária, o grupo dividiu-se da seguinte forma:

Idade	21-25 anos	26-30 anos	31-35 anos
Número de participantes	1	5	2

Tabela 1: Faixa-etária dos participantes

No intuito de manter o sigilo, a segurança das informações, preservar a integridade dos participantes e assegurar a confidencialidade das histórias narradas cada um recebeu um nome fictício nesta pesquisa.

²⁵ Os concursos públicos para docentes, no estado da Bahia e prefeitura de Salvador, têm sido escassos, com média de 7 anos entre eles.

Listo, a seguir, os nomes que cada entrevistado recebeu: Célia, Leila, Taís, Laura, Sibebe, Patrícia, Leandro e Iara.

4.6 A CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS

Nesta seção, realizar-se-á a descrição mais detalhada de cada um dos bolsistas egressos que contribuíram para a constituição desta pesquisa, pois acredito ser relevante o conhecimento acerca dos seus dados pessoais e informações profissionais para a compreensão mais aprofundada da análise. Essas informações foram obtidas no início das gravações, isto é, para cada participante foi preenchido um Formulário²⁶ com dados pessoais e profissionais. A seguir, por ordem de ocorrência das entrevistas, será descrito o perfil de cada professor entrevistado.

A professora Célia (Participante 1) é solteira, tem 29 anos de idade, mora em Salvador e não tem filhos. É licenciada em Letras Vernáculas, pela UFBA, e participou do PIBID por 4 anos (48 meses). É professora da rede particular. Há 3 anos, atua no Colégio Batista Jovem, como professora de Língua Portuguesa, dando 25 horas de aulas semanais, para alunos do 6º ao 9º ano, sob regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho – carteira assinada). Além disso, trabalha como professora de Língua Portuguesa, há 3 anos, esporadicamente, na Empresa Futura, que é um reforço escolar sem carga horária fixa, sob vínculo empregatício de contrato.

A professora Leila (Participante 2) é solteira, tem 28 anos de idade, mora em Salvador e não tem filhos. Possui a titulação de Licenciatura em Letras Vernáculas, pela UFBA, e, há 4 meses, iniciou a especialização em Libras pela UNIFACS (Universidade Salvador). Foi bolsista do PIBID por 30 meses. É professora da rede particular, atuando, há 6 meses, no Instituto Lavoisier, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, para alunos do 5º ano ao 9º ano, com carga horária semanal de 20 horas, sob regime CLT.

A professora Taís (Participante 3) é solteira, tem 23 anos de idade, mora em Salvador e não tem filhos. É formada em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, está no seu 2º ano do mestrado em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), na área de

²⁶ O modelo deste Formulário consta no Apêndice 4 - FORMULÁRIO DE DADOS GERAIS DOS EGRESSOS PARTICIPANTES desta dissertação.

concentração de Cognição, Linguagem e Discurso. É bolsista pelo programa de pós-graduação e não está trabalhando na área, nem desenvolve outra atividade remunerada, embora tenha dado aulas na rede de ensino particular após formada. Ficou no PIBID por 2 anos (24 meses).

A professora Laura (Participante 4) é solteira, tem 27 anos de idade, mora em Salvador e não tem filhos. Tem dupla habilitação em sua titulação, pois é licenciada em Letras Vernáculas e em Língua Estrangeira Moderna – PLE, ambas pela Universidade Federal da Bahia. Participou do PIBID por 2 anos. Atua na rede particular de ensino. É professora no Centro Educacional Pincel Mágico, onde ministra a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Tem carga horária de 20 horas semanais nesta instituição e já trabalha há 6 meses lá, sob regime CLT. Além disso, dá aulas particulares de Gramática, Redação e Literatura para complementar a renda.

A professora Sibebe (Participante 5) é casada, tem 32 anos, mora em Salvador e não tem filhos. Formou-se em Jornalismo, pela Faculdade da Cidade de Salvador, e, posteriormente, licenciou-se em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal da Bahia. Tem especialização em Docência do Ensino Superior, também pela Faculdade da Cidade de Salvador. Foi bolsista no PIBID por 2 anos (24 meses). Após formada, teve experiência temporária na rede particular de ensino. Atualmente, ela está desempregada e faz alguns “bicos” fora da área, sem carteira assinada.

A professora Patrícia (Participante 6) é solteira, tem 32 anos, mora em Salvador e não tem filhos. Tem dupla habilitação em sua titulação, pois é licenciada em Letras Vernáculas e em Língua Estrangeira Moderna – Inglês, ambas pela Universidade Federal da Bahia. Foi bolsista de iniciação à docência por 4 anos (48 meses). Após formada, teve experiência temporária na rede particular de ensino. Atualmente, ela está desempregada e faz alguns “bicos” fora da área, sem carteira assinada.

O professor Leandro (Participante 7) é solteiro, tem 29 anos, mora em Salvador e não tem filhos. Tem dupla habilitação em sua titulação, pois é licenciado em Letras Vernáculas e em Língua Estrangeira Moderna – PLE, ambas pela Universidade Federal da Bahia. Possui mestrado em Letras, com área de concentração em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Foi bolsista de iniciação à docência por 2 anos (24 meses). Trabalhou na rede particular de ensino dando aula de Português. Além disso, há 3 anos, atua como instrutor de idiomas, no curso de língua estrangeira BRASILLINK, onde ministra aulas para estrangeiros maiores de 18 anos, dando 30 horas semanais, sob regime empregatício de contrato.

A professora Iara (Participante 8) é solteira, tem 27 anos, mora em Lauro de Freitas e tem 1 filho. É licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, está no 5º semestre do curso de Direito, pela UNIME (União Metropolitana de Educação e Cultura). Foi bolsista do PIBID por 4 anos (48 meses). Trabalha como professora na rede particular de ensino. Leciona no Colégio Nolusa, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação para alunos dos 6º e 9º anos, perfazendo uma carga horária de 40 horas semanais, sob o regime empregatício de contrato.

A partir da caracterização dos perfis dos bolsistas egressos, pudemos realizar algumas inferências acerca desses dados. Como, por exemplo, o fato de que, embora todos tenham participado do PIBID, o que se traduz em uma formação voltada e pensada para a atuação na rede pública, os professores foram absorvidos pela rede particular. Tal fato ocorreu, em especial, pela carência de concursos públicos para o magistério no estado da Bahia, o que descortina a necessidade da sua ocorrência na região. Este e os demais dados relacionados à atuação profissional foram sintetizados na Tabela 2²⁷, a seguir:

Egresso	Está trabalhando?	Trabalha na área?	Modalidade de ensino?	Regime de trabalho?
Célia	Sim	Sim	Particular	CLT
Leila	Sim	Sim	Particular	CLT
Taís	Não	Não	-	-
Laura	Sim	Sim	Particular	CLT
Sibele	Não	Não	-	-
Patrícia	Não	Não	-	-
Leandro	Sim	Sim	Particular	Contrato
Iara	Sim	Sim	Particular	Contrato

Tabela 2: Dados da atuação profissional dos egressos

²⁷ De acordo com Lobo (2014), esse processo de desvalorização do trabalho docente, por meio de contratos temporários ou de propostas de emprego instáveis, tem se tornado uma prática recorrente no Brasil, nos últimos 20 anos. Em seu estudo, que versava sobre a precarização de professores no estado da Bahia, o autor mostrou que essa desmerecimento pode interferir na qualidade do serviço que é ofertado aos alunos, bem como contribuir para a desestabilização do trabalhador da educação, de modo a deixar a profissão pouco atraente para os novos profissionais.

Primeiramente, chamou a atenção a quantidade de participantes que estavam trabalhando, 5 (cinco) estavam trabalhando e 3 (três) não estavam. Desses 3 (três) que não estavam trabalhando, 1 (uma) estava recebendo bolsa pelo mestrado e as outras 2 (duas) estavam desempregadas, pois não conseguiram encontrar emprego na área.

Outro aspecto que chamou atenção é que dos 5 (cinco) egressos que trabalham na área todos estão atuando na rede particular de ensino. Destes apenas 3 (três) atuam sob o regime de CLT e os outros 2 (dois) por contrato. Ou seja, se considerarmos o total daqueles que trabalham como *freelancer* (Sibele e Patrícia) fora da área e por bicos ou com bolsa de mestrado (Taís), teremos um contingente de 8 (oito) participantes atuando no mercado de trabalho, embora, apenas, 3 (três) sob o regime de CLT. Isso se torna preocupante, pois esses profissionais não estão amparados pelas Leis Trabalhistas, perdem direitos e ficam relegados à informalidade.

4.7 O PASSO A PASSO DAS ENTREVISTAS

Após a elaboração do roteiro de perguntas da entrevista, houve a definição dos materiais que seriam utilizados para o processo de rememoração (*muletas de memórias*) e a determinação do grupo que participaria da pesquisa. Chega-se, agora, ao período de agendamento das gravações dos depoimentos orais. Trata-se de um momento que exige cautela, já que as entrevistas narrativas constituiriam o instrumento basilar para a geração de dados.

Um dos primeiros questionamentos que surgiu foi em relação ao “onde” realizar as entrevistas. Isso porque Rosas (2013) considera que as entrevistas são construídas pela interação, não se tratando, portanto, de um fenômeno homogêneo. O que implica em afirmar que o local da interação pode influenciar a geração de dados, por meio da ênfase em determinados aspectos, sua atenuação e até mesmo ocultação. Tendo isso em vista, considerei realizar as gravações no ambiente familiar e/ou em ambientes neutros que propiciassem aos egressos a condição necessária para que se expressassem livremente.

Dessa forma, entrei em contato via telefone com os professores participantes a fim de explicar como seria a dinâmica da entrevista e marcar a data e o local das gravações. Eles tiveram a possibilidade de escolher onde queriam que os depoimentos fossem gravados. Logo, duas opções foram escolhidas pelos

participantes: a realização das entrevistas em suas casas ou em café de livraria²⁸. Dentre os 8 (oito) participantes, 6 (seis) escolheram fazer as gravações em cafés e apenas 2 (dois) em sua residência.

Levando em conta a disponibilidade dos participantes, as entrevistas ocorreram entre os meses de setembro e novembro de 2019, nos turnos vespertino e noturno. Abaixo, sintetizo essas informações na Tabela 3:

Ordem da entrevista	Data de realização	Participante	Local	Duração
1°	30/09/2019	Célia	Em casa	58m34s
2°	24/10/2019	Leila	Em casa	1h02m33s
3°	27/10/2019	Taís	No café	51m40s
4°	03/11/2019	Laura	No café	46m36s
5°	10/11/2019	Sibele	No café	31m36s
6°	17/11/2019	Patrícia	No café	23m22s
7°	23/11/2019	Leandro	No café	29m47s
8°	24/11/2019	Iara	No café	28m20s

Tabela 3: Dados gerais das entrevistas narrativas

O objetivo era compreender, da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação básica. Para tanto, era necessário utilizar alguma ferramenta que pudesse evocar as lembranças de participação no Programa, isto é, relembrar as suas histórias, por isso nos utilizamos das *muletas da memória* logo no início das entrevistas.

De acordo com Guedes-Pinto (2000), esse recurso permite que algumas memórias que foram esquecidas possam vir à tona, o que, no caso particular desta investigação, aconteceu por meio das fotos compiladas, favorecendo uma ressignificação dos fatos evocados. Além disso, foi possível perceber que os

²⁸ Os cafés estavam localizados em shoppings centers da região de Salvador. Os participantes escolheram os cafés do Shopping da Bahia, do Shopping Paralela, do Shopping Lapa e do Shopping Salvador Norte. Tais espaços eram agradáveis e silenciosos, possibilitando com que as gravações fossem realizadas sem interferências externas.

disparadores de memória deram uma dinâmica diferente às entrevistas. Ao terem contato com as fotos, alguns manusearam, folheavam, outros comentavam, dizendo se tinham ou não participado daquela atividade, contando como tinha sido ou se gostariam de ter participado. Nesse momento, diversos retornos a épocas pretéritas foram vivenciados. As muletas da memória tiveram um papel crucial para a ativação das lembranças, já que elas enriqueceram os depoimentos e provocaram um maior envolvimento do egresso na entrevista.

É importante salientar, também, que, todas as entrevistas foram transcritas²⁹ pelo entrevistador. Após esse processo de transcrição, aos poucos, elas foram sendo enviadas para os participantes.

²⁹ As entrevistas transcritas foram aproximadas da norma-padrão no intento de preservar a integridade dos entrevistados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo discutirá os dados gerados pelos cinco blocos da entrevista. Cada bloco compõe uma categoria de análise, de modo que, em sua maioria, cada categoria foi analisada em blocos distintos. Conforme descrito no percurso metodológico, organizei a análise dos dados de acordo com essas categorias (blocos), sendo que cada um objetivava dar conta de um aspecto específico do meu objeto de pesquisa. Assim, chegou-se às seguintes categorias: memórias iniciais no PIBID (Bloco 1), percepções acerca do programa (Bloco 2), contribuições para a prática pedagógica (Bloco 3), contribuições para a prática profissional (Bloco 4) e avaliação da experiência formativa (Bloco 5).

Antes de iniciar propriamente a análise dos depoimentos orais, penso ser relevante destacar que, em linhas gerais, as narrativas dos egressos apontam para um caminhar de diversos percursos formativos sob o âmbito universitário, os quais devem ser valorizados e legitimados de maneira singular. São, portanto, experiências plurais, que foram rememoradas e sentidas de modo particular por cada egresso, cada qual à sua maneira. Assim, este trabalho teve, como eixo central, a sensibilidade de enxergar as diferenças e o universo da heterogeneidade das experiências de cada um. É sob esse prisma que almejei construir e traçar respostas aos questionamentos formulados nas proposições iniciais da pesquisa.

Com o propósito de facilitar o trabalho de rememoração, durante todo o período da entrevista, as fotografias ficaram dispostas pela mesa para que os egressos pudessem manuseá-las. Esse recurso consistia em fotos, do acervo pessoal do pesquisador, acerca de atividades típicas do PIBID, tais como reuniões com o coordenador do Projeto e com o supervisor, participação em eventos orquestrados ou relacionados ao PIBID, execução de oficinas de leitura e escrita, entre outras ações. Assim, no transcorrer das entrevistas, percebi que, além do momento de consulta inicial desse material, os ex-pibidianos manuseavam as fotos e relembavam de terem ou não participado dessas atividades formativas.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com o propósito de fazer com que os egressos rememorassem seus percursos formativos no PIBID e, ao lembrarem, fizessem transparecer as possíveis contribuições do Programa para a sua formação como profissional da educação e, também, dizerem como isso reverbera nas suas ações para o ensino da leitura e da escrita no contexto da educação básica. Nesse sentido, concebi a memória como um trabalho, já que, de acordo com Muylaert (2014), o ato de lembrar exige um esforço por parte do entrevistado em tentar lembrar os fatos. Envolve, também, um empenho, por parte do

entrevistado, em refletir sobre esse processo a partir da sua visão atual do que ele julga ter acontecido. Ou seja, recordar não é reviver, mas, sim, tentar reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências pretéritas.

As oito entrevistas foram iniciadas, basicamente, da mesma forma, isto é, os professores foram instigados a responderem ao questionamento inicial e geral do roteiro “Conte sobre a sua participação no PIBID. Como foi? Quais aspectos foram relevantes para a sua formação?”.

A análise presente neste capítulo está organizada a partir do roteiro de entrevistas. Dessa forma, inicialmente, serão tratados os aspectos mais gerais das perguntas iniciais, que foram mostradas nas linhas acima e do Bloco 1, pois as perguntas visavam rememorar, de forma mais geral, a participação do egresso e a sua inserção no PIBID. Nesse sentido, mostrarei os resultados acerca das primeiras motivações dos bolsistas para o ingresso no Programa, assim como das suas expectativas ao entrarem no PIBID. No Bloco 2, busquei trazer à tona as lembranças referentes ao processo de avaliação pessoal da formação oferecida pelo PIBID. No Bloco 3, trago as reflexões feitas pelos bolsistas em relação à formação oferecida pelo curso de Letras na UFBA e a que foi oferecida pelo Programa no que tange ao ensino de leitura e de escrita e à formação em geral. No Bloco 4, mostro aspectos relacionados às contribuições do PIBID para a atuação docente desses profissionais. No Bloco 5, os bolsistas falam sobre aspectos do Programa que poderiam ser melhorados. Além disso, durante a interpretação dos dados, serão mostradas as perguntas que foram incluídas ao transcorrer das entrevistas e o porquê de elas terem relevância para o escopo do nosso estudo.

5.1 MEMÓRIAS INICIAIS NO PIBID

Como mencionado anteriormente, a pergunta geral e as perguntas do Bloco 1 objetivavam dar início ao processo de contação das experiências no Programa, isto é, fazer com que os bolsistas egressos acessassem e ativassem as suas memórias iniciais no PIBID, levando em consideração as formas de ingresso, o conhecimento da existência do Projeto, os locais onde atuou, as pessoas que fizeram parte dessa formação e as suas motivações iniciais ao adentrarem em um programa de bolsas remuneradas que visa a formação de professores para a atuação na educação básica.

Assim, considerando a pergunta central, que iniciava o processo de rememoração, tive respostas diversas no que tange aos aspectos que foram relevantes para a formação dos egressos. No geral, os

bolsistas relataram que o Programa foi importante, pois possibilitou o conhecimento acerca da escrita de materiais específicos do ambiente escolar, tais como a produção de planos de aula e de projetos, como é possível verificar nas falas de Leila e de Iara:

Leila:[...] foi a primeira experiência que tive em montar projetos e planos de aula. Primeira experiência mesmo em contato com os alunos em sala de aula. Foi a partir daí que percebi como é que funciona o ambiente escolar. Me mostrou como se prepara uma aula, como podemos adaptar um projeto para cada escola e para cada turma.

Iara: Nesses três anos, eu aprendi a ver a sala de aula em uma perspectiva diferente, que até então só tinha visto como aluna e passei a ver como professora, apesar de já conhecer algumas coisas, porque minha mãe é professora, mas o PIBID me oportunizou a ver por outra parte que até então eu não tinha adentrado, por exemplo, como se dar o processo do plano de aula, da pesquisa para embasar as aulas, dos processos da caderneta para passar nota, e outra coisa importante foi perceber o que os estudantes estavam passando de uma forma que pudéssemos interpretar e procurar meios de resolver algumas situações [...].

Percebe-se não apenas a aproximação de aspectos típicos do cotidiano docente, como a produção de planos de aulas e de preenchimento de cadernetas, como também da necessidade de se construir projetos pedagógicos que sejam adequados para cada turma, o que desvela, sobretudo, uma preocupação no fornecimento de um ensino individualizado para cada ambiente, considerando, assim, os anseios e as necessidades de cada sala de aula. Tendo isso em vista, o PIBID ofereceu, então, os primeiros contatos com a prática pedagógica e profissional, o que, de acordo com os relatos, fez com que a egressa olhasse a escola a partir de uma diferente perspectiva.

É importante compreender, também, como se deu esse processo de conhecimento do Programa, ou seja, as motivações primeiras desses estudantes para o seu ingresso no Projeto. De acordo com as narrativas, identifiquei que os licenciandos não tinham ideia do que se tratava o PIBID, tampouco conheciam as ações realizadas pelos pibidianos sob o âmbito da universidade e da educação básica. Tal ocorrência, creio eu, tenha sido devido ao fato desses estudantes terem entrado no PIBID pouco tempo após a criação do Projeto na universidade. O PIBID/Letras, na UFBA, surgiu pela criação das professoras Simone Bueno e Simone Assumpção, em 2011, e, boa parte dos entrevistados, tinha entrado entre o período de 2012 e 2014, momento no qual o Projeto estava caminhando para um processo de expansão de bolsas. Isso porque, em 2011, o PIBID/Letras tinha iniciado as suas ações contando com apenas 8 bolsistas de

iniciação à docência, 1 supervisora e 1 escola parceira. Esse desconhecimento da ideia do Programa foi verificado nas falas de Taís e Célia,

Taís: Divulgado pelo colegiado de Letras pelos e-mails e como oferecia uma bolsa, como todo estudante de universidade pública e necessitado, vi uma oportunidade de ganhar uma bolsa e fazer algo relacionado à área de Letras, eu não sabia o que era o PIBID, só vi a sigla que significava iniciação à docência. Imaginei que seria muito bom para mim.

Célia: Na época, eu nem sabia o que era o PIBID, eu entrei porque disseram que era um projeto que tinha uma ligação com a docência, mas eu não sabia o que era. Daí eu queria participar. Na época, eu não tinha conhecimento, era mais por causa da bolsa.

Para além da questão de fazer algo relacionado à docência, que será discutida mais à frente, a ideia de ingressar por conta do oferecimento de uma bolsa remunerada me chamou atenção nas narrativas. Este dado, que apareceu de forma recorrente nos relatos, aponta para a importância social que esses projetos de pesquisa têm para a permanência dos jovens nos cursos de graduação, isto é, não serve apenas como uma bolsa para investimento nos estudos, mas, também, como uma remuneração para poder se manter no ambiente universitário, sendo, portanto, um fator atrativo de ingresso no Projeto.

Essa ideia de oferecer bolsas remuneradas na área de atuação (no caso Letras) também foi apontada na fala de Taís que, embora ela não conhecesse o PIBID, decidiu ingressar não apenas pela remuneração, mas por almejar fazer algo dentro da área. Esse aspecto também foi apontado por Laura, já que, segundo ela, ingressar em um programa de bolsas foi mais proveitoso do que ter que arrumar um emprego na área ou até fora dela, o que poderia tomar muito do seu tempo, afetando, direta e/ou indiretamente, o seu desempenho acadêmico.

Laura: [...] eu resolvi participar por achar ser um meio de entrar no ambiente escolar. Foi a única forma que vi de estar no ambiente escolar e na faculdade estudando, ou seja, praticando algo dentro da faculdade, porque na época tinha medo de atrapalhar os estudos se fosse buscar um trabalho. [...] Estar no ambiente escolar e fazer pesquisa, porque a faculdade incentiva a fazermos pesquisa de algum, como era pesquisa da área de Educação, que era o que me interessava, eu fui.

Verifica-se, também, como motivação para a inserção no Programa o desenvolvimento de pesquisa na área de Educação, como visto também na fala de Célia. Esse aspecto, que também foi destacado nas lembranças de Leandro e Laura, chamou a atenção, pois os bolsistas tinham a expectativa de ter os seus

anseios respondidos acerca dos possíveis desafios que permeiam o ambiente escolar para que assim possam propor melhorias no ensino, bem como construir a sua identidade docente. Tais fatores são visíveis na proposta do PIBID, no que tange aos seus objetivos, em especial, no inciso VII, que visa “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2016, s/p).

Tendo isso em vista, trago, agora, os trechos dos relatos dos egressos que comprovam essa vontade em aprender conhecimentos voltados à docência, à prática pedagógica. Tal fato foi, também, tido como aspecto de motivação para entrar no PIBID:

Leandro: [...] entrei com bastante expectativa por entrar em um projeto que nos levava à prática do ensino, então tinha muita expectativa para colocar meus anseios, minhas dúvidas; saber como era lidar com o dia a dia, saber como era os bastidores de uma sala de aula com professores mais experientes; como lidar com situações em sala de aula, com os alunos e os demais problemas que sabemos que existem no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua.

Laura: A docência, porque eu sabia que não queria ficar na área de pesquisa, pelo menos não inicialmente, então queria me jogar no ensino mesmo.

Na fala de Leandro, por exemplo, ele ressalta, como fator de motivação de ingresso no PIBID, a vontade de ter contato com professores mais experientes, lidar com os problemas em sala de aula, entre outros aspectos, os quais, segundo ele, puderam ser vistos durante a sua trajetória na educação básica, como bolsista de iniciação à docência.

Já na fala de Laura, vi, não apenas o desejo em fazer algo voltado para a formação do professor, mas, sobretudo, que ela ressalta que “não queria ficar na pesquisa”, “então queria me jogar no ensino mesmo”. Dito de outra forma, a egressa queria se aprofundar nas questões voltadas ao ensino, provavelmente por sentir uma lacuna formativa nesse aspecto em específico.

Outro fator de motivação para a inserção no Programa, que está estritamente relacionada ao ponto anterior, foi o temor por sair da faculdade sem ter o contato com o ambiente em que iria trabalhar, que, para nós professores, seria o da sala de aula. Sibeles, a bolsista egressa, já tinha uma formação anterior em Jornalismo. Ela relata que na sua primeira graduação ela não teve contato com o seu campo de atuação, já que não havia um estágio obrigatório. Assim, por não querer que essa experiência se repetisse na

licenciatura em Letras, que era a sua segunda graduação, ela decidiu optar pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, para que esse episódio não se repetisse:

Sibele: Essa necessidade de estar em sala de aula antes da minha formação. Eu tenho uma minha primeira formação, que é Jornalismo, onde tive essa dificuldade por não ter um estágio obrigatório. Então, quando eu concluí o curso e fui para o mercado de trabalho, eu tive essa dificuldade. Como não queria que acontecesse novamente isso e por isso, desde que entrei no curso de Letras, eu já tinha essa necessidade de estar em mercado antes da minha formação.

É importante salientar que, embora Sibele esteja usando a palavra “estágio” para se referir ao PIBID, o que se configuraria como uma certa equivalência entre os dois, mais a frente, não apenas na fala de Sibele como também de outros bolsistas, eles têm uma percepção bem distinta do que foi a experiência no PIBID e a experiência no estágio. Esse ponto será discutido, com mais profundidade, no Bloco 3, onde houve a necessidade de acrescentar esse questionamento, por conta dos relatos dos egressos em relação à sua passagem na disciplina de Estágio Supervisionado.

Ainda com vista ao processo de memorização das suas experiências primeiras de contato com o PIBID, os egressos relataram também como foi o seu processo de inserção no Projeto. De acordo com os relatos, os professores afirmaram ter passado por um processo seletivo, via edital, para participarem do Programa. No que tange ao conhecimento sobre o PIBID, isto é, à “primeira vez que ouviram falar dele” a maioria relatou saber por intermédio de algum colega da faculdade que participou ou que também tinha ouvido falar sobre ele, como se pode ver na fala de Patrícia, Célia e Iara.

Célia: Quando eu cheguei na UFBA, logo eu soube da seleção através de outras pessoas, que já eram veteranas... E aí fiz a seleção em 2012.1 já passei e entrei como bolsista e eu só saí do PIBID no ano em que eu formei mesmo. Então eu fiquei toda a minha graduação no PIBID.

Iara: Minha colega Caroline Aquino, já tinha entrado no ano anterior e ela me falou sobre o projeto. Como era e quando poderia entrar, ela me enviou o edital, me inscrevi, fiz um termo, se eu não me engano, enviei, fiz a entrevista [...]

Patrícia: Soube através dos colegas da universidade, participei de um seminário e gostei, fiquei interessada. Quando abriu a seleção, participei do processo seletivo e entrei.

Contudo, é importante salientar que essa disseminação do que era o PIBID não foi mencionada nas falas das professoras, ou seja, com base nos dados, percebi que elas se sentiram motivadas pela proposta

que lhes fora apresentada por colegas da universidade, embora o Programa ainda não tivesse muita divulgação no meio acadêmico no que tange às produções e, por extensão, aos seus resultados. Inferi, portanto, que tal fato deu-se, pois essas bolsistas egressas entraram no Programa nos anos iniciais de atuação do Projeto, entre 2012 e 2013. Já, por outro lado, no relato de Sibebe, que ingressou no PIBID entre 2014 e 2015, momento no qual o Programa já apresentava uma atuação mais exponencial não apenas na universidade, como também em todo o país, ela já conta que ficou sabendo da existência do PIBID, pois já havia uma consolidação maior do Programa no meio acadêmico³⁰. Conforme a fala de Sibebe,

Sibebe: Na UFBA, se fala muito do PIBID e foi assim, por colegas, que eu soube que existia esse Programa que tinha acesso à docência e quando soube estava justamente iniciando um processo seletivo.

Outro aspecto que foi perguntado refere-se ao fato de mencionarem quais foram as pessoas que participaram do processo com eles no PIBID e os espaços de atuação, ou seja, as escolas por onde passaram. No que tange ao primeiro aspecto, os egressos relatam os nomes dos supervisores e dos bolsistas que ficaram alocados com eles nas escolas parceiras. Já em relação às escolas em que ficaram alocados, 4 egressos afirmaram ter ficado em apenas uma instituição durante todo o processo e 4 afirmaram ter atuado em 2 escolas parceiras durante a sua estadia no Programa. Tal fato suscitou o acréscimo de mais um questionamento que se referia ao como eles percebiam essa experiência em duas escolas distintas e se eles tinham enxergado alguma diferença entre essas duas experiências no PIBID. As respostas foram as seguintes:

Leila: Na primeira, acho que o colégio apoiava mais. Participávamos de tudo que acontecia na escola, conhecíamos todos. Lá trabalhamos com Ensino Básico e no segundo colégio era Ensino Técnico de Informática, os alunos eram maiores e não trabalhávamos em sala de aula, trabalhávamos em um laboratório de informática, onde utilizávamos tablets. Tínhamos que aliar o Ensino Técnico deles com a nossa prática.

Sibebe: [...] no Siribinha³¹, fiquei pouco tempo, o que mais fiquei foi o Elísio³². Então, no Siribinha, sentimos uma organização muito grande por parte da coordenação e direção da escola, porém o tempo que fiquei lá foi muito pouco e é muito fácil eu falar que senti uma organização maior lá se eu só fiquei seis meses, e enquanto o Elísio, eu fiquei um ano e meio, então tive mais dificuldade de no

³⁰ Em 2011, o PIBID/Letras tinha 8 bolsistas de iniciação à docência; em 2014, este número foi ampliado para 40.

³¹ Nome fictício para a instituição de ensino.

³² Nome fictício para a instituição de ensino.

Elísio em relação à organização da escola e apoio da escola, porém foi muito mais tempo e acredito que essas dificuldades poderiam surgir no Siribinha também.

No depoimento de Leila, ela traz uma discussão importante atinente à diferença entre os dois contextos de atuação. Na primeira escola, ela sentia que havia um apoio maior do corpo escolar para a execução das atividades do PIBID. Tal fato é relevante pontuar, pois, mesmo que oficialmente o Programa só conceda bolsas para os participantes do Projeto, que são bolsistas, supervisores e coordenadores de área, toda a equipe escolar (de forma voluntária) pode fazer parte das atividades do PIBID, dos funcionários do administrativo até a comunidade externa da instituição, incluindo-se aí pais e grupos locais.

Além disso, ela afirmou participar de tudo que acontecia na escola, o que se traduz, de acordo com o que ela relata posteriormente, na participação em outras ações da instituição, tais como projetos, AC e jornada pedagógica, por exemplo. Ainda no relato dela, quando fala sobre a segunda escola, ela diz ter participado de outro segmento de ensino, que foi o Ensino Técnico. Lá, ela sentiu a necessidade de adaptar-se não apenas à uma nova escola, mas, sobretudo, a um novo contexto de ensino, já que havia diferença na proposta da escola, no público-alvo, no espaço de aula e nos recursos dispostos.

Já no depoimento de Sibeles, ela pontua o quesito organização entre as duas escolas, embora faça uma reflexão de que a escola que ela achou mais organizada foi a que seu grupo ficou menos tempo, e que se ela tivesse ficado mais tempo nela, talvez tivesse tido a mesma impressão de desorganização. Parece emergir um certo tom de inconformismo na fala dela nesses dois aspectos: organização e apoio escolar. É importante salientar que para que uma escola funcione adequadamente, seja ela pública ou particular, há a necessidade da existência de uma coerência entre as pessoas do corpo escolar e das diretrizes que norteiam adequadamente o funcionamento da instituição, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP)³³ um deles. Assim, pela fala de Sibeles, ela demonstra ter tido diferentes experiências no Programa no que se refere ao desenvolvimento das suas ações como bolsista.

Por fim, para encerrar as discussões do Bloco 1, que objetivavam realizar um panorama inicial e geral da experiência dos egressos no Programa, perguntei-lhes quais tinham sido as atividades que eles

³³ O Projeto Político Pedagógico é um instrumento norteador das ações que envolvem a escola. Por meio dele, a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades (pessoais e coletivas) são definidas e apontadas com vista à execução de objetivos estabelecidos para o bom funcionamento da instituição de ensino.

tinham participado e de qual delas tinham mais gostado. No que tange à participação em atividades, os egressos relataram ter participado de ações diversificadas, as quais podem ser identificadas na fala de Patrícia:

Patrícia: Fizemos oficinas de leitura e construção de texto no meio digital através de ferramentas digitais. Também fizemos oficinas de gêneros literários, como jornal, pôster, onde os alunos fizeram suas produções e nós orientávamos como eles deveriam fazer [...] Participamos de várias reuniões, seminários, produzimos artigos, apresentamos trabalhos dentro e fora da universidade. Foi uma experiência muito válida.

Para além das atividades que participaram, questionei qual a atividade que eles mais gostaram, a mais marcante para a sua formação. No geral, os bolsistas destacaram com mais detalhamento e entusiasmo a participação nas oficinas de produção textual e a participação em congressos. Primeiramente, para ilustrar, trago o relato de Sibebe sobre a sua participação nas oficinas:

Sibebe: Fizemos muitas oficinas, então no Elísio que foi o que fiquei um ano e meio, pegávamos alunos de terceiro ano do Ensino Médio, que foi maravilhoso, porque os alunos são ávidos ao conhecimento e querendo participar de oficina de produção textual. Então, fizemos várias de interpretação, compreensão e produção textual. Gostei muito, mas nós também participávamos dos projetos da escola, então levamos esses meninos para a FLICA por dois anos. Foram experiências maravilhosas, participávamos dos seminários que ocorriam na escola com os próprios alunos sobre Saúde, mas nós da área de português fazíamos o trabalho em relação à revisão, estrutura do trabalho e à importância da teoria auxiliando a prática. Mas o que mais gostei foram as oficinas.

As oficinas de leitura e de produção textual do PIBID objetivam promover o refinamento das habilidades necessárias para que o professor seja capaz de ensinar o aluno a ler e produzir textos de maneira eficiente, ao passo que desenvolva uma consciência maior acerca dos textos que o circunda. Em outras palavras, a leitura e a escrita são tidas como pontos centrais das aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, considera-se uma das principais ações que o bolsista deve desenvolver na escola parceira, já que é um momento de formação conjunta, em que alunos da educação básica, bolsistas, supervisores e coordenadores de área trocam saberes e experiências em prol de um objetivo maior que é a promoção do conhecimento nas instituições públicas de ensino básico.

Tendo isso em vista, ao afirmar a sua participação de modo positivo, Sibebe encara tal atividade formativa como benéfica para a sua formação, já que ela percebia o envolvimento dos estudantes que,

segundo ela, estavam ávidos por conhecimento. Além disso, ela relata a sua participação em outras atividades da escola, denotando o fato de ter havido, efetivamente, a imersão dos bolsistas no ambiente escolar, mostrando-lhes os desafios que emergem nesse contexto e, sobretudo, pensando e refletindo em possibilidades de melhorias para que assim haja o oferecimento de ensino de alta qualidade.

É possível perceber, também, no relato dela, que as atividades que ela desenvolvia na escola não estavam restritas àquele espaço, já que os estudantes da rede pública visitaram a FLICA (Festa Literária Internacional de Cachoeira)³⁴. Mesmo com todas essas frentes de ações, ao final, ela pontua e reforça que a que mais gostou foi a da participação nas oficinas de leitura e produção textual. Uma possível interpretação para este dado seria de que as oficinas teriam mais destaque por conta de estarem mais associadas à rotina do fazer docente.

A outra atividade do PIBID que foi muito falada nos relatos foi a participação em congressos e seminários. No que tange a esse aspecto, as lembranças tiveram uma marca subjetiva muito mais acentuada, pois muitos não se sentiam capazes de apresentar trabalhos ou publicar em revistas acadêmicas. Para uma melhor compreensão, trago, a seguir, os relatos de Leila e Taís de quando foram perguntadas acerca das atividades que mais gostaram no Programa:

Leila: Foram tantas. Eu participei de alguns congressos, como o de Brasília de Linguística Aplicada, os das UFBA que um deles foi o que apresentei pela primeira vez um trabalho feito por mim, um relato de experiência; teve o do 50 anos da UFBA, mas o que mais marcou foi o de Brasília por ter um trabalho aceito em um Congresso Internacional. Fizemos a inscrição “brincando”, achando que não ia dar certo, mas deu. Apresentamos posters e comunicação, foi muito interessante. Não esquecendo dos eventos internos de Letras na UFBA que é legal que conhecemos o trabalho do que todos estão fazendo na escola. Também tinham aqueles eventos gerais, com todos os grupos do PIBID, que passamos a conhecer os projetos de grupos distantes que não tínhamos acesso.

Taís: Congresso, o primeiro que participei foi o melhor, viajei de avião, né? Eu ganhei tudo: passagem, hospedagem, um auxílio. 2015 foi um auge dos eventos do PIBID. Fiquei chateada na época, porque tinha um evento em Campina Grande e minha supervisora não tinha nos avisado que tínhamos dinheiro para viajar. Eu não sabia, porque o coordenador não tinha comentado e ficava a cargo da supervisora nos incentivar e passar para a gente essa informação. Quando descobri isso, eu submeti o trabalho sozinha, avisei aos colegas que iria pegar a experiência a partir do meu olhar e iria produzir um texto que foi publicado em duas revistas e que eu iria também viajar através do PIBID. Lembro que eu fui e foi incrível. Uma semana maravilhosa no Ceará. Eu

³⁴ É uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia, cujo foco é a divulgação e promoção dos expoentes literários nacionais entre os jovens e adultos. Tem, também, a realização da iContent e Cali, patrocínio da Coelba, via Fazcultura e Governo do Estado, contando com o apoio institucional da Rede Bahia e do apoio da Prefeitura Municipal de Cachoeira.

tinha 19 anos, foi uma empolgação para a primeira viagem acadêmica, foi aí que eu vi o peso da vida acadêmica na minha vida. Vi que realmente podia concretizar meus sonhos.

De acordo com a fala de Leila, é possível perceber que ela teve a sua primeira apresentação de trabalho em congresso pelo PIBID. Dito de outra forma, o Programa forneceu a possibilidade da estudante não apenas atuar no contexto escolar, como também de publicar os resultados da sua experiência, o que fortalece e estreita a relação entre os ambientes escolar e universitário. Diluir esse distanciamento significa fornecer uma formação de professor mais pautada no que, de fato, acontece nesses contextos e quais são as suas demandas, o que faz com que o bolsista possa associar os conteúdos trabalhados na faculdade com o que se necessita na educação básica.

Outro aspecto identificado na fala de Leila diz respeito à participação em eventos e seminários do PIBID com outros subprojetos do Programa. Esses eventos destacam-se por promover uma integração maior com que se está fazendo nas escolas parceiras, sob o âmbito de todas as disciplinas do PIBID. Assim, o bolsista pode ter contato com o PIBID/Física, o PIBID/Pedagogia, o PIBID/Dança, o PIBID/História, entre outros. A bolsista egressa aponta a participação nesses eventos como algo positivo, já que era um momento em que ela poderia visualizar o que acontecia em outras escolas e nas outras áreas. Fornece-se, então, nessa atividade, uma dimensão geral do que se anda fazendo nas demais instituições, quais foram os ganhos e as dificuldades e, sobretudo, seguindo a premissa dos subprojetos que é a promoção de ideias inovadoras para o refinamento da formação docente, há a divulgação de ações transformadoras para a promoção de uma educação básica de qualidade.

Já na fala de Taís, primeiramente, é necessário pontuar o fato de o Programa ter dado o incentivo inicial para que ela pudesse divulgar as suas experiências no PIBID, o que foi feito, conforme relatado, através da sua ida ao Ceará de avião, aos 19 anos. Em outras palavras, percebe-se que o Projeto ofereceu a promoção desse intercâmbio de ideias, de experiências e de saberes. Tal fato deu-se pela maximização do número de bolsas de iniciação à docência, pela CAPES, assim como de um maior investimento nesses programas de formação inicial de professores, durante os Governos Lula e Dilma. Isso porque, ao se consultar as Portarias do PIBID até 2015, percebeu-se apenas a ampliação e a maximização de investimentos pelo Governo Federal nesses projetos. Somado a isso, vale lembrar também que, a partir de

2014, foi instituído o PNE³⁵ (Plano Nacional de Educação), cujo foco assentava-se, sobretudo, na valorização do magistério por meio de investimentos massivos de recursos governamentais na Educação Básica e Superior (BRASIL, 2014).

Contudo, a partir do final de 2015, o PIBID foi alvo de intensos ataques quanto à sua manutenção e existência, prova disso foi a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, que visava aglutiná-lo a outros programas do Governo Federal, o que descaracterizaria a sua essência e exigiria uma reformulação da sua proposta, tendo em vista a qualidade na execução das suas atividades na escola e na universidade.

Nas falas das egressas é perceptível uma relação do PIBID no incentivo ao cumprimento do tripé universitário, o qual se baseia na associação entre ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio de indissociabilidade encontra-se no artigo 207, da Constituição Federal de 1988, o qual afirma que,

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Dito em outras palavras, esses pilares ou eixos devem ser tratados de forma equivalente pelas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como atuarem de forma constante e efetiva nesses ambientes. Embora cada pilar desenvolva uma atividade funcionalmente independente, eles apresentam-se interligados e, portanto, são indissociáveis para a manutenção e para o fornecimento de uma educação acadêmica de qualidade e para o bem-estar da universidade como um todo.

Nesse sentido, durante a graduação, o estudante deve ser exposto e participar dessas atividades de modo concomitante. Cursa, portanto, as disciplinas regulares do currículo, que são responsáveis pela obtenção de saberes basilares para a sua atuação profissional, ao passo que tenha contato com os pilares de pesquisa e extensão que serão responsáveis pelo seu diferencial formativo e profissional. Assim, ao consultar as falas de Taís e Leila, percebeu-se que o Programa promoveu, logo no início do seu período acadêmico, o contato com a experiência de participação em congresso e a produção de texto acadêmico, o quais se constituem como um diferencial formativo.

³⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

É imprescindível ressaltar que essas ações de pesquisa e extensão relatadas pelas bolsistas egressas fazem uma ponte entre os saberes constituídos na academia e os conhecimentos fora dela, por meio da realização de ações de integração junto à comunidade. Diminuem-se, assim, os distanciamentos entre a integração da universidade e da sociedade, de modo a promover uma formação mais adequada às necessidades da profissão. É, portanto, uma oportunidade de abalzar os conhecimentos que são produzidos dentro dos muros universitários e exercitar o trabalho social e em equipe, criando novos saberes e dando um *upgrade* no currículo dos licenciandos.

É interessante pontuar, também, o modo como as bolsistas se referiam à sua formação, já que uma afirmou que fez “*brincando*” e nem acreditava que o seu trabalho tinha sido aceito; enquanto a outra começou a perceber que poderia produzir um texto para ser publicado em revista. O PIBID, portanto, de acordo com esses relatos, fortalece a formação profissional dos bolsistas, já que há um estímulo, uma espécie de empoderamento dos saberes que o bolsista produz e das suas experiências na educação básica.

Sob essa ótica, há, também, a formação de um professor pesquisador, tal qual definido por Bortoni-Ricardo (2008), sendo aquele indivíduo capaz de associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um pesquisador de sua própria prática.

As falas das egressas dialogam com o que se preconiza no Subprojeto que é o princípio da formação do professor reflexivo e pesquisador. Reflexivo, pois é capaz de refletir/pensar/analisar sobre o ensinar e aprender, desenvolvendo a sua autonomia por meio da prática e da formação continuada. E pesquisador, no sentido de gerar pesquisas com resultados publicáveis, contribuindo para o avanço das produções na área e na sua consequente disseminação (ALMEIDA FILHO, 2008).

5.2 PERCEPÇÕES ACERCA DO PROGRAMA

O Bloco 2, que foi o segundo momento de perguntas da entrevista, tinha como objetivo trazer à tona as memórias atinentes ao que foi vivenciado no PIBID. Tendo isso em vista, os questionamentos foram voltados para o modo pelo qual os bolsistas egressos enxergavam o PIBID, isto é, quais percepções tinham acerca da proposta de formação, das ações pedagógicas, dos objetivos e metas, assim como se eles percebiam as contribuições das ações do Programa.

Nesse sentido, o primeiro aspecto que me chamou atenção, referiu-se ao modo como os professores entendiam o objetivo do PIBID, ou seja, qual era o foco do Programa. Entre as diferentes respostas, trago, a seguir, um ponto levantado pela professora Célia:

Célia: Rapaz, dentro da perspectiva tinha uma ideia, né, de dar iniciação à docência, porque a UFBA não dava esse suporte pra gente em relação à docência e, de fato, tudo o que eu aprendi de sala de aula eu aprendi no PIBID. Acho que se eu tivesse ido, eh, hoje, com meu trabalho em sala de aula e se eu não tivesse passado pelo PIBID, talvez eu não tivesse a perspectiva da sala de aula, principalmente da realidade do colégio público, que foi o ponto positivo, uma vez que na UFBA a gente só consegue ter contato quando a gente entra no estágio e, mesmo assim, é uma coisa muito superficial, né?!

No relato, é possível perceber que a bolsista egressa afirma que o objetivo central para ela é o “*de dar iniciação à docência*” que, em outras palavras, significa ensinar ao estudante da graduação os conhecimentos e saberes necessários para atuar em sala de aula. Desse modo, ela pontua que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresenta uma lacuna na promoção desse contato, isto é, de acordo com seu relato, a universidade não deu o auxílio necessário para que ela se sentisse segura para ir para uma sala de aula, principalmente, em se tratando de contexto de educação básica pública.

Ela ressalta, também, esse distanciamento entre a universidade e o contexto de atuação desses futuros profissionais, que é a sala de aula. Por conta disso, ela aponta que essa proximidade só é realizada ao final do curso, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado. Ou seja, de acordo com a sua experiência, o estudante da licenciatura fica por um longo período da graduação sem um contato efetivo com a sala de aula, cabendo, portanto, à disciplina de Estágio o oferecimento dessa formação, que, para aqueles que já participam do PIBID, ocorre desde o momento do seu ingresso no Programa.

Esse distanciamento entre os licenciandos e o seu contexto de atuação profissional nos cursos de Letras é destacado por Fiorin (2006). De acordo com o autor, os estudos linguísticos no Brasil, sob o âmbito universitário, surgem na década de 30, com a criação do primeiro curso superior de Letras do país, em 1934, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. O curso surge sob a égide da formação de uma elite pensante que fosse capaz de assumir a liderança do país e superar o atraso intelectual do Brasil em relação aos demais países do mundo. Portanto, o foco não estava na promoção de uma formação para atuação na educação básica, tampouco nos saberes pedagógicos necessários para alavancar o ensino de língua materna. A partir desse prisma e levando em consideração o relato de Célia,

ao que me parece, a UFBA, como instituição responsável pela formação de docentes para a educação básica, ainda encontra dificuldades para desvencilhar-se dessas raízes fincadas na década de 30.

Por outro lado, Célia apontava que “*tudo o que eu aprendi de sala de aula eu aprendi no PIBID*”, ou seja, há um reconhecimento relacionado à importância da formação ofertada pelo Projeto no que se refere “*a perspectiva da sala de aula*”. Como já mencionado anteriormente, embora o PIBID tenha tido uma ampliação também para os órgãos particulares de ensino, o seu foco manteve-se na educação básica pública. É importante pontuar, sobretudo, que Célia só atuou na rede pública quando foi bolsista pelo PIBID. Isso porque, desde a obtenção do seu título de licenciatura, não teve oportunidade de ingressar no serviço público e foi absorvida pela rede particular. Mesmo assim, os conhecimentos apreendidos na rede pública pelo PIBID parecem ajudá-la na execução das suas ações na escola privada, de acordo com o seu relato.

Essa necessidade de vivenciar a profissão também foi apontada por outros bolsistas egressos, tais como Patrícia e Leila, no que se refere aos objetivos do Programa. Segundo seus relatos, o objetivo do PIBID seria que, a partir da vivência em sala de aula, o bolsista pudesse ter uma melhor formação para a docência:

Patrícia: Inserir o aluno que está fazendo sua graduação na área de licenciatura dentro da escola e dar suporte para ele ter uma melhor formação na área de licenciatura.

Leila: Fazer entender o ser professor. Desde a produção de projeto a prática e como adaptá-lo em cada turma. É vivenciar a profissão.

A partir desses dois relatos, desvela-se uma ideia de formação pautada na inserção do estudante de licenciatura no contexto escolar, para que, assim, possa desenvolver-se como professor e “*Fazer entender o ser professor*”. É possível perceber aspectos do Projeto do PIBID nessas falas, em especial, do artigo VII, que afirma que o Programa deve “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2016, s/p).

Essa premissa defende, portanto, uma relação mútua de troca de saberes, na qual o bolsista, ao ir para a escola, possa compreender aspectos referentes ao cotidiano escolar, possa elaborar ações pedagógicas em parceria com outros bolsistas e com o professor supervisor, e, com isso, se tornarem

capazes de alavancar a qualidade do ensino e a formação dos estudantes da rede pública. É uma perspectiva de formação na qual todos atuam como co-formadores, em um princípio de cooperação. Nesse sentido, para que se alcance a excelência na formação de professores, universidade e escola devem agir e refletir sobre a sua prática, implicando “numa teorização informada pela prática e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de uma prática consistentemente alicerçada em reflexões sobre as teorias [...]” (SILVA; ASSUMPÇÃO, 2011, p.7).

Paralelamente ao fato de vivenciarem a profissão no que tange aos objetivos do PIBID, os egressos também relataram que um outro foco do Programa, estreitamente relacionado ao anterior, referia-se ao fato de o estudante amadurecer profissionalmente, isto é, preparar-se para o mercado de trabalho. Esse dado foi surpreendente, pois, embora o Projeto do PIBID trouxesse várias metas relacionadas à melhoria da educação e da formação de professores, não havia uma informação explícita no que se refere à preparação do licenciando para o mercado de trabalho. Fala-se de melhoria para atuação na profissão, mas, em nenhum momento, toca-se diretamente na palavra exercício ou atuação para o mercado de trabalho em seu Projeto de Ação. Em se tratando de um mercado de trabalho tão acirrado e competitivo, este aspecto deve ser pontuado, pois, de modo direto ou indireto, o PIBID acaba por incrementar um referencial no currículo do graduando. Trago os depoimentos de Sibeles e Leandro que exemplificam seus depoimentos acerca dos objetivos do programa e que ilustram essa discussão:

Sibeles: Inserir o aluno na didática e dinâmica do mercado de trabalho.

Leandro: Foi o querer amadurecer profissionalmente e querer ser um profissional maduro no momento de ser graduado. Percebia esse programa de fora como um programa que iria possibilitar isso. Um amadurecimento, uma visão que talvez a gente chegasse muito “cru” depois da formação, não era simplesmente chegar na formação e dizer “olha tome aí”. Às vezes, não temos um professor para dizer como você lida com certa situação ou como você lida com isso; isso já aconteceu e no PIBID isso acontecia certas situações e o professor já tinha experiência, ele dizia que estávamos equivocados, então ele ampliava nossos horizontes e começávamos a perceber que não estávamos pensando por esse lado. Então, isso facilita para que as medidas que tomemos em sala sejam mais eficientes possíveis para o aprendizado do aluno, que temos que pensar sempre no aluno.

A partir deste trecho do relato de Sibeles é possível relacioná-lo com um anterior proferido por ela mesma, no qual ela ressalta que a sua busca pelo PIBID se deu, inicialmente, por conta da sua antiga graduação em Jornalismo, em que ela não teve contato com a sua prática de atuação. Por conta disso, ela

decidiu ingressar no Programa. Já quando perguntada sobre o objetivo do Projeto, ela novamente toca nesse aspecto de preparação para o ambiente de trabalho.

Essa discussão torna a ser endossada pelo relato de Leandro, já que ele afirma que o PIBID proporciona “*Um amadurecimento, uma visão que talvez a gente chegasse muito ‘cru’ depois da formação*”. Tanto para Sibeles como para Leandro o preparo para a atuação profissional é o foco do Programa, já que eles estão em contato com profissionais gabaritados para o exercício da docência, como professores e coordenadores. Portanto, havia um trabalho de ajuda mútua, no qual o supervisor (professor da educação básica) ajudaria no preparo para o exercício do magistério, ao passo que esses estudantes se sentissem mais seguros para o trabalho e, por conseguinte, alavancassem a excelência no que respeita à formação de docentes para a educação básica.

Ainda no tocante à percepção de que os egressos têm acerca do objetivo do PIBID, houve, também, uma ideia assentada na premissa de que o objetivo do Projeto seria o fornecimento de um processo de reflexão do trabalho do professor para que, assim, possam ser promovidas medidas que contribuam para a melhoria da escola pública, conforme se vê nos depoimentos de Taís e Iara:

Taís: Tem o objetivo de formar professor, professor pesquisador e contribuir para a formação básica. O PIBID não pode passar na vida dos alunos de educação básica da mesma forma que aulas comuns passam, porque se nós dialogamos dentro da universidade, preparamos projeto e o PIBID precisa impactar esses jovens e acredito que impactou com nossa oficina de HQ e ele precisa impactar também esses estudantes de Letras. A reflexão e o papel formativo, eles são dois aspectos que o PIBID tem e que importa para ele, tanto para mudar a realidade dos alunos, porque nós trabalhamos com alunos de escola pública em um ambiente bastante hostil e imerso a muitos problemas. A universidade também tem esse compromisso de formar um professor e precisa desse olhar da pesquisa.

Iara: Até então, para mim que era de fora, era pesquisar, ir para a sala de aula no papel de observar o que acontecia na sala de aula e, a partir daquele momento, perceber as dificuldades dos alunos e encontrar um meio tanto de transcrever tudo que via, documentar o que estava vendo e depois produzir projetos que ajudassem a dar um norte. Em conjunto do professor, poderíamos ajudar os alunos.

Mais uma vez, percebe-se descortinada a ideia de uma formação pautada na promoção de professores pesquisadores, de acordo com os relatos de Taís e de Iara. De forma análoga às considerações de Freire (1987) e Nóvoa (2019), as egressas pensam que os avanços na formação possam ser feitos através da reflexão sobre a prática cotidiana em sala, para que, assim, possa se fornecer uma formação de

excelência. Para tanto, é imprescindível que haja a articulação entre os três aspectos, a saber: profissionais, universitários e escolares. Isso porque, de acordo com Nóvoa (2019), é na articulação desses três pontos que se potencializam a construção de professores qualificados para o mercado de trabalho.

A partir dessa ideia, que já vem sendo defendida, pelo menos, nos últimos 30 anos, no cenário educacional, é que os processos formativos dos profissionais da educação devem estar alicerçados na reflexão da ação, com vista à premissa de que o docente encare o seu trabalho como fonte de pesquisa. Para além disso, esse pensamento reforça a necessidade de os cursos de formação inicial estarem assentados nas discussões relacionadas à pesquisa-reflexão, com o objetivo de promover maior coerência entre o ensino ofertado e os conhecimentos necessários para que o professor atue em sala de aula, como afirma Azevedo (2012).

Encontra-se, também, principalmente na fala de Iara, uma ideia explícita em promover o aprendizado dos estudantes, o que ela aponta como “*Em conjunto do professor, poderíamos ajudar os alunos*”. Vê-se, então, uma coerência entre o que ela afirma sobre esse papel de propor melhorias na educação básica o que, por extensão, significaria potencializar os conhecimentos dos estudantes da rede pública, por meio dos projetos desenvolvidos com o professor (supervisor). Essa parceria entre supervisor e bolsista foi apresentada por Canteiro (2015), em sua dissertação de mestrado. Segundo ela, ao contar sobre a sua experiência como supervisora do PIBID, o seu trabalho era colaborativo. Assim, a cada semana, ela se reunia com seus bolsistas com o objetivo de compartilhar as experiências vividas em sala, planejar as aulas, discutir a situação dos alunos, propor novos rumos para a disciplina, entre outros. A autora afirma que esse processo servia como um espaço formativo não apenas para os estudantes, como também para ela, de modo que a motivou a voltar para a universidade e ingressar no mestrado.

Outro aspecto deste Bloco referiu-se ao questionamento sobre qual seria o papel do bolsista do PIBID, na opinião deles. Tal compreensão foi fundamental para tentar enxergar qual a percepção deles em relação ao papel que eles exerciam no Programa, de certo modo, a sua função social e acadêmica. Nos relatos foi possível perceber uma diversidade de posicionamentos, entre os quais, em sua maioria, convergiam para a necessidade de se compreender, com maior profundidade, a realidade da profissão, conforme foi possível identificar nas falas de Iara e Laura:

Laura: A Função é aprender a sala de aula, no sentido geral, o todo mesmo. Mostrar aquilo que um livro de Português nunca vai mostrar.

Iara: O bolsista tem um papel de além de estar em sala de aula documentando tudo que via, um papel de aprender a vivência do que é ser professor. Quais são as partes boas e difíceis de ser professor.

No relato de Laura, um fato curioso foi o modo pelo qual ela constrói a sua narrativa. Ela afirma a imprescindibilidade que o bolsista tem de aprender sobre os conhecimentos que concernem à realidade escolar que, segundo ela, seria aprender “*no sentido geral*”. Tal resposta pode levar a crer que, em outras palavras, seria apreender o máximo de conhecimento possível acerca daquela realidade específica, bem como munir-se dos saberes necessários para o exercício da profissão. Além disso, em seu relato, percebe-se um tom de crítica em relação aos saberes atinentes ao livro didático de Português, já que, pelo que ela relata, é possível inferir que tal ferramenta didática deixa a desejar em relação aos conhecimentos que são necessários para o exercício da docência.

Já no relato de Iara, para além da apreensão de saberes referentes ao ambiente escolar, ela mostra enfoca a execução das atividades promovidas, já que os bolsistas de iniciação à docência têm uma série de ações pré-estabelecidas, tais como registro escrito das suas atividades, relato de suas experiências, produção de relatório e plano de atividade semestrais, redação de atas, entre outros. Ela complementa trazendo, assim como Laura, a necessidade de se debruçar sobre a realidade da sala de aula, o que, para ela, traduziu-se em saberes relativos às “[...] *partes boas e difíceis de ser professor*”.

Essa preocupação em executar as atividades propostas pelo Projeto, bem como dar conta das demandas da graduação está explícita como premissa para a participação do PIBID, sob o âmbito de bolsista de iniciação à docência, conforme consta no Guia do PIBID/Letras (2011). Além disso, menciona-se, também, acerca da garantia da execução das atividades propostas no Plano de Ação³⁶, que consta nesse documento, na seção destinada às responsabilidades dos licenciandos. Esses dois aspectos foram tocados nos relatos de Iara e Laura como as responsabilidades fundamentais que os bolsistas têm que ter. Isso porque, conforme os itens II e III, do Guia do PIBID/Letras (2011), o bolsista deve,

³⁶ O Plano de Ação é um documento norteador para as atividades que serão desenvolvidas durante cada semestre. Em parceria com o professor supervisor e com o coordenador de área, o bolsista apresenta as ações que espera desenvolver nos próximos meses, dentro e fora da escola.

- II: executar o plano de atividades aprovado pelo supervisor e professor orientador.
- III: ser pontual em todas as atividades do PIBID, tanto na escola, quanto na Universidade e em outros espaços (SILVA; ASSUMPÇÃO, 2011, p.18).

Assim como elas, Patrícia também ressaltou a imprescindibilidade na execução das tarefas que são propostas pelo Programa, como papel principal dos bolsistas do PIBID. Contudo, ela dá ênfase em um aspecto que, de certo modo, também foi reforçado pelas demais que seria a necessidade de relatar as ações desenvolvidas no Projeto. Quando perguntada sobre o papel do bolsista, ela respondeu,

Patrícia: Vários. Comparecer às reuniões, relatar o que está acontecendo, ter responsabilidade, participar dos projetos que a coordenação propõe. Fazer relatórios, tudo isso aprendemos, tudo tem que ser relatado no projeto.

Uma das atribuições do bolsista do PIBID é, de fato, ter que relatar as suas ações, tais como participação em oficinas de leitura, seminários, reuniões e demais eventos. E esse aspecto foi apontado, repetidamente, nos depoimentos das egressas em relação ao papel do bolsista de iniciação à docência. Esse processo de relato escrito das suas experiências, no geral, em forma de *diário de bordo*³⁷, descortina uma premissa de formação pautada, conforme já apontado anteriormente, na formação de um professor pesquisador, que registra e discute suas experiências.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), assumir uma postura de professor pesquisador não se restringe ao papel de consumir os conhecimentos produzidos pelos seus pares, tampouco dos especialistas na sua área, mas é, acima de tudo, o de construir saberes referentes aos problemas encontrados em sua prática profissional, de modo a promover a melhoria do seu trabalho docente. Dessa forma, o que distancia o professor pesquisador dos demais é o seu compromisso em refletir sobre a sua prática, indo em busca das melhorias das deficiências e do refinamento das ações exitosas. Portanto, é um profissional que se mantém aberto ao diálogo, a novas ideias e a novas estratégias.

No âmbito do PIBID, essa formação do professor utiliza-se do recurso do diário de bordo, um instrumento de registro de ocorrências e reflexões sobre a prática. Os bolsistas tinham a tarefa de relatar e

³⁷ O diário de bordo é o instrumento de registro escrito do bolsista para documentar acontecimentos. Nele, os estudantes descrevem suas experiências pessoais e observações passadas, incluindo interpretações, pensamentos, sentimentos e opiniões, sob uma forma espontânea de escrita.

descrever os acontecimentos ocorridos fora e dentro da escola, de modo que esses relatos pudessem ser contados e discutidos nas reuniões periódicas com o supervisor e com o coordenador de área. A produção de diário, além de ser uma antiga prática bem consolidada de letramento em nossa cultura, é uma forma de fazer anotações sobre o trabalho desenvolvido, sem que se tome muito tempo, conciliando, assim, as atividades de docência com as atividades de pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008),

A produção do diário de pesquisa varia muito de pessoa para a pessoa, mas a literatura especializada traz sugestões para o conteúdo de diários dessa natureza. Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível (BORTONI-RICARDO, 2008, p.47).

Dessa forma, além das sequências descritivas, nessa ferramenta, encontram-se, também, sequências interpretativas, de modo que se percebam avaliações e especulações, isto é, elementos que vão direcionar o autor à reflexão, desenvolvendo uma teoria sobre a ação que se está interpretando. Assim, conforme mencionado por Patrícia em seu relato, participar das ações propostas pelo Programa e relatá-las é uma ação muito útil, em se tratando de formação de professores, já que, na releitura do diário, por exemplo, é possível a inclusão de novos detalhes que voltem à memória, bem como a inclusão de notas teóricas que forneçam subsídios para que o bolsista reflita sobre as suas ações e alavanque melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda no tocante ao papel do bolsista do PIBID, os professores também relatam que um dos pré-requisitos seria ter interesse pelo Projeto, já que, segundo eles, muitas vezes, os bolsistas de iniciação à docência não levavam o Programa a sério, principalmente, por tratar de assuntos relacionados à carreira docente. Vejamos,

Taís: É o papel do compromisso. O bolsista do PIBID precisa ter compromisso e precisa querer a formação dele. Muitas vezes víamos que muitos colegas não se interessavam muito pelo Projeto, no sentido de aproveitar as oportunidades de estar com a educação básica que a Universidade não oferece isso. O PIBID é um dos únicos Projetos que nós temos de contato com a educação básica, além dos estágios que só acontecem nos últimos semestres. Se você tem a oportunidade de ter isso no início, temos que aproveitar, agarrar. Muitas vezes, as pessoas desprezavam essa oportunidade,

desprezavam as participações nas oficinas, não faziam com tanto empenho, e os alunos observavam isso, como a gente prepara uma aula e tem carinho por eles e pelo que fazemos.

Célia: A questão de que a UFBA não oferece esse suporte da Educação, da sala de aula. A gente forma em Letras achando e sabendo que vai ser professor, mas muita gente vislumbra não ser professor, não sei, porque a UFBA tem essa coisa de vaidade, aí galera acaba, assim, inferiorizando o papel do professor, mas, no final das contas, sai da UFBA e se torna professor.

Havia, portanto, uma necessidade de cobrança de compromisso, em certos momentos, por parte de alguns bolsistas de iniciação à docência. Essa inferência é possível de ser feita ao se considerar a fala de Taís em que ela aponta “*O bolsista do PIBID precisa ter compromisso e precisa querer a formação dele*”, ou seja, para além das atividades propostas pelo Programa e pela universidade, faz-se necessário o envolvimento e a preocupação do estudante da licenciatura com a sua formação. Ressalto que, de acordo com o Guia do PIBID/Letras (2011), essa ação de não cumprimento das atividades, assim como de desinteresse do Programa vai contra ao que está apregoado no documento.

Embora não seja generalizado, tampouco possa se generalizar, essa desvalorização do magistério também foi relatada no depoimento de Célia, só que ela explica, mais detalhadamente, de onde isso se origina. Segundo ela, a universidade apresenta uma interferência no que tange a essa inferiorização, já que a UFBA parece construir um certo imaginário de desvalorização do profissional docente em relação às outras frentes de pesquisa que ocorrem na universidade, como, por exemplo, o PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica), que, no geral, desenvolve as suas atividades exclusivamente no ambiente universitário. Em outras palavras, não há ainda um incentivo suficiente para que o estudante da graduação valorize a sua participação em atividades destinadas ao contexto escolar, “[...] *porque a UFBA tem essa coisa de vaidade*”. Esse fato direciona as atividades de docência para um lugar de segundo plano, de pouca relevância.

Embora pareça uma discussão recente, tal problemática relacionada à desvalorização da carreira docente ocorre há muitas épocas, de acordo com os estudos realizados por Dewey (1904;1916). Isso porque o autor aponta que essa segregação entre a teoria e a prática na cultura ocidental advém da Grécia Clássica (V – IV a.C.). Naquela época, havia uma divisão de classe bem acentuada, na qual se dividiam em classe ociosa e classe trabalhadora. Esta era responsável por ocupar-se de atividades de ordem prática, como manufatura e produção; já a classe ociosa deveria ocupar-se de assuntos que referissem às atividades puramente mentais, ou seja, mais distante dos assuntos práticos. Assim, “quanto mais elevada a atividade,

mais puramente mental ela é, menos diz respeito às coisas materiais ou ao corpo; quanto mais puramente mental, mais independente ou autossuficiente ela se torna” (DEWEY, 1916, p. 118).

Este modelo de educação grego clássica acreditava na supremacia dos saberes mentais (teóricos) em relação aos saberes materiais (práticos). Tal pensamento criou bases para a formação dos moldes educacionais que conhecemos, o que formalizou a primazia na razão como algo descolado dos afazeres práticos, sendo aquele conhecimento digno de contemplação. Embora essa discussão já seja feita nos ambientes universitários, o que se percebe, de acordo com os relatos das professoras Célia e Taís, ainda é uma resistência na mudança desse pensamento. Isso é discutido por Diniz-Pereira (2011) quando ele postula que,

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. As origens das dificuldades de se compreender e de se seguir esse princípio, como vimos por meio dessa breve e incompleta discussão, baseada em alguns escritos de John Dewey, remontam ao período da Grécia Clássica, berço da nossa civilização, e estão, portanto, profundamente arraigadas em nossa cultura (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

Nesse sentido, ainda há um processo longo de mudança nos cursos de licenciaturas no que tange a essa divisão entre os saberes construídos em sala de aula e os saberes promovidos na universidade. Ficou explícito, portanto, a partir dos relatos, que há uma necessidade de mudança de perspectiva com vista à promoção de uma valorização do magistério e, conseqüentemente, da melhoria na formação de professores para a atuação na educação básica, que é o foco do PIBID.

Contudo, nos depoimentos, tiveram egressos que relataram acerca do estreitamento entre universidade e escola, ou seja, o objetivo do bolsista era, para eles, compreender essa relação mútua de troca de saberes entre esses espaços, conforme os depoimentos de Célia e Leandro:

Célia: Rapaz, eu entendi o PIBID como uma troca mútua, né?! Porque você estava ali em contato com o professor da rede pública de ensino que tinha uma certa experiência, mas, por outro lado, estava afastado desse mundo acadêmico, então, muitas vezes, eh, não era só a gente que aprendia com a prática, então eu acho que o papel do PIBID em relação ao bolsista em si, estudante da UFBA, era essa troca mesmo de oferecer, de ter oportunidade de também contribuir com essa realidade dos alunos (da rede pública) e do supervisor.

Leandro: Levar o seu trabalho com muita seriedade, saber que seu trabalho é em escola pública e o retorno que tem que dar não só seu “eu” profissional, mas tem que dar o retorno à escola pública e se possível em suas carreiras estarem mais amadurecidos possíveis para ter ideias e novos horizontes de crescimento e fortalecimento da instituição pública que começa desde a base, e o papel do programa seja incentivar isso e o bolsista ter consciência do quanto esse programa é importante para no futuro termos melhores resultados na nossa educação pública.

Para Célia, além da troca de saberes que se estabelecia entre universidade e escola, assim como a oportunidade de ter contato com a educação básica, existia uma relação de interdependência entre supervisor e bolsista de iniciação à docência. Em outras palavras, havia uma aproximação dos professores da educação básica com o contexto acadêmico, já que, muitas vezes, por conta das demandas rotineiras da profissão, eles se afastam desse ambiente e, conseqüentemente, não ficam a par das novas discussões atinentes à sua área de conhecimento. Percebe-se, então, que o Projeto estabelece uma relação cíclica de troca de conhecimentos, a qual não atinge apenas o bolsista, mas, sobretudo, supervisor e coordenador de área. Tal fato foi comprovado por Canteiro (2015) em que ela relata a sua experiência no PIBID como supervisora, sendo, após disso, instigada a voltar os estudos acadêmicos e a ingressar no mestrado.

No depoimento de Leandro, ele toca num ponto que já foi mencionado anteriormente, que foi o compromisso com a sua formação. Embora esse compromisso seja de ordem subjetiva, já que cada um construirá sua formação partindo dos seus objetivos, metas e experiências vividas, é importante salientar esse aspecto, tendo em vista que ele foi reiterado, muitas vezes, nos relatos.

Para além disso, o professor Leandro assume um posicionamento político e social, assim como Célia, no sentido de apontar que o objetivo do bolsista não é apenas formar-se, mas, sobretudo, em dar retorno à sociedade, isto é, à escola parceira e aos estudantes que lá estudam. Essa perspectiva encontra-se redigida no Regulamento do PIBID, em seu artigo 4, no tópico IX, o qual afirma “comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos” (BRASIL, 2016).

Verifica-se, então, um alinhamento entre os depoimentos e o que se apregoa como meta do PIBID, em seus documentos oficiais. Trata-se de uma preocupação com a formação mútua dos profissionais que ali estão envolvidos, para que, assim, haja a formação de melhores profissionais, o que se traduz numa valorização do magistério e na excelência dos processos formativos. Ademais, esse processo ocorre concomitantemente à criação de novas perspectivas para o ensino de língua materna na escola, já que,

através da parceria mútua dos seus agentes, promove-se o desenvolvimento de metodologias inovadoras para o ensino e a aprendizagem de línguas, tendo, portanto, como principal beneficiário, o estudante da educação básica pública.

Houve, também, um dado mais inusitado no que tange aos objetivos principais do bolsista de iniciação à docência. Trago a palavra inusitado, já que foi um aspecto que não consta nos documentos oficiais do PIBID, seja no seu Regimento ou Guia do Programa, mas que abre um discussão pertinente e, que, talvez, não havia sido pensada no momento da implementação e na formulação dos seus objetivos, podendo, quem sabe no futuro próximo, vir a ser palco de discussões em trabalhos vindouros. Isso, porque, quando perguntados acerca dos objetivos do bolsista, alguns egressos relataram a possibilidade de incentivar o ingresso de estudantes da escola pública na universidade, mostrando, através da sua história de vida, que é possível inserir-se no contexto de educação universitária. Mostro, a seguir, esses depoimentos:

Leila: Ajudar de modo para trazer experiência para esses estudantes, deles terem contato com a universidade, porque parece tão distante para ele e como somos alunos também, é um contato com um aluno da universidade com um aluno do ensino básico, assim eles podem perceber que estamos próximos que eles podem chegar lá. É uma troca de experiências.

Sibele: Aprender e fazer uma ligação entre a universidade e a escola que é importante, por ser uma via de mão dupla. Nós vamos para escola para aprender a ensinar, porém lá nós ensinamos muito aos meninos que é possível estar em uma universidade, existe algo que vai além de toda dinâmica de produção de texto, correção e de assuntos relacionados ao conteúdo, dinâmica além dos conteúdos. É uma dinâmica de você levar para o aluno suas experiências, como dizer que também veio de escola pública e estou na universidade e aí faz com que eles que, muitas vezes, acreditam que não faz parte do universo deles estar dentro de uma universidade. Além disso, tem a questão de você levar coisas novas para os professores que já estão lá há dez, vinte anos atuando que já estão acostumados e engessados, não por culpa deles, mas por causa do sistema mesmo, porque o dia a dia faz com que nos acostumamos ser de uma determinada forma e o aluno chega cheio de energia, informação nova e textos novos que muitas vezes encontramos uma barreira com esses professores, mas quando eles têm uma boa vontade de perceber que estamos ali só para somar, é interessante para todos os lados.

Percebe-se, assim, uma preocupação dos bolsistas egressos em incentivar os estudantes da rede pública ao ingresso no ensino superior público. Tal fato não consta nos regulamentos do PIBID como metas a serem alcançadas, contudo aponta para um outro aspecto da formação do professor que recai sobre o seu papel político no processo de ensino e aprendizagem. Abre espaço, também, para uma discussão relevante

sobre a função do docente no incentivo e estímulo para a ocupação de espaços que, por vezes, foi restrito a uma pequena elite da sociedade.

Ortega (2001) discute a dualidade atinente às metas propostas ao Ensino Médio da rede pública e particular. Embora houvesse nuances na formação proposta pela elite dominante (particular), o seu foco se manteve numa prática voltada para a preparação para o ingresso no Ensino Superior. Aos alunos das camadas mais pobres, quando têm acesso a esse nível de ensino, por vezes, relega-se um ensino mais voltado aos cursos profissionalizantes que, nem sempre, apresentam uma estrutura de ponta.

Não está se defendendo, aqui, que a escola pública ofereça um ensino deficitário e a escola particular um ensino ideal, mas, que, diante das demandas exigidas pelos meios de ingresso, a rede particular mantem-se mais equipada e instrumentalizada para a preparação desses exames. Ortega (2001) não defende que a escola deve subordinar-se aos ditames do vestibular, ou a qualquer forma de ingresso no Ensino Superior, mas que haja o pensamento de estratégias para dirimir essas disparidades de acesso, de modo que o estudante possa galgar um lugar nessas instituições, caso seja o seu desejo.

Dessa forma, ao se mencionar que “[...] *lá nós ensinamos muito aos meninos que é possível estar em uma universidade[...]*” as egressas mostram o papel que o professor e o bolsista têm na promoção e no incentivo dessa educação para o ingresso na rede pública universitária, já que esse espaço, com frequência, tem se caracterizado pela predominância dos alunos da rede particular de ensino. Este fato foi apontado pelo Jornal Extraclasse (2018) que, a partir de pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mostrou que o percentual de alunos ingressantes no ensino superior público ainda é desigual no que tange ao perfil desse estudante. A pesquisa mostrou que a porcentagem dos que ingressam no Ensino Superior, após completarem o ensino médio no sistema público, é 36%, ante 79,2% dos egressos da rede privada. Ademais, a maximização do número de estudantes que estão concluindo o ensino médio e, conseqüentemente, o aumento na exigência de especialização e da competitividade têm influenciado esses índices.

Assim, percebeu-se como alguns dos egressos do PIBID realizam uma avaliação profissional da sua experiência profissional no Programa que, em outras palavras, significava, também, diminuir esses níveis desiguais de ingresso ao Ensino Superior. Tal processo, de acordo com os depoimentos, dar-se-iam através da contação das suas trajetórias escolares na educação básica, as quais, em sua maioria, tinham ocorrido na escola pública.

No relato de Sibebe, além de mencionado a ideia de incentivo ao Ensino Superior, houve a preocupação em fortalecer os conhecimentos promovidos pelos professores que lá atuam, assim como de incentivá-los a rever as suas práticas. O que se verifica não é uma ideia de o bolsista “trazer conhecimento para o professor da educação básica que nada sabe”, mas a promoção de uma diálogo entre os saberes que são produzidos e trazidos pelos bolsistas na universidade e os saberes advindos da experiência do professor regente da educação básica, que conhece, melhor do que ninguém, o contexto social no qual a sua escola está localizada, o perfil dos seus estudantes e, sobretudo, os possíveis pontos de melhorias que devem ser realizados nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, há uma junção de perspectivas e valores, entre bolsistas e supervisores, para a promoção de experiências inovadoras, conjugando o que se discute nos muros acadêmicos e o que, de fato, acontece no “chão” da escola.

Quando perguntados acerca do que teria significado atuar como bolsistas na educação básica e com os outros profissionais da área, a maioria dos egressos respondeu que o PIBID servia como um grande divisor no que se refere à escolha da profissão, de modo que dava um panorama geral dos principais conflitos existentes no contexto escolar, assim como os preparava para as futuras experiências, como, por exemplo, o estágio supervisionado. No trecho do depoimento de Laura, ela diz que “[...] me mostrou os aspectos que eu deveria lidar fora da sala de aula, como dentro da escola [...]”, ou seja, já havia uma familiaridade com os possíveis entraves atinentes ao ambiente escolar.

Além do conhecimento citado acima, ser bolsista, para esses egressos, significou olhar para os profissionais da escola básica pública a partir de outro prisma, de acordo com o relato de Taís:

Taís: A experiência me possibilitou olhar para os professores das escolas públicas e sua realidade. Eles estão cansados, exaustos. Têm os mesmos problemas e não mudam. Você ver lá gente com mais de 30 a 40 anos na mesma escola e nada muda. Os bolsistas são o novo chegando, mas não é para fazer crítica, como talvez aconteça nos estágios. O PIBID vai, vai fazer crítica, sim, mas vai estar lá atuando, transformando aquele ambiente. Não está ali para criticar os professores [pelo] tradicionalismo prescritivista, que exclui o aluno como ser pensante, permeado por [conhecimentos] sócio histórico e culturais. O PIBID está ali para olhar para aquela escola, para a turma que impacta a escola e ela passa a estimular. Aconteceu com o nosso grupo, todos queriam o PIBID na sua turma. Para mim ter atuado com o PIBID e a professora de educação básica foi maravilhoso pela experiência mesmo. Tinha muito a nos formar, a construir conosco as nossas experiências.

Em outras palavras, e isso foi relatado por outros egressos, o PIBID é muito disputado na escola em que atua, pois traz uma nova possibilidade de atuação naquele cenário. Isso não quer dizer

necessariamente que o PIBID se configura como um programa que resolve todos os entraves educacionais, mas, sim, que traz novos ares para a escola parceira através de novas possibilidades de olhares sobre aquele cenário. Assim, no relato de Taís, vimos o cuidado em que ela tem em enxergar os professores da escola, os quais, segundo ela, encontram-se, muitas vezes, “*cansados, exaustos*”, seja pela falta de investimentos necessários para a execução do seu trabalho, seja pelo desconhecimento em sair de práticas cristalizadas.

Para o encerramento deste bloco, os egressos foram questionados se eles percebiam alguma diferença entre os estudantes que tinha tido contato com o Programa daqueles que não tinham tido essa experiência. Os relatos reversaram, em primeiro lugar, acerca da experiência em sala de aula e, conseqüentemente, de um maior amadurecimento para gerenciar uma turma. No relato de Laura, por exemplo, ela conta sobre o momento em que ela teve que cursar a disciplina de estágio. Ela afirma que “[...] *muita gente se surpreendeu porque entraram na sala de aula e viram aquilo como algo extremamente novo*” e que ela teve uma colega que “[...] *não fez o PIBID e quando entrou no estágio I, perto de se formar, ela descobriu que não queria sala de aula*”. Um outro aspecto que se sobressaiu acerca desse questionamento, foi referente à crítica acerca da distribuição das disciplinas do curso. Vejamos:

Iara: Se tratando da graduação de Letras Vernáculas na UFBA, eu acredito que forma o profissional de Letras para ser pesquisador, e não para sala de aula. É uma característica muito forte da UFBA são professores pesquisadores. Hoje, você ver um aluno da UFBA terminando a graduação e vai para o mestrado e doutorado e se depender deles, talvez não chegue a ir em uma sala de aula, além dos estágios.

Sibele: [...] na universidade, o currículo falha muito em relação à vivência na docência e o PIBID traz isso. Então, um aluno que se forma hoje na UFBA e em Letras sem participar de um projeto desse, ele vai aprender muita teoria, muita pesquisa, mas vai aprender pouco sobre ensino. Nós temos pouquíssimas disciplinas na área de educação e a maioria delas são optativas e as pessoas às vezes não querem fazer, não gostam, já criam um bloqueio. E o aluno que participa do PIBID, ele ver a importância que tem a gente ter esse conhecimento específico na área da docência, porque não adianta o professor saber o conteúdo, ele precisa saber sobre ensinar e o PIBID proporciona isso.

Célia: A questão de que a UFBA não oferece esse suporte da Educação, da sala de aula. A gente forma em Letras achando que sabendo que vai ser professor, mas muita gente vislumbra não ser professor, não sei, porque a UFBA tem essa coisa de vaidade, aí a galera acaba, assim, inferiorizando o papel do professor, mas, no final das contas, sai da UFBA e se torna professor. É meio contraditório, porque, de verdade, além de inferiorizar a galera menospreza quem faz tudo pra poder, né, aquela coisa de que é cultural “o país não valoriza a educação e os próprios possíveis futuros professores também não valorizam”, então eu acho que o diferencial foi esse aí, ter vivido a realidade da sala de aula antes de ter ido para a sala de aula de fato, coisas que colegas meus não tiveram essa oportunidade.

Acerca desses depoimentos, dois pontos merecem destaque: o currículo e a desvalorização do trabalho docente. Assim, para os egressos, há um problema curricular no que tange à distribuição das disciplinas que, segundo eles, “*falha muito em relação à vivência na docência*”, isto é, faltam disciplinas relacionadas ao seu futuro contexto de atuação, que é a sala de aula. Ademais, há o fomento da ideia de incentivo apenas à pesquisa, o que, aqui, em outras palavras, traduz-se em ocupar-se dos aspectos que não estão vinculados às práticas pedagógicas. Tal fato foi apontado recentemente nas pesquisas de Gatti (2009) que, ao estudar a estrutura do currículo dos cursos de licenciatura no país, constatou uma presença maciça das disciplinas de caráter teórico em detrimento das de caráter pedagógico.

Além disso, nos discursos dos egressos, é perceptível que há uma ideia de desvalorização do trabalho docente. Há, portanto, uma hipervalorização dos estudantes que se ocupam das questões teóricas, em detrimento dos que dispõem tempo para os aspectos voltados para a sala de aula, como se fosse algo de menor relevância, de acordo com o que foi evidenciado na fala dos professores. Logo, embora não se constitua como majoritário, é um discurso que ainda permeia o ambiente acadêmico e, dessa forma, precisa ser discutido com mais profundidade.

5.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conforme mencionado no capítulo anterior, que descreveu os aspectos metodológicos que nortearam esta pesquisa, o presente grupo de perguntas visavam compreender quais foram as ações mais relevantes para a sua prática profissional e qual era a avaliação que eles tinham em relação ao Programa e à graduação, mais especificamente no que tange aos conhecimentos ofertados para a promoção do ensino de leitura e de escrita³⁸.

Inicialmente, os professores foram questionados acerca de qual tinha sido a ação mais relevante do PIBID no que se refere à sua atuação como profissional como docente. Nesse sentido, eles afirmaram que

³⁸ É importante salientar que a leitura e a escrita foram tomadas como pontos centrais, pois o PIBID/Letras UFBA tem como premissa o aprimoramento de saberes para esses campos em especial. Ademais, tais conhecimentos têm ocupado, em larga escala, as agendas de pesquisas de muitos profissionais da área que se interessam pelo ensino de língua materna na educação básica.

a principal ação consistiu na apresentação, discussão e leitura de textos que versassem sobre os aspectos pedagógicos inerentes à prática do ensinar. De acordo com Leandro,

Leandro: A leitura de teóricos que fazíamos que me fez ver a importância do diálogo da teoria e a prática. A gente sempre estava lendo sobre os pedagogos, o que eles propõem, o que estávamos enxergando no ambiente e quais novas medidas devemos ter. Acho que era o principal fator.

Assim, aponta-se para uma formação pautada no diálogo entre os saberes que são apresentados, vistos e, por extensão, que podem ser mobilizados para a promoção de uma nova realidade. Tal aspecto é mencionado por Azevedo (2012) que apontou essa relação de interdependência entre os aspectos práticos e teóricos que, embora distintos, apresentam uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência.

Os professores também destacaram como medidas importantes para a sua formação profissional a participação em seminários do PIBID e as reuniões de orientação. Os seminários são eventos em que os diferentes PIBID reúnem-se e apresentam os resultados (parciais ou finais) das ações que foram desenvolvidas na escola parceira; já as reuniões com o orientador (professor da universidade) funcionam para o estabelecimento do Plano de Ação, que será desenvolvido no próximo semestre, ou apresentação de Relatório (documento que regula e descreve as atividades desenvolvidas no semestre anterior), assim como um espaço de troca de experiências e discussão de textos.

Quando questionados acerca da formação oferecida no campo da leitura e da escrita pelo PIBID e pela graduação, os bolsistas responderam,

Patrícia: Não teve nenhuma disciplina específica para isso. [...] No PIBID tivemos a oportunidade de ler e discutir vários gêneros textuais, vários artigos e produzir artigo também. Foi um complemento.

Leila: O curso de Letras é rico. São poucas matérias ligadas à leitura e escrita em relação às coisas que aprendemos com o PIBID. O PIBID contribuiu nas leituras que fizemos. O que a grade oferece era algo mais específico para alguma matéria, não era ligada ao ensino, era algo abstrato. O curso de Letras contribuiu com o PIBID, porque era a teoria se unindo com a prática.

Levando isso em consideração, os egressos relatam que na graduação pouca atenção foi destinada aos saberes necessários para o ensino da leitura e da escrita. Como mencionado no Capítulo 1, há, de fato, uma desproporção no que tange à distribuição das disciplinas do curso, já que das 29 disciplinas

obrigatórias do curso de Letras Vernáculas, apenas 3 (10,34%) são referentes ao campo da leitura e da escrita, sendo esta uma porcentagem muito próxima da apontada por Gatti (2009) no que se refere às matérias destinadas ao Conhecimento para a Docência (10,5%) em seu estudo. Foi apontado também que, embora “rico”, o curso apresenta “algo abstrato”, o que poderia ser associado a um distanciamento dos aspectos inerentes à realidade docente.

É importante salientar que a premissa do PIBID como complemento foi mencionada repetidas vezes nas falas dos egressos, como foi demonstrado na fala de Patrícia. Em outras palavras, é como se o Programa contribuísse para o amadurecimento de saberes mostrados nas disciplinas ou pela complementação de aspectos que não tinham sido discutidos de forma adequada (ou sequer discutidos) sob o âmbito da graduação e, a partir da passagem no Projeto, os alunos teriam contato com esses saberes. Contudo, o grande problema resvala no fato de que o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência é uma política pública e, como tal, depende da oferta de vagas (bolsas) para que os alunos possam ingressar, de modo que nem todos os estudantes da graduação podem ser contemplados. Somado a isso, com base nas políticas de contingências orçamentárias apresentadas pelo Governo Federal nos últimos anos, o índice de disponibilização de bolsas diminuiu, fazendo com que um número menor de licenciados seja alcançado. Vejamos mais um relato da professora acerca desse papel de complementação,

Sibele: Nas disciplinas obrigatórias, eu acho que deixa muito espaço (faltando), ou seja, o currículo de Letras (é) para disciplinas obrigatórias, porque as optativas nós temos muitas, se você sente necessidade e percebe que faz parte da sua identidade como professor, da sua formação enquanto professor, você pega as disciplinas de produção textual e tudo bem, se resolve; mas nas disciplinas obrigatórias, eu acho, sim, que o PIBID hoje funciona como complemento, que é necessário, é importante, porém acho que não deveria ser complemento. Acho que tudo que estudamos no PIBID deveria fazer parte da nossa grade curricular do curso em relação às disciplinas de produção textual.

Assim, com base na opinião de Sibele, ela considera o Programa como um suporte para as discussões oferecidas nas disciplinas obrigatórias, sendo, portanto, fundamental a sua existência. Somado a isso, os egressos fizeram ponderações acerca do modo como esses conhecimentos relacionados à escrita e à leitura foram apresentados a eles, diferenciando o tratamento oferecido pelo PIBID e pela graduação. De acordo com as egressas,

Laura: A grade do curso de Letras se dar da seguinte maneira, se você não buscar, você não avança, você tem que entrar já sabendo. Ela não te dar recurso para você aprender nada lá. Você tem que correr atrás. O professor vai jogar textos para você e terá que tentar interpretá-los. Já o PIBID não, pelo menos inicialmente, [...] (vai) dizendo como deve ser feito, como deve ser interpretado e mostrando que devemos ir além do que está escrito. Levar em conta a nossa realidade e o nosso mundo.

Iara: Sinceramente, na UFBA, é muito fraca, tivemos algumas matérias relacionadas à leitura e escrita, mas acho que fica uma coisa distante da realidade, [...] observo esse déficit em relação (ao) como eu vou me comportar como professor, como vou cobrar do meu aluno em sala de aula nesse aspecto da leitura e da escrita.

A partir dos relatos, as professoras relatam um posicionamento mais cauteloso do PIBID em relação à abordagem, ou seja, o Programa parte do pressuposto de que os estudantes precisam de um maior acompanhamento nesse aspecto. Por outro lado, sob o âmbito da graduação, espera-se que o licenciando já detenha um arcabouço de saberes para “sobreviver” naquele espaço, tendo em vista a precarização promovida nesses locais pela falta de investimento público, já que em geral as salas são cheias, o tempo é curto e há diversas demandas inerentes à formação do docente.

Somada às questões destinadas às diversas demandas, os egressos apontaram também para a ausência de disciplinas ou de discussões referentes ao processo de avaliação no campo da leitura e da escrita. De acordo com Leandro, “[...] eu fiz um reingresso (PLE), mas (letras) vernáculas precisa de muito trabalho e formação específica não só de leitura e escrita[...]” e “[...] a avaliação de aprendizagem, que era uma disciplina optativa, e eu não entendia como é que um professor saía da universidade e não tinha uma disciplina de avaliação[...]”, isto é, ele aponta para uma carência latente em relação aos mecanismos e conhecimentos necessários que fundamentem a sua concepção do processo de avaliação, o qual, sendo ele, só foi preenchida no seu reingresso. Assim como Leandro, a professora Taís reflete sobre o processo avaliativo no curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), assim ela pontua que teve a oportunidade de cursar “[...] a graduação de PLE e estou tentando contato com uma disciplina sobre avaliação, então nesse percurso formativo todo tive só contato agora com uma disciplina que nos ensina a conceber o processo de avaliação. É assustador”.

Para fechar os questionamentos que foram levantados neste bloco de perguntas, retomo um ponto que se repetiu, com frequência, quando perguntados acerca das contribuições do Programa para a sua formação, que foi o fato da diferença da formação oferecida pela disciplina de Estágio Supervisionado e pelo PIBID. É relevante salientar que tal aspecto não estava incluso na seleção de perguntas, mas que, a

partir de sua recorrência e com o objetivo de compreensão do meu objeto com mais profundidade, fez-se necessária a sua inserção³⁹. Isso porque, repetidas vezes, os egressos apontavam para a “falta de relação entre teoria e prática” ou acerca do “distanciamento da educação básica”, o que, a princípio, seriam críticas que se findariam com a participação nas disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2. Contudo, a partir dos relatos, há uma diferenciação entre essas atividades.

Antes da apresentação das lembranças, no intento de enquadrar melhor a discussão, disponho-me da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente do artigo 61, no que se refere à formação no Estágio Supervisionado que contempla “II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;” (LDB, 1996, s/p). É, por assim dizer, uma atividade curricular obrigatória que visa a inserção do futuro professor na prática docente e no contexto de atuação profissional, configurando-se como um ambiente de formação, o qual acontece sob supervisão e orientação direta dos professores da graduação e da educação básica.

A partir desse prisma, quando perguntados sobre a diferença de formação oferecida entre o Estágio Supervisionado e o PIBID, no que tange aos saberes necessários para a sua atuação profissional, assim como de suas experiências nessas atividades, obtive as seguintes respostas,

Patrícia: No PIBID tem uma equipe para te dar suporte para te orientar de que forma vai desenvolver o projeto. A minha experiência no estágio foi totalmente diferente.

Célia: O estágio, a gente... praticamente é jogado na sala de aula, a gente não tem um preparo teórico e a gente não tem uma possibilidade, porque no PIBID a gente fazia oficina, né, havia um planejamento maior... o estágio não, chega lá é o final a gente sabe que a gente tem que cumprir aquilo, acaba se tornando mais uma obrigação do que, de fato, alguma coisa que pode enriquecer, que pode trazer um conhecimento, nem comparação.

Sibele: Eu estagiei em colégio municipal, estadual e particular, e em todos o procedimento foi o mesmo: primeiro dia de estágio, conversamos com a coordenadora, ela te explica já como são as turmas, te dar um livro base e te coloca em sala de aula. A partir daí, você só é cobrado. As minhas experiências foram essas, mas com o PIBID não, eu tive um preparo teórico antes da sala de aula, dentro da sala de aula, eu não estava sozinha. Além de ter outros colegas, tinha o aporte da professora supervisora, tinha a visita dos coordenadores, tive como coordenador Paulo Henrique⁴⁰

³⁹ Essa ação foi respaldada pela natureza da pesquisa qualitativa-interpretativista, conforme apontado por BAUER e GASKELL (2002), quando afirmam que o bloco de perguntas funcionaria como um eixo central e norteador do estudo, servindo para orientar o pesquisador durante o transcorrer da entrevista e para evitar repetições desnecessárias. Contudo não deve ser encarado como um modelo engessado. Tal discussão foi amadurecida como mais profundidade no capítulo anterior desta Dissertação.

⁴⁰ Nome fictício.

que foi maravilhoso na minha vida enquanto estudante, porque, de fato, ele estava presente, ele visitava as escolas, sabia o que estava acontecendo, então eles nos orientavam e as supervisoras nos orientavam e os textos estavam por trás de tudo que a gente fazia. E no estágio não, no estágio, você normalmente é largado na sala para você ser um professor e, às vezes, você tem medo de tirar algumas dúvidas porque é como (se) todos ali não te enxergassem como estagiário, e, sim, como professor, e se (você) tem algumas dúvidas, você não é capaz.

Nos relatos das professoras é possível perceber que ambas as experiências (estágio e projeto) tiveram contribuições distintas para a sua formação acadêmica. Assim, é interessante perceber a forma pela qual as disciplinas de Estágio Supervisionado têm sido encaradas pelos licenciandos que, segundo eles, “*O estágio, a gente... praticamente é jogado na sala de aula*”, o que acabou por me inquietar mais ainda acerca desse ponto em específico. Isso porque, conforme relatado nas linhas anteriores, uma das principais queixas dos professores seria a falta do “componente prático” na graduação, assim como de elementos que discorressem acerca da sua prática docente, como discussões de textos teóricos sobre métodos de ensino, avaliação, currículo, leitura e escrita na sala de aula, entre outros. A partir disso, o que deixa transparecer pelas falas das egressas, é que a formação oferecida pelo PIBID direciona com mais precisão os estudantes para os desafios oriundos da sala de aula. Daí, então, trago à baila o seguinte problema: se as disciplinas da graduação não estão oferecendo uma formação pautada para a atuação do professor da educação e os Estágios Supervisionados (1 e 2) não estão conseguindo atender a essa demanda, qual é o tipo de docente que estamos formando para lecionar nas escolas? E esses profissionais que tiveram essa formação e não passaram pelo PIBID, como ficam?⁴¹

Tal fato deve ser passível de questionamento. Segundo Patrícia, “*No PIBID tem uma equipe para te dar suporte para te orientar de que forma vai desenvolver o projeto*”, ou seja, ela foi inserida no contexto da educação básica, mas teve o suporte de outros profissionais: coordenador de área, supervisor e demais bolsistas, o que fez com ela não se sentisse sozinha nesse processo. Já foi diferente do episódio presenciado por Sibebe, quando “*você tem medo de tirar algumas dúvidas porque é como (se) todos ali não te enxergassem como estagiário, e, sim, como professor, e se (você) tem algumas dúvidas, você não é capaz.*”. É emergencial a conscientização de que tal disciplina constitui como peça basilar para o professor em

⁴¹ É necessário apontar aqui que o foco desta Dissertação não é desqualificar nenhum profissional ou IES, mas, sim, mostrar que há uma lacuna nessa formação e, sobretudo, promover reflexões para uma possível mudança.

formação, o que, em outras palavras, significa mais uma atividade que deve ser cumprida para que o docente consiga ter uma formação adequada e de qualidade para uma atuação efetiva em sala de aula.

Todavia, de acordo com o que foi relatado, os alunos têm tido pouco aparato para o cumprimento dessa atividade, a qual é obrigatória e ocorre, no geral, ao final da graduação. Mais uma vez, é uma configuração de formação que nos faz lembrar o modelo de formação “3+1” em que havia uma segregação dos componentes específicos e pedagógicos, conforme apontado por Gatti (2010). Como apontado por Célia e Iara, respectivamente, o Estágio Supervisionado “[...] *acaba se tornando mais uma obrigação do que, de fato, alguma coisa que pode enriquecer, que pode trazer um conhecimento, nem comparação.*” e “[...] *o estágio é cumprir carga horária que é obrigatória [...]*”, o que vai contra a ideia de formação de um professor pesquisador, sendo aquele que pesquisa e reflete sobre a sua prática.

Por outro lado, os relatos apontam de forma positiva o acompanhamento que é oferecido pelo PIBID, já que eles conseguem ter a orientação dos professores e, sobretudo, são encarados como profissionais em formação. Além disso, os egressos apontaram que a experiência prévia no PIBID fez com que eles se sentissem mais preparados para atuarem na disciplina de Estágio Supervisionado, como relatado por Leila “*Não cheguei no estágio crua, cheguei sabendo o que tinha para fazer*”.

5.4 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

O Bloco 4 de questões estava direcionado aos pontos referentes às contribuições do PIBID na atuação profissional desses professores. Nesse sentido, as perguntas versavam sobre as possíveis contribuições do Programa para o trabalho que eles desenvolvem (ou já tenham desenvolvido), tanto no que respeita aos aspectos teóricos quanto aos saberes da prática.

É a partir desse prisma que, de início, os egressos foram convidados a rememorar situações vividas no Programa e, sobretudo, que pudessem descrevê-las de modo mais detalhado. Foi interessante perceber que nesse momento da entrevista, em especial, as *muletas de memória* foram manuseadas com mais frequência, de modo a despertar as lembranças da participação, das ações desenvolvidas e também das emoções vivenciadas. Isso porque, de acordo com Portelli (1997b), as fontes orais contam-nos não apenas o que o sujeito fez, mas o que ele acredita ter feito, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez, e isso envolve a dimensão emocional dos entrevistados.

Assim, os bolsistas egressos foram convidados, inicialmente, a contarem se o PIBID teve alguma interferência na sua formação teórica e em que medida essas teorias contribuíram para a sua atuação profissional. No tocante a essa pergunta, os relatos divergiram bastante, já que ficaram divididos entre aqueles que afirmavam uma contribuição significativa ou parcial, especialmente no contato com leituras voltadas para as obras de Paulo Freire, e aqueles em que as contribuições teóricas foram irrelevantes. Vejamos,

Taís: Não tinha muita teoria, porque as atividades do PIBID eram muito práticas, por isso comentei que sentia falta disso, mesmo eu tendo a minha primeira experiência, sentia que estava faltando alguma coisa, porque sabíamos que tinha teoria na universidade e chegava no PIBID só tinha prática. Tinha o aprender a fazer, fazendo. Não aprendendo a fazer lendo alguém que já fez, mas a teoria faltou muito na minha formação e no meu período no PIBID. [...] Não muito, não nada. Só lembro de dois, Dolz e Schneuwly.

Laura: Ajudaram em muitas coisas, principalmente na área da leitura, porque antes tinha uma visão de leitura e depois do PIBID vi que ler vai muito além, e me ensinou como compartilhar isso com os alunos. Aprendi que o ensinar não é introduzir, mas, sim, compartilhar conhecimento. As leituras do PIBID, principalmente Paulo Freire, trouxeram para mim coisas sobre educação que antes eu não tinha. Percebi que o processo de educação vai muito além.

No relato de Taís, é perceptível um certo dilema quanto à formação teórica que foi ofertada pelo PIBID que, segundo a egressa, traduziu-se numa formação deficitária nesse quesito, já que “[...] sabíamos que tinha teoria na universidade e chegava no PIBID só tinha prática”. Em sua opinião, há a necessidade de uma maior apresentação de textos teóricos para que haja formação teórica “Tinha o aprender a fazer, fazendo”. Tal modelo formativo “de aprender fazendo” está previsto no Guia do PIBID, o qual entende que o desenvolvimento da formação de professores se faz coletivamente por meio da “ação/reflexão sobre a prática, o que implica uma teorização informada pela prática e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma prática consistentemente alicerçada em reflexões sobre as teorias que envolvem o fazer docente” (SILVA; ASSUMPCÃO, 2011, p.7). É, portanto, uma abordagem diferente, na qual teoria e a prática são vistas dentro de um modelo mais flexível, menos estanque, considerando o saber de forma holística.

Já o relato de Laura aponta para contribuições teóricas, em especial, no campo da leitura, de modo que ela menciona Paulo Freire. Ela afirma que houve uma mudança no seu modo de compreender o que se entende como leitura e, para além disso, como compartilhar isso com os seus alunos. Embora apresente posicionamentos distantes, esses relatos nos direcionam ainda para uma concepção de Educação Bancária,

como apontado por Freire (1987). Tal conceito pressupõe que o aluno pouco sabe (ou nada sabe) e o professor é detentor do saber. Cria-se, então, uma relação vertical entre o educador e o educando, de modo que não se permite que os educandos se tornem os protagonistas do processo.

Taís demonstra mais afinidade com uma concepção de formação focada no acúmulo de leituras, “estudar para fazer”⁴², de produção de saberes ainda muito alicerçada ao “que fulano disse”; já Laura apresenta uma ideia de concepção mais maleável e dialógica, em que ela pressupõe que o seu papel seja compartilhar informações, não apenas transmitir, ou seja, utilizar-se, também, dos saberes que ela já detém, suas leituras prévias, experiências para que, a partir daí, as suas inferências e ligações teóricas possam emergir.

Outro aspecto tematizado neste Bloco relacionava-se às ações que eles realizavam com a leitura e com a escrita na época do PIBID e na prática atual de docência, ou seja, se havia alguma diferença no modo como essas atividades eram realizadas. Os egressos relataram que direcionavam seu trabalho docente baseado nas suas experiências no Programa. Contudo, nos relatos, aparecem as dificuldades nesse processo, o que fazia com que eles realizassem ações diferentes nesses espaços. Vejamos,

Sibele: No PIBID, não dávamos aula, ministravam oficinas e a dinâmica de oficinas é diferente da de aula, porém minhas aulas de hoje são influenciadas pelas oficinas ministradas no PIBID, por exemplo, tem muitos professores que dão aulas teóricas, e para os meninos são enfadonhas, não têm interesse. Eu acho que um aluno que faz parte do PIBID se transforma num professor que não dar esse tipo de aula, que é pura teoria, porque nós aprendemos sempre a trabalhar teoria e prática.

Célia: Eu acho que tem aquele embate, porque, assim, o PIBID, como eu falei, ele traz uma visão romântica da coisa, né?! A gente quer... eu gosto da reflexão, da crítica que o PIBID proporciona em relação a como educar em si, a forma do ensino-aprendizagem, mas eu também acho, em alguns momentos, a gente não tem como não seguir um modelo, porque existe uma padronização na escola, existe uma coordenação, uma superioridade, né?! Alguém que está ali hierarquicamente, que é maior que você e que você tem que, muitas vezes, obedecer. Então, em alguns momentos eu tenho que ser flexível e seguir um pouco do modelo, entende?! Eh, muitas vezes, a gente sabe que a sala de aula não funciona exatamente como a gente gostaria e como a gente vê no PIBID, é muito bonitinho a teoria, mas a prática traz uma outra...

Laura: O PIBID, apesar de ser maravilhoso e trabalhar sendo algo diferente do que lidamos na sala de aula em relação aos conteúdos e o tempo que demanda da escola. Eles traziam para os

⁴² Não se defende aqui que a prática de leitura de textos teóricos seja banida ou algo similar, mas, sim, que os licenciandos também precisam ser vistos como sujeitos dotados de saberes e que podem produzir teorias sobre seus espaços de vivências, o que desmistifica a lógica de Educação Bancária e aponta para uma produção de saberes autênticos, dialógicos e socialmente localizados.

alunos uma realidade utópica da sala de aula, porque, por mais que eu queira que a sala de aula seja como era nas oficinas, hoje é difícil, por causa da demanda da escola. Se fosse ser eu e os alunos, conseguiríamos fazer, mas como a relação entre aluno e professor, principalmente em escolas particulares, é tratada como a menor das relações, fica difícil fazer esse tipo de trabalho. Por mais que a gente não queira, temos que ser aquele professor tradicional, porque é o que os pais querem, o que a direção da escola quer, e se você não lida com isso é você que se torna o problema, o doente, então você tem que dar um freio, o que, para mim, é chato. Sempre que eu posso faço uma atividade diferente com eles. Fiz um trabalho de leitura que teve aprovação da escola e dos pais, mas, infelizmente, não podemos viver só desses projetos. Complica muito.

De acordo com o relato de Sibeles, é possível perceber que ela encara os dois contextos como formas diferentes de tratar o saber, isto é, a dinâmica de uma oficina de leitura e escrita, que era o que se desenvolvia no PIBID, é diferente da dinâmica de uma sala de aula, que sugere um outro direcionamento. Mas, mesmo assim, muito influenciada pelo Programa, ela tenta desenvolver uma aula que não seja enfadonha, que desperte o interesse dos alunos contemplando teoria e prática.

Por outro lado, nos relatos de Célia e Laura, vemos críticas em relação a esse processo. Primeiramente, elas apontam, de modo positivo, para as críticas e as concepções de ensino que são apresentadas no PIBID, mas, ao mesmo tempo, elas consideram essa visão “utópica” e “romântica”, justamente pela resistência das escolas privadas em aceitarem um modelo de ensino de leitura e escrita que diverge do tradicionalismo.

Assim, de acordo com as egressas, elas enfrentam a barreira da falta de autonomia para a promoção de um ensino de leitura e escrita que seja mais próximo daquilo que elas acreditam ser o ideal. Então, coordenação, direção e pais dos alunos influenciam no modo como as egressas desenvolvem o seu fazer docente, pois, caso as suas atividades fujam do tradicionalismo, esse monitoramento faz com que elas voltem ao que lhe é exigido. Por outro lado, elas relatam que, quando podem, desenvolvem atividades mais contextualizadas, utilizando a realidade do alunado.

Os egressos foram questionados, também, acerca do modo como eles direcionavam o trabalho com a leitura e com a escrita em sala de aula e como eles realizavam no PIBID. Um primeiro aspecto que chamou atenção nesses relatos é que os professores sempre faziam distinção entre atuarem com a disciplina de Redação, Literatura ou Língua Portuguesa, esta última sendo entendida como Gramática. De acordo com Oliveira (2010, p.171), essa divisão se traduz em “ensinar português é uma coisa, ensinar escrita é outra e ensinar literatura é uma coisa mais diferente ainda”. Dessa forma, o autor complementa afirmando que essa separação faz com que a multiplicidade da língua ocorra de modo compartimentalizado, em blocos

distintos, já que, por exemplo, o professor de Redação não possa trabalhar as figuras de linguagem em poesias, já que isso ficaria encargo do professor de Literatura.

Segundo os professores, havia uma tendência, mais uma vez, das instituições escolares segmentarem o ensino de língua, o que fazia com que o trabalho da leitura e escrita na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, ficasse também fragmentado e desconectado, já que,

Leila: [...] só trabalho Literatura e Português (Gramática). O que eu tento fazer, como trabalho Literatura, é trazer gêneros para eles analisarem. A produção textual é feita a partir da leitura de gêneros textuais, filmes e vídeo, porque não dou aula de Redação.

Iara: [...] eu não sou professora de Redação, sou professora de Gramática, mas disponibilizaram para mim cinco horas/aulas, e dentro dessas tem uma que não é geminada e geralmente de quinze em quinze faço um debate discutindo temas atuais ou temas que estão dentro do planejamento. Então, um desses temas foi esse texto, que é de uma poetisa que faz parte do Islã, que é um movimento literário onde os poetas vão para rua e os textos são orais, porém tem livro. Mariana Félix, por exemplo, tem três livros lançados, aí levei para sala um poema sobre a violência contra a mulher e um trecho desse poema falava sobre empoderamento, sobre violência. Após colocar o vídeo sobre o trecho do poema, eu esperei o impacto deles e cada um veio com uma opinião diferente, um jeito diferente de comentar um assunto. Não foi um debate, foi uma roda de conversa e era o que mais tínhamos no PIBID. Foi uma roda muito interessante, tanto que terminou um horário da aula e eles não queriam parar. Foi um momento muito prazeroso e muito interessante.

Ou seja, as questões voltadas à leitura e à escrita parecem ser relacionadas apenas à disciplina de Redação. Mas, mesmo assim, as professoras afirmaram tentar romper esse estigma e trabalhar, respeitando o seu contexto de atuação, com esses saberes. No relato de Iara, por exemplo, ela tentou trazer uma perspectiva em que ela tenta trabalhar textos orais que foram documentados e, além disso, trazer uma temática atual que é a violência contra mulher. Daí que cada aluno pôde expor a sua experiência acerca do assunto, não se tratou de avaliar quem estava certo ou errado, mas uma atividade de escuta em que cada um compartilhasse a sua leitura de mundo sobre o que foi apresentado, já que, segundo ela “*Não foi um debate, foi uma roda de conversa[...]*”.

Essa ideia de construção de um espaço onde todos pudessem compartilhar suas ideias está presente na proposta do PIBID. Parece haver, dessa forma, uma maior satisfação tanto dos estudantes, quanto dos professores em relação a esse modo de direcionar as aulas de língua.

Ainda em relação a essa agenda de conteúdos bimestrais, os egressos apontaram que no PIBID trabalhavam com oficinas de leitura e escrita, as quais tinham maior flexibilização em relação ao seu tempo

de ocorrência e período de avaliação, sendo que, agora, em sua prática profissional, esses fatores atuam como empecilhos para a realização das atividades de leitura e de escrita,

Sibele: Fizemos uma oficina de charge no PIBID, que me marcou muito porque os meninos receberam de forma positiva. A intenção dessa oficina foi pensada para alunos de 3º ano (E.M.) que ia encontrar muitas charges, tirinhas e desenhos no Enem e eles não conseguiam interpretar, nós percebemos isso. Foi um sucesso, além deles lerem e interpretarem, eles criaram novas charges, como todos os aspectos de ironia que precisavam conter. Para escrever um texto com ironia, demanda uma interpretação de texto muito boa, então um certo domínio na produção do texto eles conseguiram. Nessa atividade, fizemos, trabalhamos a teoria, trabalhamos os exemplos e a prática. Foi uma atividade que durou um mês, e nós pegávamos toda sexta e fazíamos um encontro com eles falando de um aspecto da charge e aí durou 6 semanas. Em sala de aula, não dá para fazer um trabalho assim, primeiro porque seis semanas é um prazo muito grande para fazer uma atividade, pelo menos nas escolas que eu trabalhei até hoje, então tem muitos conteúdos que precisam ser dados em pouco tempo e você não consegue fazer um atividade tão longa. Segundo, na escola, a teoria e a prática não caminham tão juntas quanto nessas oficinas ministradas no PIBID, então eu nunca fiz uma oficina como essa dentro de uma escola. Fiz uma atividade de charge, mas já fiz de produção textual de leitura, escrita e reescrita e aí um aluno fez a atividade em sala, levava para casa, trazia na próxima aula e a gente fazia uma leitura, fazia uma reescrita, quando necessário, e já dava aquele resultado, ou seja, uma atividade que deveria ser feita em um mês e meio, foi feita em dois dias. Então, acho que a principal diferença é que no PIBID eu consegui detalhar mais e na sala de aula, eu não consigo entrar nesses detalhes, eu tenho muito mais conteúdo para trabalhar.

O que se percebe no relato de Sibele é um dilema entre o que foi aprendido no PIBID e o como isso poderia ser, de alguma forma, adequado ao seu contexto de sala de aula. Na sua experiência de oficina no Programa, ela se sentiu mais livre para trabalhar o gênero textual Charge, por meio de uma sequência didática que durou cerca de 1 mês e meio. Já na escola privada, que tem uma abordagem mais conteudista, esse tempo mostra-se inviável para a execução de uma sequência didática de maior extensão, que precisou ser adequada para 2 dias. Além da contribuição da perspectiva do trabalho a partir de gêneros textuais, ela conta que no PIBID as atividades eram realizadas considerando as necessidades do alunado que, no caso, por serem alunos do 3º ano do Ensino Médio que prestariam vestibular, verificou-se a necessidade de um trabalho voltado para a leitura e produção de Charges, ressaltando, principalmente, a característica do recurso linguístico da ironia, que se faz tão presente nesse gênero.

O modo como os egressos relataram as suas ações de leitura e escrita apontou para uma concepção específica desses conceitos. Por exemplo, a maioria dos professores começaram a rememoração afirmando que sempre se utilizavam da realidade do aluno, do seu contexto social ou das suas necessidades no momento da execução das oficinas. Então, tratam-se de atividades que eram desenvolvidas com os

estudantes da educação básica, de modo a abordar as diferentes práticas de leitura e escrita (SILVA; ASSUMPCÃO, 2011). De acordo com o relato da egressa, ela mostra a reflexão que ela fez sobre esse processo,

Taís: [...] sempre tinha a preocupação em entender quem é esse aluno, fazer uma avaliação diagnóstica, ver o que ele já tem como conhecimento, não pensar esse aluno como tábula rasa, mas entender que ele carrega uma experiência e adequar isso às suas aulas de Língua Portuguesa. Então, eu vejo a atividade de leitura não como uma decodificação, mas como uma leitura de mundo, que vai além disso. [...] aprendi a não conceber a produção escrita como apenas uma atividade de correção, mas valorizar o processo de reescrita e o seu jeito de escrever, a depender do gênero textual que ele está escrevendo. Incentivá-lo e saber que o processo de escrita é um processo construído e não um processo que o aluno tem talento ou não. Um processo que pode ser aprimorado e revisto, que pode se revisado e que o aluno entende e aprende com aquilo que ele escreve. Que isso pode ajudar ele na vida a entender escrita para vida, interpretação, formação e que ele se dê bem na área que ele quer seguir.⁴³

A egressa fala sobre reconhecer a realidade do aluno, trazer aquilo que ele tem a oferecer e utilizar em sala de aula, “*não pensar esse aluno como tábula rasa*”. Tal pensamento encontra-se, portanto, muito associado à ideia apresentada por Cassany (2006) no que se refere à visão sociocultural da leitura, a qual não está condicionada apenas aos processos psicobiológicos realizados em unidades linguísticas e capacidade mentais. A leitura é, portanto, entendida como uma prática cultural que está inserida em uma determinada comunidade com costumes e tradições, de modo que o professor precisa ter em mente que o estudante “*carrega uma experiência*” e pode “*adequar isso às suas aulas de Língua Portuguesa*”. É importante salientar também quando ela afirma que “*eu vejo a atividade de leitura não como uma decodificação*”, porque considerar a prática exclusiva da leitura como um ato de decodificação potencializa as desigualdades e dificulta a incorporação de hábitos de leitura efetivos (FOUCAMBERT, 1994).

No que tange à noção de produção textual, percebe-se uma visão mais dinâmica e interacional do ato de escrever. A egressa entende a escrita como um processo, e não como produto, sendo, portanto, passível de ajustes. A partir dessa ótica, é possível associar seu depoimento à concepção de escrita com foco na interação, contrariando a ideia de língua como um sistema inacabado (foco na língua) e de representação do pensamento de quem escreve (foco no escritor), já que o aluno precisa escrever a partir

⁴³ Neste relato, é importante salientar, também, a sua associação ao conceito de Educação Bancária, de Freire (1987), que era leitura obrigatória no PIBID. Assim, embora Taís tenha dito acima que não se lembrava muito da teoria e que faltava isso no Projeto, sua reflexão traz um fundo teórico que é basilar para a formação do professor.

de gêneros textuais diversos, com propósitos definidos e intenções específicas, considerando, sobretudo, aquele para quem se direciona a mensagem (KOCH; ELIAS, 2010). Além disso, segundo ela, o estudante aprende acerca daquilo que escreve, logo é desejável que ele fomente essa prática no intento de que ele se “*dê bem na área que ele quer seguir*”.

Ademais, visando aprofundar mais essa discussão acerca do modo como eles entendiam a produção textual e a leitura com o PIBID, com o decorrer das entrevistas, senti que eles queriam sugerir, ou talvez, propor uma ideia de como seria um ensino mais adequado de leitura, tendo em vista o dilema entre aprender um modelo de ensino no Programa e acabar desenvolvendo outro na sua prática atual. Assim, acrescentei a seguinte pergunta: então, para você, como seria um ensino ideal/adequado de leitura e de escrita?

A partir disso, os professores relataram que um ensino ideal seria aquele que se valesse da realidade do aluno, que partisse daquilo que eles já conhecem. Mais uma vez, temos a ideia de promover um ensino contextualizado e adequado para cada realidade. Em outras palavras, de acordo com Foucambert (1994, p.31) “é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...]”, logo se deve pressupor que os estudantes tenham contato com os escritos que leriam independentemente de estarem na escola, isto é, textos que fazem parte da sua rotina diária. Os egressos falaram que não há uma fórmula pronta, mas que há a necessidade de conhecer o seu público e, sobretudo, seus interesses para que o aprendizado seja eficaz. Além disso, eles complementam,

Patrícia: Seria de uma forma que os alunos se interessassem, não uma aula de Redação. O aluno escolheria o que ele queira escrever, sobre o que gosta e se identifica.

Leandro: Um ensino que motivasse o aluno sempre. Trazer o que ele está lendo, fazê-lo pensar e ter ânsia da escrita e leitura dos diversos gêneros do nosso dia a dia, então acho que para nessa dimensão. Às vezes, os alunos acham que a aula de Língua Portuguesa é aprender nomenclatura, definições e conceitos, ele não tem a dimensão que, com a língua portuguesa, ele pode aprender a ler um contrato, uma sentença judicial, ele não sabe se ele tiver um problema na rua dele, como vai mandar uma carta, para quem ele se dirige e de que forma, então são essas questões que deveriam ser contempladas.

No relato de Patrícia, percebemos a ideia de segmentação no ensino da língua, sendo que, desta vez, ela focaliza o ensino da escrita, que se realiza na aula de Redação. Ela contrapõe-se a ideia de um “ensino de Redação”, que é uma forma de ensinar a língua de modo mecânico, normalmente focado apenas na argumentação e através da prática de textos desvinculados da realidade do alunado. A egressa acredita

que o ensino de escrita deve ser interessante e partir do gosto dos estudantes, já que só assim eles podem ser inseridos nas práticas e nas situações de letramento existentes em seu cotidiano.

Já no relato de Leandro, percebe-se a defesa de um ensino de leitura e escrita que contrarie o foco na nomenclatura, definições e conceitos. A concepção do professor está vinculada à motivação dos alunos e ao uso de gêneros textuais. Revela-se, através do seu posicionamento, o entendimento de que as atividades humanas estão relacionadas a um modo específico de utilização da língua, de modo que esses textos apresentam fórmulas maleáveis e organizadoras do dizer, “[...] *ele não sabe se ele tiver um problema na rua dele, como vai mandar uma carta, para quem ele se dirige e de que forma [...]*”. Sobre isso Marcuschi (2008) afirma que cada gênero textual é único, apresentando peculiaridades que regem a sua possibilidade de utilização da língua dentro de uma esfera de comunicação determinada. Além disso, uma prática docente focada nos gêneros textuais permite o desenvolvimento de um ensino da escrita mais próximo das práticas sociais de uso da escrita.

Para encerrar o Bloco 4, os bolsistas egressos foram questionados acerca do modo como eles percebiam a integração dos conteúdos discutidos na universidade e no PIBID com a elaboração do saber da sua disciplina (Língua Portuguesa) na escola. Nesse quesito, cada aluno trouxe as particularidades de seus processos formativos de maneira singular, o que, em outras palavras, significa que enxergaram essa integração de maneira diferente, vejamos:

Leila: Em tudo, um acrescentou ao outro, pois como sou uma profissional iniciante, porque tenho muito para aprender. Ajudou como ser um professor pesquisador que busca novas práticas, textos diversificados, observador dos alunos vendo a dificuldade deles e estando próximo a eles. O que aprendi é para vida, existe uma pessoa antes e outra depois da Universidade, pois me tornei uma pessoa mais comunicativa e os eventos do PIBID contribuíram com isso. Mudei de postura, tom de voz, saber como tratar, perceber a dificuldade dos alunos, dialogar com os alunos e o principal: está disposto a não só ensinar como aprender. Nas oficinas do PIBID, os alunos eram os autores e estávamos ali para sermos os mediadores. Conhecimentos como os estudos literários, em especial a literatura marginal, ajudou nas minhas aulas de Literatura, pois queria mostrar para eles além dos clássicos, ou seja, uma literatura mais próxima da sua realidade. Sem esquecer que a prática no PIBID auxiliou a nos adaptar ao lidar com alunos, escolas e, principalmente, direção de escola diferente.

No relato de Leila, ela abraça a perspectiva de ser um profissional iniciante, em constante formação, que se mantém em um pleno estado de construção e desconstrução de sua prática. Esse pensamento está vinculado à premissa de um professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), sendo aquele que está

sempre buscando a aprimorar a sua prática através da reflexão acerca da sua atuação profissional. Para ela, a graduação e o PIBID foram fundamentais para que ela pudesse enxergar o mundo de outra forma, já que “*Mudei de postura, tom de voz, saber como tratar, perceber a dificuldade dos alunos, dialogar com os alunos e o principal: está disposto a não só ensinar como aprender*”. Ademais, ela foi apresentada a novas possibilidades de escritos literários, como a “literatura marginal”, o que contrapôs a ideia de um trabalho exclusivo com textos literários canônicos, de modo que os alunos também pudessem ser representados nesses textos e se sentissem protagonistas do seu processo de construção de saber.

Por outro lado, os professores apontaram uma falta de integração entre o que se trabalhava na graduação e o que era requisitado na disciplina de Língua Portuguesa, na educação básica. Em relação a isso, o primeiro aspecto resvala no fato, conforme mencionado anteriormente, de muitas instituições de ensino ainda estarem fortemente influenciadas pela tradição prescritivista, o que acaba por igualar o ensino de língua ao ensino de nomenclatura gramatical. Isso foi perceptível quando os demais egressos afirmavam a integração dos estudos da graduação apenas contribuíram nas áreas de morfologia, sintaxe e fonética.

Taís: A universidade me preocupava muito no meu período de formação, porque eu via ela muito afastada da educação básica. Eu ficava me perguntando como iria trazer isso para educação básica, porque era tudo teorizando. Você estudava morfologia, mas não era para ensinar, era a teórica que tentávamos trazer para educação básica. Então, me angustiava muito. Sintaxe e Fonologia a mesma coisa. Me preocupava muito esse afastamento da prática. A universidade parecia que criava um muro do que era estudado lá e o que é estudado na escola, como se estivéssemos em realidades totalmente diferentes, como a universidade fosse uma coisa e a educação básica outra, como se precisasse transformar. Eu não conseguia ver um diálogo intrínseco entre a universidade e educação básica, e até hoje não consigo encontrar isso na universidade. Uma relação mais estreita entre o que acontece na sala de aula e o que a universidade prega. Eu ficava preocupada com isso e o PIBID me trouxe isso, porque, com a prática, eu poderia pelo menos pensar que as questões que eu discutia na universidade poderiam minimamente serem transpostas ou pudessem ser aplicadas para a educação básica. [...] Foi importante para entender as disciplinas do curso de Letras não entender que o prescritivismo, as questões das variações, da formação da Língua Portuguesa, entender os processos histórico. Enfim, foi importante na minha formação. É importante quando vou ensinar que eu tenha uma concepção de língua e de política [...].

O segundo ponto, que foi mostrado na fala acima, refere-se a falta de integração dos saberes apresentados na graduação atrelados ao “como” utilizá-los na sala de aula, ou seja, aprende-se morfologia, teoriza-se sobre, mas não se apresenta uma relação clara de como isso pode ser trabalhado com os estudantes da educação básica. De acordo com Taís, universidade e escola parecem estar sendo

consideradas como contextos opostos, sem zonas de diálogos. Daí que ela ressalta a relevância do PIBID por propor e principiar um diálogo, já que, a partir do contato com a escola, ela poderia começar a pensar como estabelecer essa integração de saberes.

Nesse sentido, verifica-se não apenas a necessidade de estar na escola, mas, sim, de pensar a escola, o local onde se encontra inserida, sua organização, dificuldades e potencialidades (SILVESTRE; LATLA, 2014). Ensejar um modelo de formação que desconsidere tal espaço, de acordo com os relatos, tem propiciado um distanciamento entre o que se discute pelos teóricos e o que se necessita efetivamente para estimular a reflexão crítica dos estudantes em relação aos nuances da língua. O resultado disso tem sido professores que encontram sérios problemas na sua prática, já que *“Eu ficava me perguntando como iria trazer isso para educação básica, porque era tudo teorizando”*, daí que, por conta dos ditames das escolas e da desconexão entre os assuntos apresentados, esses professores acabam cedendo, muitas vezes, ao prescritivismo.

É a partir desse cenário que se verifica a relevância no PIBID, já que os relatos apontaram que o Programa é uma tentativa em estabelecer esse diálogo, de modo que o licenciando experimente na escola esses saberes construídos na universidade. Contudo, as iniciativas públicas têm diminuído o financiamento destinado ao Projeto, fazendo com que o seu número de bolsas também seja menor, abrangendo, assim, menos estudantes das licenciaturas. Portanto, é necessário o estabelecimento de um maior diálogo em relação a esse ponto de distanciamento, assim como um apoio maior em relação à manutenção do PIBID nas universidades.

5.5 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Após terem contado muitas histórias de ações no PIBID, participação em congressos e reuniões, era relevante para o nosso trabalho saber se havia algum aspecto no Programa que poderia ser melhorado. As opiniões acerca dessa pergunta, embora distintas, convergiam para um ponto em comum que era o da valorização do Projeto,

Leila: Precisa divulgar o PIBID e os trabalhos que fazemos bem feito e nem na universidade é divulgado. Que os próprios bolsistas valorizem, porque muitos tinham até vergonha de dizer que

eram do PIBID, porque eles acreditavam ser um projeto menor e preferiam ser de tal pesquisa, que é mais valorizada na universidade.

Patrícia: [...] durante o programa enfrentamos diversas dificuldades, ameaça de corte, falta de material, de um investimento maior.

Laura: Acho que o PIBID não conseguiu lidar com os cortes, não sei como está hoje, mas, na época do #FICAPIBID, (as ações) foram interrompidas por causa do programa e os alunos, como é que ficam? Tanto o fato da situação defasada que ficamos defasados também por conta dos cortes. Eu entendo que (as lutas contra) os cortes foram relevantes. Eu era bolsista, aquele dinheiro foi muito importante, mas o mais importante não eram os alunos? Não estou falando que não deveríamos lutar, mas não deveríamos parar para ficar só na luta, as aulas deveriam continuar e o programa tinha que ter continuado e as reuniões foram todas voltadas para o #FICAPIBID.

Tal fato da desvalorização do PIBID em relação aos outros programas que oferecem bolsas ocorre primeiramente por conta dessas ideias errôneas de que “estar na escola é fazer algo menor”, “é não fazer pesquisa”, “só se teoriza na faculdade”, como já foi discutido anteriormente. O segundo ponto que contribuiu para essa desvalorização associa-se justamente ao fato do Projeto, desde 2016, vir sendo ameaçado pelos cortes de bolsas, o que fez com que as atividades desenvolvidas nas escolas parceiras fossem interrompidas de maneira abrupta, direcionando os bolsistas para o movimento #FICAPIBID.

Tal fato reforça a primeira ideia apresentada que, como o Governo Federal teve uma mudança de perspectiva e precisava enxugar os gastos no campo universitário, os projetos “de menor relevância” precisariam sofrer uma redução para o ajuste de contas. Trata-se, portanto, de um esforço conjunto em reconhecer não apenas o PIBID como uma política pública de valorização do magistério, mas, também, de uma luta coletiva por mais investimentos na área de Educação e de negação de uma formação de professores sucateada.

Outro ponto de melhoria para o Projeto versou, em especial, para o relacionamento entre a coordenação e o bolsista. De forma majoritária, os egressos afirmaram que o modo como as ações eram direcionadas pelos coordenadores de área, muitas vezes, dificultavam o bom desenvolvimento das atividades. Vejamos,

Célical: [...] pra mim, o PIBID não funciona se não for a aliança entre estudante bolsista, supervisor e coordenador. Porque a gente precisa da contribuição do coordenador, que é um professor mais experiente, que é um professor da vida acadêmica, que é professor que tem muito mais a contribuir de teoria, então eu senti falta disso quando eu fiquei praticamente sem coordenação.

Sibele: Eu sinto que a presença efetiva da coordenação na escola, isso só aconteceu comigo quando era Fulano⁴⁴ o meu coordenador, e ainda sim não era tão presença física, era presença distante, acho que precisava a coordenação fazer mais parte.

De acordo com os relatos, percebe-se que os egressos sentiam falta de um maior acompanhamento da coordenação nas suas atividades, assim como da presença dela na escola. Tal aspecto pode ser associado, sobretudo, ao deslocamento que seria necessário para a participação nas escolas parceiras, já que os coordenadores de Letras, na época, eram responsáveis por 2 ou 3 grupos de bolsistas. Paralelo a isso, os egressos apontaram também falta de compreensão dos coordenadores em relação às demandas dos estudantes da graduação, que consistia na participação em atividades acadêmicas, aulas, escola, reuniões e eventos do PIBID. Ou seja, exigia-se do bolsista também o constante deslocamento para esses locais.

Em outras palavras, tanto os egressos quanto os coordenadores parecem ser cobrados em relação à participação ou a um maior contato entre eles quando estavam no Projeto. Isso acontece justamente pelo fato de o PIBID ter esse diferencial de explorar novos espaços que extrapolam os campos universitários e, de fato, exige uma lógica diferente para tentar conciliar a participação de bolsistas e coordenadores nesses espaços. Embora essa questão não seja foco desta pesquisa, fica como um ponto para ser pensado em prol da melhoria do Programa.

Por fim, os egressos apontaram que deveria haver uma ampliação do Programa para todos os licenciandos e um maior estreitamento entre os assuntos trabalhados na universidade com o que se desenvolvia no PIBID. Segundo os egressos, não havia uma relação direta entre o que se estava discutindo na graduação e o que se discutia no Programa.

O próximo tópico da entrevista versava acerca da avaliação que o egresso fazia da sua prática profissional, isto é, como eles se avaliavam como professores. Os egressos afirmaram que são profissionais em constante transformação, o que descortina a ideia de um professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Acreditam que um bom professor é aquele que busca sempre melhorar, aumentar seu leque de leituras e pensar nos seus alunos, conforme os relatos:

Taís: É entender como posso melhorar a minha atuação, como pesquisadora, como professora. Acho que minha atuação está em processo de aprimoramento.

⁴⁴ Nome do coordenador de área.

Leila: Eu busco ganhar mais conhecimento para conseguir ser um profissional que eu consiga sair de certas situações desde um aluno desrespeitoso à direção de escola. Eu sou uma professora em construção.

Cérial: [...] eu acho que a cada ano você precisa entender que pra ser professor, primeiro você precisa estar sempre estudando, lendo alguma coisa, e segundo que você precisa melhorar mesmo a questão didática, “Poxa, eu dei uma aula aqui, mas eu acho, sabe, que eu não consegui atingir todo mundo. O que que eu vou fazer para que a próxima aula ou que a próxima turma tenha uma aula muito mais completa”.

Leandro: Eu reconheço o meu papel como alguém de extrema importância na mudança de um indivíduo e, por consequência, de uma sociedade, então me enxergo como um professor comprometido, que busca sempre novos conhecimentos, que busca a melhor forma de passar o que aprendi para o aluno.

Laura: Preciso melhorar muito. Me sinto motivada em fazer meu trabalho bem feito, porque eu amo o que faço. Isso me dar coragem em ser melhor. Eu nunca me vejo como uma professora melhor ontem e pior hoje. Me vejo uma professora em aperfeiçoamento, melhor a cada dia, porque eu amo o que faço, apesar dos alunos serem uma dor de cabeça, eu consigo amar cada aluno que eu tenho e tudo que eu faço. É porque quero que eles sejam melhores, mudem sua realidade. Que eles se tornem pessoas que alcancem seus sonhos, seus projetos, saiam da miséria de vida que alguns deles estão inseridos e passem a ser pessoas bem sucedidas futuramente; sucedido não quero dizer uma pessoa rica, mas uma pessoa bem consigo mesmo, com as realizações, como o que planejaram para si. É isso que o Brasil está precisando.

É possível perceber, também, uma preocupação em transformar a realidade dos alunos para que eles possam se tornar pessoas melhores “*consigo mesmo*”. Há, assim, o reconhecimento e um posicionamento político de sua prática docente, assumindo a figura de agente transformador, o qual é capaz a sociedade.

E, por fim, para ter uma visão acerca mais verticalizada acerca dessa avaliação da experiência profissional, perguntei aos professores: se você fosse supervisor do PIBID, o que você iria propor para aprimorar a formação dos bolsistas no que respeita ao ensino da leitura e da escrita? Por quê? A ideia era promover esse deslocamento de papel, ver como eles pensariam ações para aprimorarem essa formação.

No primeiro momento, houve um certo desconforto apresentado pelos egressos, já que eles nunca tinham se imaginado nesse papel e, após um tempo de reflexão, as ideias foram fluindo e sendo apresentadas a mim. De um modo geral, os professores relatam mais leituras e discussões em relação à formação do bolsista em geral, além de uma maior participação nas atividades desenvolvidas na escola. Em relação ao ensino de leitura e escrita,

Leila: Iria propor um projeto que eu percebesse que ia se adequar à escola, não algo fantasioso. Não tem como trabalhar com algo que não é a realidade da escola, só quem está lá sabe dos recursos que ela tem. Algo de acordo com a minha escola, se for cultural, técnica ou tradicional, não importa. Não deixar eles escolherem sem ter conhecimento.

Célia: [...] eu acho que eu iria pensar de que forma era contato primeiro, eu precisaria entender, precisaria de um tempo pra ter afinidade, pra ter intimidade um pouco mais com essas pessoas pra ver qual é a vivência de leitura delas, [...] que eles pensassem de forma crítica, o que que eu posso fazer, o que que eu tô fazendo pra mim enquanto leitora para que o meu aluno se torne leitor? Eu acho que eu pensaria nisso assim. O que que eles já leram? O que que foi interessante? Como é que ele descobriu esse caminho? Pra que ele passasse esse caminho também pra quem ler.

Leandro: [...] eu acho que o professor expor mais suas experiências de leitura em sala de aula, o que estavam lendo, o que os graduandos gostam de ler, o que vivencia e vivenciou em sala de aula. Dar dicas do que funcionou e não.

No que se refere a esse aspecto, os professores apontavam para um ensino de leitura e escrita contextualizado, relacionado à realidade da escola e dos alunos. A ideia é de um ensino pautado nas experiências dos atores envolvidos no processo, para que eles possam se sentir parte integrante do processo e consigam fazer mudanças na sua realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizei nesta pesquisa uma análise das narrativas de professores de Língua Portuguesa que foram egressos do PIBID Letras/UFBA. O meu objetivo foi compreender, da perspectiva dos bolsistas egressos do PIBID Letras/UFBA, quais as contribuições do Programa de Iniciação à Docência para as práticas de formação para a atuação na educação básica.

Acredito que esta investigação traz contribuições valorosas para as áreas de Linguística Aplicada e de Formação de Professores, de modo a fornecer dados para estudos futuros no que tange à formação de docentes para o ensino de leitura e escrita na escola. Para mim, a formação no campo da leitura, em consonância com Foucault (1994), é uma luta coletiva, trata-se de um esforço entre escola, universidade e população na busca de uma sociedade menos desigual e na garantia de melhores condições de acesso aos bens culturais que tal saber propicia. Dessa forma, vejo que a universidade e a escola desempenham um papel importante nesse processo, mas não exclusivo, cabendo, sobretudo, às instâncias governamentais a promoção de uma conscientização coletiva por meio da criação de políticas públicas capazes de aguçar uma formação crítica.

Ao analisar os relatos que tratavam das memórias dos egressos no que se refere às motivações iniciais de ingresso no Programa, eles apontaram para a necessidade de ter uma maior aproximação com a educação básica, assim como para o desenvolvimento de pesquisas atreladas à área da docência. Essa vontade de ter contato com professores mais experientes, lidar com os conflitos da sala de aula, entre outros, puderam ser vistos no momento em que os egressos participaram do PIBID. Além disso, a questão do fornecimento de bolsas remuneradas de pesquisa também atuou como fator atrativo para que os estudantes ingressassem no Projeto.

Quanto às ações que desenvolveram no PIBID, os egressos afirmaram que gostaram mais de participar das oficinas de leitura e de escrita e das idas aos congressos. As oficinas foram vistas de modo positivo também, pois os licenciandos podiam promover atividades, de forma mais livre, que aprimorassem os saberes dos alunos da educação básica no que tange à leitura e à escrita; para além disso, os pibidianos, por meio das oficinas, podiam participar de outros eventos que ocorriam na escola parceira, tais como semana pedagógica e exposições artísticas. Ademais, a participação em congressos ganhou notoriedade nos relatos, pois os egressos tinham a oportunidade de escrever sobre as suas experiências, conhecer outras

realidades e, sobretudo, ter incentivo para a participação em diversas ações formativas, tais como eventos acadêmicos.

Ao discorrerem acerca das contribuições do PIBID, os egressos afirmaram que o Programa possibilitou um maior estreitamento entre a universidade e a escola, visto que eles podiam desenvolver atividades nesses ambientes. Pelo fato de vivenciarem a escola, desde o ingresso no Projeto, os egressos relataram que puderam amadurecer profissionalmente, isto é, construir saberes necessários para a sua atuação profissional.

Ainda no tocante a esse contato com a sala de aula, os professores discorreram acerca da ausência de disciplinas suficientes de caráter pedagógico na grade curricular do curso, de modo que o PIBID serviria como uma forma de preencher esse hiato formativo. A partir desse cenário, desvelou-se, também, que as disciplinas de Estágio Supervisionado, embora propiciem um contato com a educação básica, têm apresentado uma ação pouco efetiva de acompanhamento do licenciando, já que, segundo os relatos, há pouca orientação durante o processo. Por outro lado, afirmaram que o principal diferencial do PIBID é a oportunidade de ter o acompanhamento de outros profissionais mais experientes na escola.

É a partir desse contexto de co-formação que os egressos afirmaram incentivar os estudantes da rede pública a ingressarem na universidade, mostrando-lhes que esse é um caminho possível para todos, já que, muitos deles, cursaram a educação básica em instituições públicas. Além disso, os egressos afirmaram que o PIBID tinha a preocupação em fortalecer os conhecimentos que já eram produzidos pelos professores das escolas, valorizando-os e incentivando-os a reverem as suas práticas.

Ao falarem sobre os saberes construídos referentes aos campos da leitura e da escrita, os egressos afirmaram que a universidade apresenta ainda uma ação deficitária no que tange a essa formação, dispensando pouca atenção a essa área. Por outro lado, apontaram que o PIBID serviu como um “complemento” em relação aos saberes necessários para o ensino de leitura e de escrita, já que fornecia leituras, discussões e, sobretudo, poderiam desenvolver ações pedagógicas nas escolas parceiras. Assim, como contribuição, os egressos disseram que passaram a entender a leitura de modo diferente, como algo relacionado ao cotidiano do alunado, de forma que eles se tornassem protagonistas do seu processo de aprendizado.

Ao falarem sobre as ações que desenvolviam no PIBID e na atuação profissional referente ao campo da leitura e da escrita, os egressos afirmaram que as realizam de modo diferente nesses espaços. No PIBID,

os egressos tinham um tempo maior para a elaboração e execução das oficinas, além disso eles tinham mais liberdade para a criação de atividades adequadas ao contexto em que atuavam. De modo contrário, como professores regentes, embora muito influenciados pelo projeto, eles sentiram dificuldade em realizar as suas atividades com a leitura e com a escrita utilizando a perspectiva sociocultural, tendo em vista a falta de autonomia, bem como a cobrança dos pais e da coordenação por uma abordagem mais tradicional, mais conteudista.

Como pontos de melhorias do PIBID, os egressos apontaram, em primeiro lugar, para a necessidade de valorização do Projeto frente à universidade, bolsistas e sociedade. Mesmo com a discussão acerca da valorização do magistério e da importância do professor para a construção de um povo, o que se percebe é que ainda há um estigma em não valorizar suficientemente as pesquisas voltadas ao magistério, as questões de ensino, da escola. Uma prova disso foram/são os constantes cortes de investimentos governamentais voltados às áreas das licenciaturas. Ademais, outro ponto de melhoria apresentado pelos egressos, refere-se à cobrança de uma maior participação dos coordenadores de área nas atividades desenvolvidas pelos pibidianos, principalmente na escola.

Destaco que esta pesquisa respondeu aos questionamentos que propus inicialmente, porém, em virtude da sua natureza interpretativa, não esgotou todas as questões que foram emergindo durante a análise de dados, posto que essas excediam os objetivos elencados. Há, portanto, neste tema, questões teóricas que podem suscitar novas pesquisas, a saber: (a) um estudo sobre o currículo do curso de Letras no que tange às questões pedagógicas ou (b) um estudo sobre o uso de memórias para o entendimento de processos formativos sob o âmbito do PIBID.

Assim, apresento a minha compreensão acerca das narrativas dos egressos e a minha tentativa em lançar contribuições para o campo de formação de professores de LP. Convoco-lhes, portanto, para o lançamento de novas contribuições para a ampliação de análise (refutando, contestando ou concordando), no intento de incentivar a permanência do PIBID nas universidades e de valorizar o magistério no nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, Edleise e CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 97-108.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, R. O. M. (*et al.*). Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.261-306.
- BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. In: BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas Públicas para Formação de Professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 1-231, jan./abr. 2017.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.07 a 15.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwell, 1994
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BEZERRA, Selma Silva. Letramento em questão: um resgate histórico. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas.
- BORGES DA SILVA, Simone Bueno. As múltiplas faces da formação em leitura. In: FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; FURLANETTO, Adair Bonini, Maria Marta; MORITZ, Maria Ester Wollstein (Orgs.). **Sociedade, Cognição e Linguagem – Apresentações do IX CELSUL**. Florianópolis: Insular. 2012, págs.277-290.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANTEIRO, Danielle Christiane dos Santos. **Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Formação Inicial de Professores de Matemática** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: s.n., 2015.

CAPES. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 122 de 16 de setembro de 2009**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES (2010). **Portaria n. 72, de 09 de abril de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 18, de 13 de abril de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES (2010). **Portaria n. 7.219, de 24 de julho de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES (2010). **Edital CONJUNTO Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 61, de 02 de agosto de 2013**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 84, de 15 de junho de 2016**. Brasília: Diário Oficial da União.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-251.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DEWEY, J. The Relation of Theory to Practice in Education of Teachers. **National Society for the Scientific Study of Education**, Third Yearbook, Part I, Bloomington: Public School Publishing Co., 1904, p. 9-80.

_____. **Democracy and Education**: an Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

ERICKSON, F. Transformation and School Success. In: **Anthropology and Education Quarterly**. Vol. 8, n. 4, 1987, pp. 335-56.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Línguas e Letras**, v. 7, n.º12, 1º sem., 2006, p.11-25.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIEDEMANN, Andréia Regina Sarmento. **Memórias de Leitura do Professor de Língua Portuguesa**: uma análise das práticas de leitura de professores da educação básica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. (Tese de Doutorado).

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

G1.**Quase 200 mil bolsistas da Capes podem ficar sem bolsa se orçamento de 2019 sofrer corte, diz conselho**. Jornal Globo. Disponível em:< <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/02/quase-200-mil-podem-ficar-sem-bolsa-se-orcamento-de-2019-sofrer-corte-diz-conselho-da-capes.ghtml>>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

GATTI, B. A. & NUNES, M. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGULT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. In: Textos FCC, São Paulo, v. 41, n°1, p.1-120, set., 2014.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Universidade Federal de Campinas, São Paulo, 2000. (Tese de Doutorado).

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens de leitura. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

JORNAL EXTRACLASSE. **Acesso à universidade é menor para alunos da rede pública**. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/12/acesso-a-universidade-e-menor-para-alunos-da-rede-publica/>>. Acesso em: 18 de mar. de 2019.

LIMA, E. F. Formação de professores, passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LOBO, Luis Felipe Nascimento. **A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia**, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, 2014.

LUCENA, Célia Toledo. **Artes de lembrar e de inventar: (re) lembranças de imigrantes**. São Paulo: Artes e Ciências, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da História Oral: o caso brasileiro. **Revista de História**. São Paulo, n. 155, 2 sem/ 2006. p. 191- 204.

- MONTENEGRO, Antônio Torres. História oral, caminhos e descaminhos. In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 13, n. 25-26, São Paulo. Set 1993.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à Docência como Política de Formação de Professores**. Dissertação de mestrado. UNB, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação, 2013.
- MUYLAERT, Camila Junqueira. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, n. 48, São Paulo, Jul 2014, págs.193-199.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- NUNES, Tiago Alves. **Do verbal ao imagético**: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.
- OECD. **Results from PISA 2012**. 2013. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatório_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em 10 de Julho de 2017.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ORTEGA, E. M. V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2004.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Vol. 05, n. 10, Rio de Janeiro, 1992.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**: São Paulo. (15). Abr 1997a.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente? In: **Projeto História**: São Paulo. (14). Fev 1997b.
- PORTELLI, Alessandro. A História Oral como gênero. Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**: São Paulo. (22). Jun 2001.

- RAMA, A. **A cidade das letras**. Tradução Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RIOLFI, Claudia (*et al.*). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção ideias em ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSAS, Sônia Maria de Souza. A Construção do Estigma na Fala sobre a Doença. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos Santos (Orgs.). **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, págs.137-158.
- SAMPAIO, Fernando Álisson Santos; BORGES DA SILVA, Simone Bueno. Da decodificação ao Projeto de Leiturização: perspectivas para o ensino de leitura nas escolas. In: **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL, Salvador, Online), vol.:13. n°1, junho de 2019.
- SANTOS, A. J. C.; S. P. da S. CRUZ,. PIBID - Uma Análise das Portarias: Avanços ou Recuos?. IN: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC-PR, 2016.
- SANTOS, Willian Soares dos. Níveis de Interpretação na Entrevista de Pesquisa Interpretativa com Narrativas. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos Santos (Orgs.). **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, págs.21-36.
- SILVA, Simone Bueno B. da; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. **PIBID LETRAS: guia dos bolsistas**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- SILVESTRE, M. A.; LLATA, D. de S. G. **Práticas Formativas Colaborativas no Âmbito do Pibid e as Contribuições do Campo da Didática**. EDUECE, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 [1998].
- SOUSA, Milena Farias de. **Leitura e escrita em uso: notas sobre as práticas escolares e cotidianas de (multi)letramentos**. Dissertação de Mestrado. UNEB: Salvador, 2014.
- STENTZLER, Márcia Marlene (Org.). **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar**. Porto União: SC, Kaygangue Ltda, 2017.
- STREET, Vincent Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 5 (2): Maio.

STREET, Vicent Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as Memórias. In: **Projeto História**, nº15. São Paulo: EDUC, 1997.

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS PIBIDIANAS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/LETRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Pesquisador: FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14559519.0.0000.8035

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Universidade Federal da Bahia - UFBA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.452.142

Apresentação do Projeto:

Criado em 2007, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem como foco “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior”, preparando os para atuar na educação básica pública (Portaria nº38/2007). Trata-se, portanto, de um Projeto Institucional que objetiva o fortalecimento de políticas para a formação e promoção da docência. Contudo, este programa vem sofrendo ameaças de corte desde o ano de 2016. Além disso, em 2018, o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), referente a 2019, previu a suspensão do pagamento de 105 mil bolsas, a partir de agosto de 2019, o que significa a extinção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Nesse sentido, este trabalho que está em desenvolvimento, sob o âmbito do mestrado, tem como objetivo central compreender, a partir da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/ UFBA, quais as contribuições do programa de iniciação à docência para as práticas de formação de leitores e escritores na educação básica. Especificamente, objetiva-se: (a) entender quais reflexões o bolsista egresso faz em relação as suas experiências no Programa PIBID e a sua experiência em sala no que se refere ao ensino da leitura e da escrita e (b) compreender como as leituras, práticas e ações do PIBID subsidiam a prática do egresso no seu fazer docente. A metodologia a ser utilizada será a qualitativa-interpretativista

Objetivo da Pesquisa:

1. Objetivo Primário:

Compreender, a partir da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/ UFBA, quais as contribuições do programa de iniciação à docência para as práticas de formação de leitores e escritores na educação básica.

2. Objetivo Secundário:

- Entender quais reflexões o bolsista egresso faz em relação as suas experiências no Programa PIBID e a sua experiência em sala no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.
- Compreender como as leituras, práticas e ações do PIBID subsidiam a prática do egresso no seu fazer docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta como metodologia o uso de entrevistas narrativas e semi-estruturadas, de carácter aberto e livre. O maior risco quanto ao conforto do sujeito está no constrangimento ao abordar questões que se referem à experiências vividas pelo entrevistado. No entanto, o pesquisador explicita no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) este risco, e se propõe a "retirá-la ou se dispõe a não continuar os questionamentos, caso o entrevistado não se sinta a vontade", o que faz com que este risco seja minimizado, ou até sanado.

Os benefícios do trabalho é evidente, já que aborda a formação docente dos estudantes da Escola de Letras da UFBA. Além disso, avalia o aprimoramento dos processos de formação de professores. Por meio das entrevistas, serão feitas reflexões e discussões sobre o ensino da leitura e escrita da língua materna (português do Brasil), nas esferas da educação primária, o que traz benefícios para o entendimento do ensino dessas competências para o ensino público e particular.

Além dos tópicos já explicitados acima, não há outros comentários a serem feitos sobre este projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresentado tem relevância para o campo do ensino da língua portuguesa e do fortalecimento das políticas públicas que incentivam a docência (PIBID).

O pesquisador especifica e esclarece as questões referentes à entrevista narrativa e semi-

estruturada tanto no projeto completo, quanto no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Logo, os participantes estarão cientes dos riscos e benefícios da sua participação na pesquisa. Além disso, o pesquisador garantirá as ferramentas básicas para minimizar os riscos decorrentes da entrevista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre os termos de apresentação obrigatórios:

Todos os termos foram devidamente anexados e não apresentam nenhum problema.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto se encontra apto à ser aprovado por este CEP, já que cumpre com todos os requisitos éticos necessários.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1343707.pdf	23/05/2019 21:45:44		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	scan.pdf	23/05/2019 21:42:58	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Outros	declaracaodenaoiniciodapesquisa.pdf	16/05/2019 22:18:54	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENT_PESQ_FERNANDO_simone.doc	16/05/2019 22:13:17	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Cronograma	5_Cronograma_CEP.doc	16/05/2019 22:03:08	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	06/05/2019 20:51:09	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	02/05/2019 20:34:13	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Outros	termodecompromisso.pdf	02/05/2019 20:33:27	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito

Outros	declaracaodeconcordanciacomapesquis a.pdf	02/05/2019 20:31:27	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	02/05/2019 20:30:19	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FERNANDO_VF_Simone_2 0_11_2018.docx	02/05/2019 20:29:06	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	02/05/2019 20:28:21	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	equipedetalhadaefuncoesdecadamembr o.pdf	02/05/2019 20:27:29	FERNANDO ALISSON SANTOS SAMPAIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 12 de Julho de 2019

**Assinado por: MARCELO TAVARES PEREIRA
(Coordenadora)**

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: MEMÓRIAS PIBIDIANAS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/LETRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

PARTICIPANTE: _____

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa MEMÓRIAS PIBIDIANAS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/LETRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA. Se autorizar a sua participação, é importante que leia estas informações sobre o estudo e sobre o seu papel na pesquisa.

Você foi selecionado porque participou do PIBID LETRAS UFBA e sua participação NÃO é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a universidade.

É preciso entender a natureza da participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Esta pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: compreender, a partir da perspectiva dos bolsistas egressos PIBID Letras/ UFBA, quais as contribuições do programa de iniciação à docência para as práticas de formação de leitores e escritores na educação básica.

A seguir, arrolam-se os objetivos específicos: (a) entender quais reflexões o bolsista egresso faz em relação as suas experiências no Programa PIBID e a sua experiência em sala no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. e (b) compreender como as leituras, práticas e ações do PIBID subsidiam a prática do egresso no seu fazer docente.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar com sua participação neste estudo você será solicitado(a) a realizar, primeiramente, uma entrevista narrativa, em que você falará sobre as suas experiências no PIBID LETRAS. Caso haja a necessidade de mais informações, você será convidado para uma entrevista semiestruturada para responder a perguntas mais pontuais sobre sua formação, sua experiência profissional ou sua atuação no PIBID LETRAS.

4) Riscos

De acordo com o corpus que se pretende trabalhar, a presente pesquisa tem como risco a ocorrência de algum desconforto ou constrangimento no momento da entrevista narrativa. Isso porque as perguntas podem, em alguma medida, a partir do ponto de vista do entrevistado, causar-lhe incômodo, já que os relatos podem lhe fazer lembrar algum fato do seu passado que não tenha sido agradável durante o período no qual esteve no PIBID. Contudo, no intuito de minimizar as chances dessas ocorrências, bem como evitar desconfortos ao entrevistado caso a pergunta lhe cause algum constrangimento, o pesquisador irá retirá-la ou se dispõe a não continuar os questionamentos, caso o

entrevistado não se sinta a vontade. Nesse sentido, mais uma vez, o pesquisador colocar-se-á à disposição para qualquer esclarecimento referente à pesquisa.

5) Benefícios

A sua participação será de grande valia para o aprimoramento dos processos de formação de professores. Por meio das entrevistas, serão feitas reflexões e discussões sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil, bem como, compreender com mais clareza, as interferências de Políticas Públicas Educacionais (como o PIBID, por exemplo) na formação de futuros profissionais de educação, na área de Letras.

6) Custos/Reembolso

Você NÃO terá nenhum gasto com sua participação no estudo. Você também NÃO receberá nenhum valor pela sua participação.

7) Caráter Confidencial dos Registros

Algumas informações obtidas neste estudo NÃO poderão ser mantidas estritamente confidenciais. Os pesquisadores, professores, técnicos e alunos envolvidos no estudo terão acesso aos dados de pesquisa, que constarão na dissertação de mestrado.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma via do documento, a qual será assinada por você (participante) e por mim (pesquisador principal), sendo rubricada em todas as páginas por ambos. Caso deseje mais informações, abaixo constará o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e participação de seu(sua) filho(a), agora ou a qualquer momento.

Fernando Alisson Santos Sampaio (71) 986780169 .

Simone Bueno Borges da Silva (71) 999944442.

9) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre o desenvolvimento do estudo e sobre a forma de participação.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento.

Dou meu consentimento de livre e de espontânea vontade e sem reservas para minha participação no estudo.

Assinatura do participante

Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao professor que participará da pesquisa. Acredito que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador

Data

APÊNDICE 2 - MULETAS DA MEMÓRIA

1. Reunião de compartilhamento de experiências com a coordenação, supervisão e bolsistas:



2. Reunião de planejamento entre bolsistas e supervisores na biblioteca da escola parceira:



3. Reunião de planejamento na sala do PIBID/Letras:



4. Bolsistas do PIBID/Letras em eventos acadêmicos:



5. Oficinas de leitura e produção de textos na escola parceira:





6. Participação na mobilização #FICAPIBID:



APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

PERGUNTA INICIAL: Conte sobre a sua participação no PIBID. Como foi? Quais aspectos foram relevantes para a sua formação?

BLOCO 1: Memórias iniciais no PIBID

- Por quanto tempo esteve no Projeto?
- Como soube do PIBID e qual foi a sua forma de ingresso?
- O que motivou a sua inserção no PIBID?
- Em qual escola atuou?
- Quem foi a sua supervisora e quais bolsistas atuaram como você na escola?
- De quais atividades você participou no PIBID? Qual você mais gostou? Por quê?

BLOCO 2: Percepções acerca do Programa

- Para você, qual o objetivo do PIBID?
- Para você, qual o papel do bolsista no PIBID?
- Para você, o que significou atuar como bolsista na educação básica e com os profissionais da área?
- Quanto à formação oferecida pelo PIBID, o que você acredita que tem de diferente de outros licenciados (que não tenham participado do Projeto)? Conte um pouco sobre isso.

BLOCO 3: Contribuições para a prática pedagógica

- Em sua opinião, quais ações/atividades desenvolvidas no PIBID foram importantes para a sua formação como professor?
- Para você, em que medida o PIBID contribuiu para promover a iniciação à docência, a aprendizagem da docência?
- Você acha que o PIBID contribuiu para a sua formação como professor? Em que medida?
- Na sua percepção, que ações didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID têm contribuído de modo mais efetivo para a melhoria do aprendizado da docência pelos licenciandos?
- No que se refere ao campo da leitura e da escrita, como você enxerga a formação oferecida pela grade curricular do curso de Letras/UFBA e a formação do PIBID?

BLOCO 4: Contribuições para a prática profissional

- Baseado em sua experiência, em que medida as teorias apresentadas no PIBID ajudaram na sua atuação?
- O PIBID teve impacto na sua dimensão teórica? Como?
- Para você, houve diferença entre as suas ações desenvolvidas no PIBID e agora em sala de aula? Fale sobre isso.
- Como que as aulas na graduação e os estudos empreendidos no PIBID te ajudaram a exercer a profissão?
- Para você, qual o papel da experiência em sala de aula na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional?

- Como você percebe a integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade e no PIBID com a elaboração do saber da matéria trabalhada na escola?
- Como eram realizadas as atividades de leitura e escrita no PIBID e como você as realiza agora?
- Conte uma experiência que você tenha desenvolvido com a leitura e com a escrita no PIBID.
- Em sala de aula, como você tem desenvolvido o trabalho com a leitura e com a escrita?
- Fale sobre a contribuição do curso de Letras para o seu desenvolvimento como formador de leitores.
- Para você, qual a importância da leitura no ensino fundamental?
- Quais são os maiores desafios de se trabalhar a leitura em sala de aula?
- Quais as sugestões de leitura que você dá aos seus alunos?
- Quais textos você gosta de trabalhar em sala? Por quê?

BLOCO 5: Avaliação da experiência formativa

- Considerando a experiência proporcionada pelo PIBID aos licenciandos, que paralelo você faz entre a aprendizagem de futuros professores em relação à profissão antes e depois de participarem do programa?
- Em sua opinião, há algum aspecto que precisa ser melhorado no Programa? Qual?
- Como você avalia a sua atuação como professor?
- Em que profissão está trabalhando? Tá gostando? Por quê?
- Em que medida a formação que você teve no PIBID interfere no que você faz agora?
- Se você fosse supervisor do PIBID, o que você iria propor para aprimorar a formação dos bolsistas no que respeita ao ensino da leitura e da escrita? Por quê?

APÊNDICE 4 – FORMULÁRIO DE DADOS GERAIS DOS EGRESSOS PARTICIPANTES**Dados sobre a entrevista**

Data da entrevista:

Duração:

Local:

Dados pessoais

Nome real:

Nome fictício:

Idade:

Estado civil:

Filhos: () sim () não Quantos?

Endereço:

Escolarização

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Atuação profissional

Experiência profissional atual:

Informações complementares