

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM**



Dissertação de Mestrado

**ALUNO, PROFESSOR E PIBIDIANO: identidades docentes construídas a partir
de posicionamentos interacionais em performances narrativas.**

MÍRIAM SARAIVA SANDRINI

PELOTAS, 2016.

MIRIAM SARAIVA SANDRINI

**ALUNO, PROFESSOR E PIBIDIANO: identidades docentes construídas a partir
de posicionamentos interacionais em performances narrativas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas – PPGL/UFPel – como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leticia Fonseca Richthofen de Freitas

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleide Inês Wittke

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S219a Sandrini, Miriam Saraiva

Aluno, professor e pibidiano : identidades docentes
construídas a partir de posicionamentos interacionais em
performances narrativas / Miriam Saraiva Sandrini ; Letícia
Fonseca Richthofen de Freitas, orientadora ; Cleide Inês
Wittke, coorientadora. — Pelotas, 2016.

109 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade
Federal de Pelotas, 2016.

1. Formação docente. 2. PIBID. 3. Narrativas. 4.
Posicionamentos interacionais. 5. Identidades. I. Freitas,
Letícia Fonseca Richthofen de, orient. II. Wittke, Cleide
Inês, coorient. III. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Aline Herbstrith Batista CRB: 10/1737

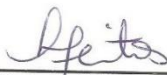
Míriam Saraiva Sandrini

**ALUNO, PROFESSOR E PIBIDIANO: identidades docentes construídas a partir
de posicionamentos interacionais em performances narrativas.**

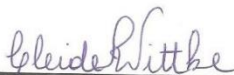
Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

30 de junho de 2016

Banca examinadora:



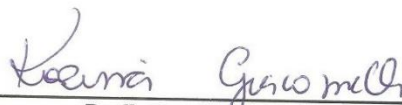
Profª. Dra. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas
Orientadora/Presidente da Banca
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



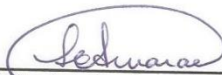
Profª. Dra. Cleide Inês Wittke
Co-orientadora/Membro da Banca
Doutora em Letras pela Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul



Profª. Dra. Alessandra Avila Martins
Membro da Banca
Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas



Profª. Dra. Karina Giacomelli
Membro da Banca
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria



Prof. Dr. Luis Isaias Centeno do Amaral
Membro da Banca
Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Tenho *tanto e tantos* a agradecer:

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me ajudado a chegar até aqui;

À Capes, pela oportunidade de dedicar-me exclusivamente a este trabalho;

À Universidade Federal de Pelotas, pelo ensino gratuito e de qualidade;

À minha família, pelo simples fato de existirem e, com tanto carinho, sempre torcerem e apoiarem minhas escolhas. Sem eles, nada disso faria sentido;

À minha professora orientadora, Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, por ter acreditado, incentivado e orientado o meu trabalho, dispondo-se a esclarecer minhas dúvidas e compartilhar seus conhecimentos, o que foi fundamental para meu crescimento;

À professora Cleide Inês Wittke, por ter me selecionado como bolsista do PIBID em 2010, o que desencadeou muitas das reflexões sobre formação docente e sobre o Programa e deu origem a este estudo;

À professora Karina Giacomelli, pelas suas palavras de incentivo que me contagiaram, assim como ela tem feito com todos os que cruzam o seu caminho;

Às colegas Bruna, Daiane, Katiane, Michele, Paola e Vergília, pela amizade que nasceu na UFPel, mas que pretendo levar para vida;

Ao colega Maurício, do grupo de pesquisa, pelas inúmeras discussões e também pela parceria para produção de trabalhos e participação em eventos;

Aos amigos que, de algum modo, acompanharam o meu trabalho e torceram para que ele acontecesse;

Aos colegas da escola Saldanha, em especial à diretora Míriam, por ter entendido meus motivos e me liberado para produzir esta pesquisa;

À colega Vera Falcão, que não mediu esforços para que eu conseguisse dedicar-me exclusivamente a este trabalho;

Às participantes, que tão gentilmente se dispuseram a contribuir com este estudo;

Aos membros da banca avaliadora, por aceitarem dividir seus conhecimentos comigo e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

“Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes ‘identidades’ envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos - de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando.” (WOODWARD, 2013, p.31)

RESUMO

SANDRINI, Míriam Saraiva. **ALUNO, PROFESSOR E PIBIDIANO: identidades docentes** construídas a partir de posicionamentos interacionais em performances narrativas. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2016.

Esta dissertação de Mestrado, situada entre os campos teóricos da Linguística Aplicada Indisciplinar e dos Estudos Culturais em Educação, tem como objetivo analisar de que maneira ex-alunos do Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas envolvidos com o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID – narram sua constituição como docentes e, por esse viés, tentar entender de que forma as experiências com o Programa são fundamentais para os posicionamentos interacionais assumidos em suas performances narrativas. Para tal, foram coletadas narrativas orais de três ex-alunas do Curso de Licenciatura em Letras - Português e respectiva Literatura, as quais contaram espontaneamente suas experiências com o PIBID, durante a graduação. As narrativas, neste trabalho, são compreendidas como ferramenta metodológica em que o “eu” do narrador emerge através das posições interacionais que ele habitualmente assume, e por isso tornam-se eficientes quando se pretende investigar o processo de constituição identitária. Para fins de análise, partiu-se das noções de narrativa (MOITA LOPES, 2001; WORTHAM, 2001; BAMBERG, 2002; MISHLER, 2002; SANTOS, 2013), identidade (HALL, 1997; BAUMAN, 2005; SILVA, 2013; WOODWARD, 2013), performatividade (AUSTIN [1962] 1990.; BUTLER, 2015; SALIH, 2015) e posicionamento (DAVIES e HARRÉ, 1990; BAMBERG, 2002; MOITA LOPES, 2006c, 2009). A análise das narrativas levou-nos a perceber que as participantes constroem seus posicionamentos de aluna, professora e pibidiana durante a narrativa, pois ao ocuparem uma posição durante o *evento narrado* é como se elas também assumissem esse posicionamento no *evento narrativo* (BAUMAN, 1986) e, conseqüentemente, em suas vidas. Além disso, essa construção, na maioria dos casos, se dá em relação ao outro, ou seja, foram as experiências que elas tiveram com o PIBID e o sentimento de pertencimento a essa *comunidade* (ANDERSON, 2008) pibidiana que as subjetivaram para que elas assumissem determinados posicionamentos e não outros. Logo, esses indícios foram fundamentais para que entendêssemos a forma como elas vêm conduzindo seus modos de ser e de exercer a docência.

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Narrativas. Posicionamentos interacionais. Identidades.

ABSTRACT

SANDRINI, Míriam Saraiva. **STUDENT, TEACHER AND PIBID**: teacher identities constructed from interactional positioning in narrative performances. 2016. 111f. Dissertation (Masters) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2016.

This Master's Dissertation is situated between the theoretical fields of Interdisciplinary Applied Linguistics and Cultural Studies in Education, it aims to analyse how former students of Languages Degree at the Federal University of Pelotas who were involved with the PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) - Institutional Program of Introduction to Teaching – narrate their constitution as teachers, and by this, attempt to understand how their experience with the Program is fundamental to interactional positions assumed in their narrative performances. For that, oral narratives were collected from three former students of the Bachelor Degree in Portuguese Language and Literature, who spontaneously shared their experiences with the PIBID. The narratives in this work are understood as a methodological tool where the "Self" of the narrator emerges through the interactional positions he usually takes, and therefore it becomes effective when the intent is to investigate the identity construction process. For analysis purposes, it is based upon the narrative notions (MOITA LOPES, 2001; WORTHAM, 2001; BAMBERG, 2002; MISHLER, 2002; SANTOS, 2013), identity (HALL, 1997; BAUMAN, 2005; SILVA, 2013; WOODWARD, 2013), performativity (AUSTIN [1962] 1990.; BUTLER, 2015; SALIH, 2015) and positioning (DAVIES e HARRÉ, 1990; BAMBERG, 2002; MOITA LOPES, 2006c, 2009). The analysis of the narratives led us to realize that the participants build their positions as student, teacher and PIBID participant during the narrative, as to occupy a position in the *narrated event* is, as if they also assume this position in the *narrative event* (BAUMAN, 1986) and hence in their lives. Moreover, this construction, in most cases, takes place in relation to one another, i.e. the experiences that they had with the PIBID and the feeling of belonging to that *community* (ANDERSON, 2008) of PIBID participants subjectivized them to assume certain positions and not others. Thus, this evidence was critical to understand the way they have conducted their ways of being and working in teaching.

Keywords: Teacher training. PIBID. Narratives. Interactional positioning. Identities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: “CAMINHOS” ENTRE <i>SER ALUNO E SER PROFESSOR</i>	7
1) PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: “EM OBRAS”	11
2) O QUE MUDOU NO CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE? - CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	19
3) PONTOS DE ANCORAGEM.....	36
4) NARRATIVA DE VIDA COMO CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA - PERCURSOS METODOLÓGICOS	46
5) UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DE EX-PIBIDIANAS	54
6) OS RASTROS DA PESQUISA	81
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	91

(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: “CAMINHOS” ENTRE *SER ALUNO E SER PROFESSOR*

*Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho*

Titãs

Posso dizer que a escolha do “caminho” que estou trilhando hoje não surgiu ao acaso, ou seja, foi sendo construído durante a minha formação no Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), quando surgiram os primeiros questionamentos em relação ao processo de constituição identitária de um professor. Além disso, muitas das experiências que tive com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – contribuíram para fomentar ainda mais minhas inquietações e despertar a percepção para outros fatores/contextos sociais que também influenciaram minha formação docente inicial. Ou seja, foi durante esse período de (trans)formação que fui me constituindo como educadora e também como pesquisadora.

Cabe salientar que o período de formação inicial docente tende a ser repleto de dúvidas, inseguranças e expectativas, tanto em relação às escolhas que vão sendo feitas, quanto ao futuro profissional, o que torna esse período um marco inicial de (trans)formações do acadêmico rumo à carreira docente. É nessa etapa que será construída a base de princípios para o seu exercício profissional; sendo assim, os aprendizados e as experiências vivenciados durante a licenciatura contribuirão para que o processo de constituição identitária aconteça.

Além disso, a formação inicial torna-se fundamental para que o estudante comece a sair da posição de aluno e a entender-se como professor. Nesse sentido, o aprendizado teórico-metodológico, sozinho, muitas vezes torna-se insuficiente para que esse processo seja integral. E é essa carência que cria a necessidade de que outros discursos/contextos também colaborem para que, mesmo sabendo que este processo estará sempre em andamento, o desenvolvimento acadêmico aconteça da maneira mais completa possível.

Segundo Freire (1979), o processo de formação docente é inevitavelmente dialógico, ou seja, é a partir do diálogo e da problematização que o estudante reflete sobre a sua realidade e, ao tentar transformá-la, também sofre modificações. Para o autor,

“somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (p. 98).

O período de formação inicial docente configura-se como um dos momentos mais importantes no processo de construção das identidades docentes, pois é durante a graduação que esse sujeito será levado, tanto na teoria como na prática, a refletir intensamente sobre o que significa ser professor, a questionar-se quanto às suas escolhas e a transformar-se rumo ao seu alvo.

Outro ponto que vale ressaltar no processo de (trans)formação da identidade docente é o momento em que o aluno da licenciatura entra em contato com o contexto escolar, período em que os discursos do meio universitário começam a entrelaçar-se com os discursos da escola, trazendo à tona a realidade a ser enfrentada e os desafios da profissão docente. Em relação a isso, Freire (2002, p.20) afirma que “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”. É dessa maneira que a formação docente vai sendo construída, ou seja, a partir das experiências dos licenciandos nos contextos acadêmicos, escolares (como aluno ou como professor), familiares, entre outros meios nos quais ele está inserido.

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que o estudante é influenciado por várias práticas discursivas com as quais está envolvido e essas possibilitarão que seu aprendizado e suas discussões ultrapassem questões teórico-metodológicas. Caso contrário, ao privilegiar problemas relacionados à capacitação técnica dos professores, são deixadas de lado discussões importantes como: as incertezas sobre o futuro do educador, o papel do educador no ambiente educacional, os caminhos que o educador precisa percorrer durante toda sua (trans)formação profissional, entre outras dúvidas e inseguranças do licenciando durante seu processo de constituição identitária.

Nessas condições, esta pesquisa nasceu da necessidade de refletir sobre as questões supracitadas e tem como objetivo principal investigar como ex-pibidianos se constroem identitariamente como docentes com base na sua experiência no PIBID, a partir de seus posicionamentos em performances narrativas.

Com base então em minha experiência pessoal e nas indagações que tenho feito a respeito da formação docente, as questões norteadoras que inicialmente incitaram essa discussão foram: Como se dá o processo de formação docente dos sujeitos envolvidos com o PIBID? Quais as lembranças/discursos do PIBID que contribuem para que essa (trans)formação aconteça? Quais são os efeitos que as construções discursivas produzidas

fora da sala de aula trazem à formação desses sujeitos? De que maneira o PIBID colabora para a constituição identitária de um grupo de alunos que participou/participa desse Programa? Como ocorreu o processo de (trans)formação identitária desses alunos ao se tornarem professores?

Cabe ressaltar que tais indagações não foram utilizadas como perguntas diretas a serem respondidas pelos participantes, mas como eixo norteador a partir do qual foram guiadas as entrevistas narrativas. Além disso, embora as investigações narrativas possam apresentar um grande desafio aos pesquisadores, esse tipo de trabalho vem crescendo significativamente no campo educacional, principalmente por ser um material de extrema relevância para o avanço das práticas docentes (NÓVOA, 1992; LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015).

Dessa forma, é importante destacar algumas investigações sobre narrativas que foram fundamentais para que se pudesse compreender a relevância dessa ferramenta e suas inúmeras contribuições para o campo da educação e da formação docente. Os trabalhos aos quais me refiro (NÓVOA, 1992; FERREIRA e MORENO, 2001; MISHLER, 2002; BAMBERG, 2002; FABRÍCIO e BASTOS, 2009; WEIDUSCHADE e FISCHER, 2009; FERREIRA, 2011; VELASQUES, 2013; LUTZ, 2013; FREITAS, 2013; FREITAS, 2014; LEHMANN, 2015; SOUZA, 2015), em sua maioria problematizam a constituição identitária de docentes em formação inicial ou continuada, valendo-se de materiais coletados através de narrativas, ou seja, as práticas discursivas servem como ferramenta para compreender como as pessoas se constroem e são construídas identitariamente (BASTOS e SANTOS, 2013).

Tendo em vista essa problemática, no primeiro capítulo, optou-se por fazer um breve panorama do cenário que serviu de “terra” para que as indagações iniciais e que crescessem a ponto de se tornarem muito significativas, impulsionando então esta pesquisa. Destarte, mencionam-se alguns elementos fundamentais sobre a Formação de Professores, sobre o PIBID, sobre o Curso de Letras da UFPel, além de algumas experiências que foram significativas durante a minha formação e que também motivaram boa parte das representações que tenho hoje como educadora e como pesquisadora, ao realizar este trabalho.

Na sequência, são feitas algumas considerações sobre o cenário da formação docente no país, procurando mostrar um pouco da realidade que vem sendo construída em relação à docência no imaginário histórico e social. Nos capítulos quatro e cinco serão explicitadas as bases teóricas que me possibilitaram enxergar a profissão docente e os

dados que me proponho a analisar do ângulo em que estou posicionada, objetivando deixar claro o modo como observei, interpretei, entendi e expliquei o que vi, ou seja, de uma abordagem socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais. Por último, apresento as análises que realizei durante esta pesquisa e as possibilidades de sentido a que tais análises me encaminharam.

1) PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: EM OBRAS

Escolhas que parecem insignificantes no momento em que as fazemos podem algum dia se revelar imensamente importantes. E outras que parecem incrivelmente importantes para nós agora podem mais tarde parecer ter tido pouco efeito. Simplesmente não sabemos até que saibamos. E ainda assim podemos não saber, porque pode não depender apenas de nós decidir. Em outras palavras: em boa parte da vida, a própria noção de um "resultado" bem definido cujas consequências podemos avaliar em algum momento de maneira definitiva é uma conveniente invenção. Na vida real, os eventos que rotulamos como resultados nunca são mesmo pontos finais. São, na verdade, marcos artificialmente impostos, assim como o fim de um filme é, na verdade, artificial em uma história que, no mundo real, continuaria se desenrolando.

Duncan J. Watts (2011), in "Tudo é óbvio - desde que você saiba a resposta".

Ao refletimos sobre a citação supracitada, parece que nada acontece por acaso e também que o resultado das escolhas que fazemos é um universo de incertezas que não depende somente de nós, pois somos parte de um todo social e cultural que nos subjetiva, nos constrói e nos transforma o tempo todo. E foi em meio a esse universo de possibilidades que fui fazendo as minhas escolhas profissionais, que há um tempo atrás pareciam apenas mais uma oportunidade de formação, mas hoje dão sentido ao que faço. Ou seja, nesse momento da minha vida a escolha pela profissão docente, pelo PIBID e pela pós-graduação na minha área são imensamente importantes. No entanto, o amanhã não depende apenas de mim, pois o “filme” ainda “continua se desenrolando” e ao mesmo tempo que o construo ele também me constitui e me subjetiva, me (trans)forma.

Sendo assim, considero importante ressaltar que a escrita deste capítulo não tem a pretensão de chegar a uma conclusão ou a um resultado final em relação ao processo de formação docente, mas tem a finalidade de situar minha escrita através de um relato particular do que vivenciei durante o meu processo de formação acadêmica, haja vista que o processo de formação docente é contínuo e acontece durante toda a vida profissional, assim como todo o processo de constituição identitária (HALL, 1997; BAUMAN, 2005; SILVA, 2011). Ademais, mesmo que seja um relato pessoal, não implica ser uma experiência única e isolada, pois foi construída por meio de práticas discursivas, as quais nos subjetivam permanentemente.

É importante salientar que a análise e as considerações aqui realizadas têm por base as narrativas de ex-pibidianas, as quais contam suas experiências no PIBID. Portanto, mesmo que em alguns momentos pareça que as conclusões são mais minhas do que delas em virtude do meu envolvimento com a temática, é preciso que fique clara a

minha seriedade em investigar o assunto e tentar esclarecer algumas dúvidas que não são apenas minhas, mas que serão de fundamental importância para formação de profissionais na área de Letras.

Para a realização deste trabalho, que trata de experiências vividas no PIBID durante o período de formação acadêmica, escolho trabalhar com narrativa de vida como ferramenta metodológica. De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015), o uso desse tipo de instrumento de pesquisa surgiu no Brasil em 1991 a partir do trabalho de Nóvoa sobre a história de vida de professores. Desde então esse recurso metodológico tem sido amplamente utilizado no campo educacional, pois viabiliza o diálogo de forma direta com a escola, tornando a pesquisa mais próxima do cotidiano escolar e constituindo um valioso material de investigação sobre práticas docentes.

Conforme expõe Nóvoa (1992), o movimento em direção à utilização de métodos biográficos como ferramenta de pesquisa teve início no final dos anos 70 e, na ocasião não era muito bem visto, o que não impediu sua difusão. Para o autor, embora essa modalidade de trabalho possa apresentar muitas inseguranças, a possibilidade de reconhecimento de contextos históricos e sociais com base em narrativas pessoais e na articulação teórica e metodológicas diversificada, cria uma gama infinita de possibilidades. Em outras palavras, a partir dessa nova ótica de investigação, é possível observar o objeto sob várias perspectivas, construindo um conhecimento que extrapola as fronteiras disciplinares.

Também na opinião de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), essa aproximação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa viabiliza o diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento científico, evitando que o excesso de neutralidade, objetividade e distância tornem a pesquisa irreconhecível pelos seus próprios sujeitos pesquisados. Esses autores destacam que os resultados dessas pesquisas incidem diretamente sobre os sujeitos que fazem a escola e seus processos formativos, outra vantagem de serem investigados por eles próprios já que conhecem os detalhes da sua realidade como nenhum outro pesquisador.

Bertaux (2010) corrobora essa tese afirmando que, a partir de testemunhos pessoais é possível chegar a fenômenos mais abrangentes, pois não existe discurso que esteja desvinculado de qualquer laço social. Os seres humanos não vivem isoladamente, mas em grupos, e, por isso, mesmo que uma narrativa, ao ser coletada, pareça somente um relato inocente e individual sobre algo, ela sempre será o reflexo de outros relatos / de outras narrativas, com as quais se está envolvido sócio-histórico-político e

economicamente. Dessa forma, Bertaux (2010, p. 56) defende que “O estudo de trajetórias de formação por meio de narrativas de vida permitirá compreender melhor o que se passa no interior desse mesmo processo, trazendo dados sobre fenômenos inacessíveis por meio de outras técnicas”.

Por esse viés, a narrativa de experiência vivida no período de formação no curso de licenciatura torna-se uma ferramenta importante para compreender o processo de formação docente, visto que nas narrativas estão imbricadas as “práticas discursivas, as práticas identitárias e o mundo social” (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, p. 40). É nessa perspectiva que se insere este trabalho, o qual traz à tona minha experiência pessoal e de outros colegas como ponto de partida para discutir o processo de constituição identitária e as práticas sociais, culturais e discursivas que fazem parte dos diferentes contextos em que isso acontece e que contribuem para montagem do “quebra-cabeças” que constitui a formação docente.

Durante minha caminhada rumo à docência, tenho recolhido as principais “peças” para montar a minha história e construir a representação docente que tenho hoje como educadora e pesquisadora desse campo. Desde criança, eu sempre sonhei em ser professora, muito por vontade própria, mas também por algumas influências de conhecidos e das minhas avós, as quais eram professoras e falavam que eu tinha “muito jeito para a coisa”. No entanto, depois de cursar o Ensino Fundamental e o Médio em escolas públicas da cidade de Pelotas, minha primeira formação profissional foi em uma área diversa da que sonhava na infância. Depois de formada e há alguns anos trabalhando fora da minha cidade no campo da construção civil, tive a certeza de que precisava voltar às minhas origens: minha família, minha cidade e meus sonhos.

Retornando a Pelotas, fiz um concurso para Prefeitura Municipal da cidade e em 2009 ingressei em uma escola do município como agente administrativa. Nessa época, trabalhava com a parte burocrática da secretaria e tinha apenas ideia da rotina escolar, desconsiderando as questões teórico-metodológicas que serviam de base para a educação.

Em relação a minha escolha pelo curso de Letras, não tenho lembrança de nenhum comentário negativo sobre esta opção; pelo contrário, todos os comentários corroboravam o que eu estava sentindo: satisfação em saber que um dia seria professora. No primeiro semestre de 2010, ingressei no curso de licenciatura em Letras na Universidade Federal de Pelotas e, nesse mesmo período, também fiz minha inscrição e fui selecionada para fazer parte do grupo de PIBIDIANOS (alunos integrantes do PIBID) da área de Letras. Todas essas conquistas foram muito importantes e me trouxeram muitas alegrias, embora não

pudesse me eximir do compromisso e da dedicação que teria que dispensar ao Programa, em virtude de ser uma das únicas integrantes do PIBID que estava no primeiro semestre do Curso de Letras.

Nessa caminhada rumo à minha constituição como docente, vivenciei experiências nos mais diversos contextos em que estava inserida: família, amigos, trabalho, universidade, PIBID, ou seja, um contexto heterogêneo em que todos esses cenários, alguns reais e outros imaginários, se entrelaçam para dizer quem somos e onde estamos. Em outras palavras, de acordo com Bertaux (2010),

Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento da existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento da existência, não foi elaborado *in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo (BERTAUX, 2010, p. 53).

Bauman (2010) menciona que essa “inconstância” é resultado da flexibilidade no processo de constituição identitária, o qual é bastante negociável. De acordo com o autor, a formação identitária de cada um não depende somente das escolhas que são feitas, mas das pessoas que estão em nossa volta, dos caminhos que percorremos, das decisões que tomamos e do esforço que fazemos para proteger nossas escolhas e inventar nossas identidades.

E foi em meio a essa fragmentação (Hall, 1997b) de contextos e discursos que já fazia parte da minha vida que, a partir do primeiro semestre de 2010 vivenciei minhas primeiras experiências como universitária e pibidiana¹, ou seja, comecei a vislumbrar a possibilidade de um dia ser professora. No turno da noite dava andamento à minha formação inicial como docente, cursando as disciplinas obrigatórias e optativas do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas; no turno da manhã, dedicava-me às atividades relacionadas ao PIBID e à tarde continuava trabalhando como secretária em uma escola municipal da cidade.

Embora o semestre letivo tenha começado em fevereiro de 2010, a seleção para o PIBID ocorreu apenas em abril, quando 128 alunos foram escolhidos para fazer parte desse primeiro grupo. Desse total, 20 do curso de Ciências Sociais, 20 da Filosofia, 24 da

¹ Pibidiana – expressão utilizada por quem está vinculado ao PIBID para identificar-se como pertencente a essa “comunidade imaginada”(ANDERSON, 2008) ou inventada.

História, 20 do Teatro, 20 da Pedagogia e 24 do curso de Letras/Licenciaturas, dentre os quais eu estava inserida. Entretanto, foi somente a partir do mês de maio de 2010 que iniciaram as atividades propriamente ditas no Programa. A partir de então, nossas manhãs eram divididas em encontros semanais às quartas e às quintas-feiras, momentos em que realizávamos os estudos e análises dos materiais teóricos que nos dariam subsídios para desenvolver as ações disciplinares e interdisciplinares propostas nos subprojetos.

A partir de junho daquele mesmo ano, o grupo do PIBID/Letras foi dividido e 4 grupos menores – através de um sorteio –, para que pudéssemos nos reunir nas 4 escolas selecionadas pelo projeto e realizar atividades específicas da área de Letras e atividades interdisciplinares em conjunto com os bolsistas dos outros cursos de licenciaturas também selecionados. Desde então, tínhamos que nos reunir semanalmente com o grupo de Letras, o que acontecia às quartas-feiras no prédio do curso; semanalmente com o grupo interdisciplinar nas escolas, no meu caso acontecia às terças-feiras no Instituto Educacional Assis Brasil; e mensalmente no conservatório de música da UFPel para uma reunião geral do grupo, contando com a presença de todos os envolvidos no projeto.

Além disso, precisávamos de alguns momentos para preparação e aplicação das atividades que desenvolvíamos (disciplinar e interdisciplinarmente) e que aconteciam em dias e horários aleatórios, dependendo da disponibilidade de cada participante e dos horários das turmas que eram disponibilizados pela supervisão da escola. Nesse primeiro ano do Curso de Letras, tínhamos aulas todas às noites, o que tornava a carga de atividades bastante pesada e cansativa, no entanto, saber que todo esse esforço resultaria na concretização de um sonho que impulsionava a mim e aos demais a permanecer no projeto.

Ainda no primeiro ano fomos procurados para ofertar uma oficina disciplinar, ou seja, construída e aplicada apenas pelos alunos do curso de Letras, aos alunos do curso de magistério da escola em que estávamos inseridos. Por essa proposta ter sido um grande desafio a nós licenciandos, também foi uma “prova de fogo” para confirmar a certeza na escolha pela profissão. Após essa experiência, em relação a minha primeira impressão sobre a sala de aula, posso dizer que houve uma identificação, quer dizer, tive a sensação de estar fazendo a escolha certa. A partir daí nunca mais tive dúvidas em relação a minha escolha profissional.

No segundo semestre de 2010, as atividades pibidianas concentraram-se principalmente em conhecer cada contexto escolar a fim de elaborar um diagnóstico da realidade em que o programa estava inserido. A partir de então poderíamos adaptar e

orientar as atividades que seriam aplicadas. Mas foi só no início de 2011, de posse de todas as informações, diagnósticos, teorias, e com a adequação dos projetos à realidade de cada escola, que foi possível dar início às atividades práticas disciplinares e interdisciplinares.

Ainda que só tenha sido possível colocar os subprojetos em prática depois de um ano de estudo, cabe destacar que essa preparação foi fundamental, pois nos forneceu as ferramentas adequadas e condições para desenvolver as propostas que estava no papel. Vale lembrar que esse período foi bem proveitoso para realizar reflexões e discussões que contribuíram muito para nossa evolução e constituição como docentes. Depois de dois anos de intenso aprendizado teórico e prático, pudemos olhar para trás e perceber a (trans)formação de cada um que tinha continuado até aquele momento, tanto na graduação como no PIBID. Os conhecimentos adquiridos na graduação e no PIBID se entrelaçavam. Certamente ainda faltava muito para nos sentirmos preparados para enfrentar nosso estágio e até mesmo a carreira docente, mas, sem dúvida, se esse era o destino escolhido, estávamos no caminho certo. Diante das experiências mencionadas até aqui, acredito que no meu caso o PIBID só veio a acrescentar, ou seja, cumpriu muito bem suas propostas, quais sejam:

reforçar a formação didático-pedagógica dos bolsistas PIBID, incentivar estudos e leituras de conteúdos específicos, além de oportunidades para elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino, disciplinares e interdisciplinares, organizar e apresentar seminários, palestras e participar de discussões, encontros, congressos e redação de textos para publicação (BRASIL, 2009, p.2).

Embora o primeiro edital do PIBID Humanidades tenha sido publicado em 2009, o Programa teve início apenas em maio de 2010 e término em julho de 2012. No entanto, no mês de junho de 2012 foi aberto um novo edital de seleção de bolsistas, os quais deram continuidade ao trabalho que já vinha sendo realizado nas escolas e na universidade. Para esse segundo edital, foram selecionados 155 bolsistas, com vistas a dar continuidade ao projeto até julho de 2013, sendo 19 destes do curso de Letras/Licenciatura, dentre os quais fui selecionada. No mês de março de 2012 ainda desenvolvi atividades com os bolsistas que estavam engajados na primeira seleção para o projeto, mas em junho de 2012, a partir da nova seleção de bolsistas, houve a formação de um novo grupo e também a troca da supervisora da área de Letras.

As reuniões de área deste primeiro semestre de 2012 tiveram início na primeira semana de março e, a partir de então, ocorriam semanalmente às quartas-feiras no prédio da UFPel, situado no campos do Anglo. Concomitantemente às reuniões disciplinares às quartas-feiras, também tivemos reuniões semanais nas escolas às terças-feiras, reuniões gerais mensais, além dos encontros nas escolas para elaboração e aplicação das oficinas disciplinares e interdisciplinares propostas nos subprojetos.

Nessa segunda etapa do Programa fui designada para a Escola Estadual Dr. Antônio Leivas Leite. Inicialmente, realizamos as leituras e o diagnóstico de uma nova realidade escolar, o que acrescentou muito à minha formação, pois foi possível perceber que, mesmo sendo alunos que moram na mesma cidade, de uma faixa etária próxima e que estão nas mesmas séries, as experiências e a realidade são diferentes, fazendo-se necessário um novo olhar do professor para adequar suas propostas à nova situação de ensino.

A partir dessa experiência, aprendemos que escolher *o que e como* ensinar é uma tarefa fundamental para o sucesso da aprendizagem e da aula, por isso, o olhar do professor precisa estar voltado ao contexto e ao público a quem está atendendo no sentido de tornar suas aulas interessantes e significativas (OLIVEIRA, 2010). Além disso, esse novo período no PIBID foi muito representativo, pois possibilitou a troca de experiências com os novos pibidianos que, em rodas de conversas e em reuniões, também podiam expor suas ideias e seus aprendizados e contribuir com a construção das propostas disciplinares e interdisciplinares.

Essa segunda etapa do Programa também foi muito importante para minha formação, pois como eu já tinha cursado mais da metade do curso de Letras, tive a oportunidade de fazer novas reflexões sobre a formação docente, adaptando as informações que estavam sendo recebidas na universidade com a realidade do contexto escolar em que eu estava inserida, através do PIBID. Outra característica fundamental do Programa é a possibilidade de diálogo e de trocas com outras áreas do conhecimento e também com outras universidades, tanto nas reuniões como nos eventos. Esses fatores nos levam a refletir sobre nossa prática, o que muitas vezes não acontece na escola devido ao fato do professor ficar restrito apenas à sala de aula e a uma visão disciplinar e fechada.

Nos últimos meses do Curso de Letras e, conseqüentemente também do PIBID, tive oportunidade de conciliar meu Estágio de Regência com as atividades do Programa,

experiência ímpar que serviu para testar, praticar e exercitar muitos dos aprendizados que adquiri durante esses quatro anos de (trans)formação.

A título de conclusão dessa segunda etapa do PIBID, foi proposto um evento no segundo semestre de 2013 para que pudéssemos fazer um intercâmbio e compartilhar aprendizagens com colegas das outras escolas, o que foi feito por meio de pôsteres, oficinas e comunicações. Além disso, também fomos contemplados com várias palestras, mesas redondas e rodas de conversas. Esse encontro foi um marco na minha formação, principalmente no que diz respeito à minha constituição como pesquisadora, pois foi a partir das discussões que ali ocorreram que senti pela primeira vez a necessidade de refletir sobre como fui construindo minha identidade de professora. Ou seja, todas essas discussões fomentaram meu interesse em investigar como acontece o processo de constituição das identidades docentes, e quais são as representações docentes que emergem dos discursos dos sujeitos que estão envolvidos com o PIBID.

No segundo dia do encontro, ao ouvir os relatos de ex-pibidianos em uma mesa redonda, essa curiosidade cresceu ainda mais, pois ansiava por entender até que ponto as memórias pibidianas e aquele sentimento de pertença a essa comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) seriam significativas na constituição profissional desses alunos como futuros docentes. Por entender que a formação profissional de um professor não ocorre apenas através do acúmulo de saberes e de conhecimentos, mas é também um processo de construção social em que nossas subjetividades são produzidas de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997a, p.9), ou seja, as experiências, memórias e sentimentos influenciam nossas escolhas e conseqüentemente na nossa constituição identitária, que dei início a esta pesquisa.

Além disso, por acreditar que todas essas experiências acumuladas durante o curso de licenciatura, juntamente com as vivências no PIBID, contribuíram para a reflexão sobre a importância do Programa na formação docente e também para “criar inteligibilidade sobre processos macro-sociais” (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, p.40) dos quais fazemos parte.

2) O QUE MUDOU NO CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE? - CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DO CORPUS

A história da profissão docente ainda não terminou.

Antônio Nóvoa

Embora a gênese da formação docente não seja o foco desta pesquisa, não há como isentar-se dessa perspectiva quando pensamos na constituição identitária de um professor, devido ao fato de que muito do imaginário social em relação à docência vem sendo construído através de discursos e de lutas discursivas sobre a profissão docente.

Assim como Moita Lopes (2006), considero que o discurso vai além de representar o mundo, ele o constrói. Por isso é preciso atentar para o fato de que muito do que vem sendo dito sobre a profissão docente não é apenas um relato de algo que aconteceu, mas fruto de negociações que contribuem para que algumas representações sobre docência sejam perpetuadas e outras não. Por exemplo, mesmo sabendo que a categoria docente é marcada pela heterogeneidade, existe uma forte tendência em tornar esse grupo uniforme e homogêneo (GARCIA, 2005), ou seja, existem discursos interessados em produzir uma identidade “oficial” para atender as necessidades organizacionais do sistema educativo (LAWN, 2001). No entanto, Anderson (2008) argumenta que essa ideia de coletividade e homogeneidade nada mais é do que uma invenção que envolve sistemas de “camaradagem horizontal” em que as pessoas de um grupo permanecem unidas por laços imaginários. Nessa linha, Ferreira (2011) argumenta que as representações conferidas às identidades docentes não podem estar vinculadas apenas a aspectos formativos, pois ao mesmo tempo que esse discurso tenta explicar o funcionamento da categoria docente, ele também o está construindo.

Nessas condições,

(...) as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos (HALL, 2013, p.108).

Corroborando essa ideia, Candau (2014) salienta que a memória nunca é algo inocente e muito menos a reconstituição fiel de algo que já aconteceu, mas uma reconstrução atualizada do passado. Ou seja, a tentativa de buscar na história fatos que possam justificar o presente e o futuro funciona como ferramenta discursiva para produzir identidades pessoais, e não como uma forma de simplesmente trazer à tona algum tipo de verdade. Em vista disso, torna-se crucial fazer referência aos aspectos norteadores e constituidores dos discursos históricos sobre docência no mundo, os quais, independentemente de sua veracidade, acabam contribuindo para a criação de alguns “modelos” que servem de parâmetro para quem ingressa em cursos do campo educacional.

Portanto, nossas práticas discursivas não são neutras, mas criam nossa história a partir de discursos que já existem e não são nossos. Nesse sentido, podemos compreender que as representações docentes que circulam não são apenas um reflexo do que aconteceu no passado, mas que foram construídas culturalmente ao longo dos tempos a partir de discursos da mídia, de discursos oficiais, de especialistas e das vozes dos próprios docentes, todas elas se atravessando, com alguns pontos em comum e outros divergentes.

Nesses termos, ao optar por um curso de graduação de qualquer área, muitas vezes o estudante já tem em mente alguma dessas representações que foram construídas no contexto de suas relações, seja através da família, da escola, da mídia, ou outros tantos contextos em que ele está inserido e que são sedimentadas através do processo de identificação desses indivíduos. Ou seja,

o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997a, p.8).

No campo educacional, esse tipo de identificação acontece com frequência, principalmente quando pensamos na escola, no professor e no aluno, figuras essenciais para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam. As identidades que geralmente tomamos como “verdades” para essas categorias parecem ter sido eternizadas pela história da escola e da profissão docente no mundo. Essa preocupação em estabelecer identidades fixas e estáveis ocorre principalmente pela necessidade de

segurança, isto é, devido ao caráter transitório em que se encontra a sociedade atual, há uma busca incessante por referências no contexto histórico (FABRÍCIO, 2006). Mas essa busca é uma utopia, visto que tais representações identitárias encontram-se imbricadas às práticas discursivas e sociais, quer dizer, “os saberes por nós construídos são sistemas abertos e em constante transformação, embora, na percepção do senso comum, eles pareçam estáveis” (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, p.40). Portanto,

O interessante, a partir dessa perspectiva, não é procurar a essência que estaria subjacente às identidades, e sim examinar como ocorre a manutenção ou modificação das mesmas a partir do interagir de distintos grupos. (FERREIRA e MORENO, 2001, p.8.)

Sendo assim, neste trabalho não olhamos para o passado histórico da profissão docente no Brasil e no mundo simplesmente no sentido de conhecê-lo, mas para entender como ele foi e tem sido construído, afinal, a realidade em que vivemos é resultado de uma construção social. Também se pretende-se além da simples rememoração de fatos passados, procurando entender os significados que a história da profissão docente confere aos cursos de licenciatura e à formação docente inicial atualmente. Dessa forma, conhecer os discursos construídos histórico e socialmente seria uma das maneiras de tentar entender como acontece a constituição identitária dos professores.

Se levarmos em consideração o trabalho de Nóvoa (1991), a preocupação com a educação e a criação de instituições de ensino surgiu apenas a partir da Idade Média, como resultado de movimentos sociais e culturais ocorridos no ocidente, com o intuito de transformar a escola. Até essa época, a aprendizagem de condutas e de saberes era de responsabilidade das famílias. O conflito entre a Reforma e a Contra-Reforma – que aconteceu no século XVI– acelera essa transição da responsabilidade pelo ensino para escola, a qual fica encarregada por transmitir normas e cultura letrada à sociedade.

No entanto, essa “troca de poderes” entre a família e a escola sobre o processo de aprendizagem, segundo Nóvoa (1991), não se deu ao acaso, ela foi fruto de vários fatores, entre eles destacam-se: a emergência do capitalismo, o desenvolvimento de uma nova formulação do que seria a infância e conseqüentemente do que era civilidade e a criação de uma “sociedade disciplinar” na qual os indivíduos deveriam ser controlados, corrigidos e moldados para se tornarem “dóceis e úteis” (p.113). De maneira condizente com o que acontecia na época, durante os três séculos da época moderna, a figura do professor, que até então estava atrelada mais especificamente a questões de cunho

religioso, começa a ser substituída por um corpo docente laico, em que as atividades voltam-se para normas e valores próprios dessa atividade.

Considerando a genealogia da formação docente no mundo, percebe-se que o surgimento dessa profissão ocorreu apenas com a emergência da escola. Hunter (1996) menciona duas tradições culturais distintas que concorreram para que o processo constitutivo da escola se desenvolvesse de forma híbrida e improvisada, que foram o governo e a igreja. Segundo o autor, essas duas instituições, cada uma defendendo interesses próprios, legitimaram boa parte das bases educacionais que são reconhecidas até hoje no mundo todo. Cabe ressaltar que o trabalho de ensinar já vinha sendo realizado há bem mais tempo, mas a legitimação da instituição escolar veio no sentido de formalizar a profissão e instituir parâmetros, os quais posteriormente seriam adotados pelos profissionais dessa área.

De acordo com o Jones (1994), a docência estabeleceu-se a partir da década de 1840, na Europa, associada a “verdades” que eram instituídas discursivamente e que atribuíam à categoria qualidades morais que deveriam ser seguidas dentro e fora do ambiente escolar. Segundo o autor, as características atribuídas à educação, e conseqüentemente aos profissionais dessa área, estavam muito mais ligadas a valores éticos e morais do que a questões curriculares. Dessa forma, a figura do professor surge de maneira informal e priorizando o regime ético, ou seja, o que importava nos educadores era “disciplina, vigilância e aplicação de técnicas de autodomínio”(p.66) e não sua formação intelectual.

Ainda conforme Jones (1994), para atingir o caráter e a conduta desejável e confiável, esse profissional era submetido a um período de capacitação de cinco anos, durante o qual aprendia princípios morais e religiosos que (trans)formariam seu caráter. Era proibido qualquer forma de instrução intelectual sob a justificativa de que esse tipo de aprendizado poderia levar a pessoa a viciar-se em práticas que não condiziam com a profissão. Assim, nessa época, o professor era visto como uma ferramenta para regular e normalizar algumas camadas da população, as quais refletiriam seu paradigma de excelência moral.

No entanto, mesmo depois de os mestres passarem por uma rigorosa seleção e muitos treinamentos, existia muita insatisfação por parte das instituições e também da categoria, devido ao excesso de exigências e de expectativas de ambas as partes. Como consequência desse descontentamento, durante a década de 1860, muitos acabaram desistindo da profissão e optando por outras áreas em que fossem melhor remunerados e

menos exigidos (JONES, 1994). Esse fracasso da escola resultou no abandono parcial da ideia de instituir o professor como um exemplo de moralidade, complementando as exigências para a profissão com exames para comprovar o grau de instrução dos docentes.

É importante salientar que entre os séculos XVI e XVIII, devido ao fato da educação ainda não ser obrigatória na Europa, poucas pessoas tinham acesso à escola. Além disso, as que tinham geralmente pertenciam às classes mais abastadas e eram ensinadas em lugares impróprios e de formas inusitadas. Nóvoa (1991) chega a mencionar que existia uma gama diversificada de instituições e mestres que se destinavam a esse fim, algumas vezes atrelados a instituições filantrópicas ou a instituições religiosas e outras instituídas pelas próprias pessoas que eram consideradas como mestres. Portanto, além de atingir apenas uma pequena fatia da população, não existia regularidade, controle ou homogeneidade nos sistemas de ensino ofertados (VILELA, 2000).

Até meados de 1870, as intervenções das instituições governamentais no ensino popular eram mínimas, mas graças aos vários fracassos das tentativas filantrópicas, a partir desse período foram promulgadas legislações que, dentre outras coisas, obrigavam todos os trabalhadores a cursarem a escola, a qual seria oferecida gratuitamente. Desde então, devido a uma série de mudanças sociais que objetivavam, entre outros fatores, valorizar e tornar útil a população que não tinha posse de terras, o foco da profissão docente é modificado, atribuindo ao professor a nova tarefa de formar uma população responsável, higienizada e competitiva. Essa difusão do ensino no mundo acarreta fortes transformações no processo de ensino e também na classe docente, a qual não seria suficiente para atender à nova demanda escolar devido ao fato de o governo instituir a gratuidade e obrigatoriedade do ensino a toda população (JONES, 1994).

Embora um novo modelo escolar tivesse começado a ser delineado a partir do século XVIII, foi apenas no final do século XIX que surgiram o que hoje conhecemos como “Escolas Estatais”, as quais, na época, já começaram a abordar uma série de regulações que deveriam ser adotadas pelo sistema de ensino. Entre elas, podemos citar os exames anuais classificatórios, a patologização e exclusão de deficiente, a fixação dos limites para a “normalidade” e as novas atribuições para os professores, os quais surgiram na tentativa de padronizar o ensino e regular o sistema educacional. Ainda que o processo de transição para a nova escola tenha ocorrido de forma lenta, a partir desse período os

objetivos da escola que davam ênfase aos conhecimentos éticos e morais começam a ser alterados, dando lugar a um espaço de cobranças, tensões e mecanicismo (JONES, 1994).

Jones (1994) explica que, para atender a essas novas expectativas, a formação docente também precisou ser modificada, passando a aliar recursos médicos e psicológicos no sentido de capacitar o professorado a atender preocupações com a saúde, a higiene e a eficiência da população. Nesse contexto, o número de profissionais na área cresceu consideravelmente, abrindo espaço para todas as pessoas que tivessem interesse na carreira, mesmo que viessem de classes não tão abastadas, como era até então.

Ainda no século XIX, a soma desses fatores transformou o que era designado por muitos como simplesmente uma missão, no que conhecemos hoje como a profissão docente. Dessa forma, a preocupação com o ensino volta-se mais para questões psicológicas associadas à regulação da vida familiar, dando lugar de destaque à mulher, devido a sua imagem acolhedora e maternal que poderia suprir a deficiência das crianças do subúrbio. Nesse período, também ocorre uma defasagem no salário desses trabalhadores em virtude do aumento na demanda desses profissionais e também da crescente feminização da classe. A partir de 1914, a profissão docente na Europa passa a ser vista como uma atividade mais voltada à classe feminina, e por isso como uma atividade complementar e secundária, acarretando ainda mais desvalorização da profissão.

Em Portugal, o processo de transição para o Ensino Estatal também acontece, porém, de forma mais lenta que no restante da Europa. Nessas condições, ainda no século XIX, o Brasil, que na época era colônia de Portugal, também sofre as influências do novo modelo de sistema educacional. No entanto, divergindo da orientação para que houvesse uma homogeneidade no ensino, por muito tempo ainda coexistiram várias formas de ensino e de aprendizagem. Mas, aos poucos, e principalmente por influência de D. João VI, todas as outras formas de ensino que não fossem a “Estatal” foram absorvidas no intuito de normatizar o sistema (VILELA, 2000).

Concomitante a essa evolução dos sistemas estatais, ocorre o processo de profissionalização docente no país, o qual precisa submeter-se ao controle do Estado para deixar de ser visto como mão-de-obra não especializada. Segundo a autora, foi graças a Lei Geral do Ensino de 1827 e ao Ato adicional de 1834, que ocorrem as primeiras tentativas de organização da classe docente. Além disso, a partir dessa época surgem as primeiras escolas normais que desempenham um papel importante tanto no sentido de ajudar o Estado a controlar a categoria, quanto em relação aos docentes, os quais passam

a ser vistos como profissionais mais capacitados, devido à formação que recebiam. No entanto, o processo de estatização da profissão docente não acontece serenamente: em meio a discursos de evolução da classe graças ao controle estatal, ainda no século XIX surgem as primeiras associações profissionais, evidenciando a necessidade da categoria de demonstrar os interesses de todo o grupo de profissionais.

Entre as décadas de trinta e cinquenta do século XIX, graças ao advento da industrialização aqui no Brasil, surge a necessidade de “civilizar” as pessoas para melhor organizar a sociedade. Ou seja, formar o pensamento da população para aceitar as normas e vontades dos governantes como se fosse uma escolha unânime do grupo, evitando transgressões e contendo revoltas (VILELA, 2000). Tendo em vista essa excessiva obsessão por uniformidade, os governantes da época, ao elegerem a Europa como figura modelo para chegar à perfeição, defenderam a educação como uma das únicas maneiras de alcançar o crescimento econômico e a diminuição da criminalidade. Ou seja, “a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas” (p.103), discurso que ainda hoje se prolifera no nosso país. Nesse sentido, a incumbência do professor nessa época era a de “elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social” (p.104).

As primeiras escolas de formação de professores surgiram a partir de 1835 e tiveram por base a proposta para formação de professores contida na Lei Geral do Ensino de 1827. No entanto, a mais influente na época foi inaugurada no Rio de Janeiro e ficou conhecida como Escola Normal de Niterói. Os requisitos exigidos para ingressar na escola eram a nacionalidade brasileira, a maioridade, uma certidão de moral e bons costumes expedida pelo juiz de paz do local de origem do candidato e saber ler e escrever. No entanto, foi apenas depois da Reforma de 1847 que as mulheres puderam ingressar nessas escolas, e mesmo assim ainda com um currículo diferenciado dos homens, que previa o ensino de trabalhos domésticos em lugar da álgebra e da geometria. Nessa época, também aconteceram mudanças significativas nos currículos escolares e na metodologia de ensino, rejeitando os castigos corporais e introduzindo novas formas de ensino-aprendizagem. Depois disso, aumenta significativamente o número de mulheres interessadas na profissão, fazendo com o que ao logo das décadas de 60, 70 e 80 ainda do século XIX, o número de mulheres matriculadas seja muito superior ao de homens, dando o pontapé inicial no processo de inserção das mulheres no magistério.

Tendo em vista a crescente demanda de professores para atender as escolas e também a necessidade de reduzir os custos da formação docente, em 1849 surge um

Regulamento que rebaixa o nível da instrução primária e conseqüentemente da formação intelectual do professor. A redução da exigência na formação dos professores e a priorização da conduta moral desses sujeitos deixa clara a intenção da escola da época, que servia muito mais para “moralizar e disciplinar do que propriamente instruir” (VILELA, 2000, p.125). Depois disso, muitas das escolas normais foram extintas, pois além de gerarem muitos custos tornaram-se desnecessárias, visto que a forma de ingresso na profissão docente dispensa qualquer tipo de formação.

Ainda no século XIX e motivados por uma série de conflitos, na década de 70, a categoria docente começa a tomar consciência da necessidade de lutar pelos seus interesses. Foi quando começaram a surgir as primeiras associações profissionais e as reivindicações por melhorias no estatuto, no plano de carreira, nos salários, em suma, a necessidade de um novo olhar sobre o magistério.

Como se pode observar, muitas das lutas e das “verdades” construídas a partir da história da genealogia da profissão docente continuam vivas na sociedade atual. Em outras palavras, é preciso fazer um resgate histórico sobre a profissão docente para entendermos os discursos sobre a categoria e suas atribuições, pois ainda hoje é atribuído ao mestre o “biopoder de orientar a família urbana e examinar o grau de sua patologia” (JONES, 1994, p.79) e não apenas de instruir e formar seus alunos.

De acordo com Rajagopalan (2006), a figura do educador teve como ponto de partida a noção de educação adquirida desde os tempos antigos, o que até hoje remete à figura do professor a essa mesma perspectiva. Por isso, muitas das representações atribuídas a essa categoria continuam firmadas em mitos e tradições construídas histórica e socialmente, o que fortalece cada vez mais essas *verdades* criadas no imaginário social. Entretanto, mesmo que seja possível observar algumas semelhanças entre o antigo mestre e o professor de hoje, sabemos que muita coisa já mudou e ainda está mudando, pois as transformações na representação da categoria não dependem exclusivamente de fatores históricos, mas entre outras coisas, de questões sociais e culturais, da legislação que regulamenta a educação e a profissão docente no país, e até mesmo de alterações das regras da educação básica.

Portanto, vale ressaltar que essa constituição identitária não é fruto apenas de fatos históricos que foram contados, mas por uma fusão de discursos que contribuem para que a representação sobre docência vá sendo construída e modificada ao longo do tempo. Isso porque, ao contar uma história estamos produzindo significados. Ou seja, a memória nada

mais é do que um contar do passado levando em conta o que nos afeta no presente (BAUMAN, 2005).

Entre os discursos interessados em aprimorar o sistema educacional e formar profissionais qualificados para atender a demanda da escola pública, do país constituindo uma imagem “oficial” (LAWN, 2001) para categoria, podemos destacar como grandes interessadas as políticas públicas. Para tanto, frequentemente são reformulados regimentos e documentos oficiais e criadas novas propostas que visam delinear o perfil desejado para a profissão docente. Mas todo esse empenho não se dá ao acaso; por trás de tudo isso há o intuito de regular esses recursos, sejam humanos ou não, para melhor atender as necessidades do Estado e da sociedade.

No entanto, todos esses debates e propostas ganham ênfase quando se aproximam os períodos eleitorais, sendo posteriormente esquecidos. Fato que, além de não resolver nenhum problema, acaba gerando um emaranhado de legislações ineficientes que permanecem somente no papel e na memória de quem convive com a realidade escolar. Infelizmente, isso acontece principalmente pelo interesse dos políticos em conquistar a confiança dos eleitores dessa área profissional, os quais ocupam posição de destaque por fazerem parte de uma das categorias que mais oferta oportunidades de trabalho no nosso país (GATTI, 2009). No entanto, se essa categoria agiganta-se tanto no Brasil em virtude do desenvolvimento do capitalismo e da vastidão do nosso território nacional, por que será que a quantidade de professores parece sempre insuficiente para atender a demanda do sistema educacional contemporâneo? Essa e outras indagações me levaram a refletir sobre esse processo no sentido de tentar entender um pouco dos discursos que circulam no contexto educacional do nosso país.

Um dos grandes enfrentamentos vividos pelo sistema educacional do Brasil, que tem contribuído para a falta de interesse pela área, é a questão da desvalorização da profissão docente. Essa é uma questão tão relevante nesse cenário que chega a ser mencionado em documentos que servem de base para a formação docente no ano de 2000, quais sejam, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica:

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por

exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2000, p.16).

Nesse trecho fica clara a relação de desigualdade enfrentada pelos cursos de licenciatura em relação a outros cursos, pois são vistos bem mais como uma forma de “vocação” e improviso do que como uma profissão. Como consequência, a procura pelas licenciaturas nas universidades tem diminuído a ponto de não formar pessoal suficiente para suprir a demanda existente nas escolas públicas do país. Instigada com essa problemática, Lutz (2013) escreve sua dissertação de mestrado abordando sobre essa discussão. Em termos gerais, no referido trabalho a autora parte do seu relato pessoal e de mais três colegas de licenciatura em Letras para elucidar um problema maior que abrange muitas universidades brasileiras, qual seja, o desprestígio dos cursos de licenciatura em relação aos demais cursos de graduação pela sociedade. Segundo a autora, embora circulem no meio acadêmico representações de que o professor é mal remunerado e também de que o professor da universidade é mais bem visto que o professor público, essas representações devem ser interpretadas como construções que, muitas vezes tomam o status de verdade, mas são apenas fruto da linguagem e das relações de poder presentes na sociedade.

Na tentativa de modificar esse quadro e qualificar melhor os professores para enfrentar o cotidiano escolar, as mesmas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que mencionam a questão da desvalorização da licenciatura, também ressaltam a importância de rever os modelos de formação existentes no país. Um dos seus objetivos principais é transformar esse contexto adequando-o ao novo cenário em que o país encontra-se. No entanto, para que esse alvo seja alcançado é preciso ter consciência de que:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL 2000, p.12).

Nessas condições, para que a reforma no processo de formação docente possa sair do papel, é necessário que aconteça algo na base formadora desses profissionais, quer dizer, nas universidades de todo país. Sendo assim, não bastam ações governamentais modificando o sistema de ensino da rede pública, faz-se necessária uma realização conjunta entre universidade, escola e governo com o mesmo fim. Surgem, então, algumas práticas que têm sinalizado para essa possibilidade de diálogo entre a universidade e a escola, quais sejam, o PIBID e o PACTO².

Outro agravante que tem prejudicado a formação docente no Brasil é a necessidade de formar novos professores com rapidez. Isso porque existem propostas governamentais que instituem a obrigatoriedade do ensino básico a todos que tenham entre quatro e dezoito anos, mesmo sem conseguir suprir as necessidades dos alunos que já estão matriculados nas escolas do país. Tendo em vista a urgência em dispor de profissionais qualificados para atender a esses alunos e também às transformações que têm acontecido no contexto educacional nos últimos anos, o governo busca insistentemente estratégias para tentar melhorar o sistema de ensino no país, através de propostas, programas, leis, decretos, e outras ferramentas que possam ajudar nesse processo. Um exemplo disso aconteceu em 2008 quando o governo, pensando em valorizar a categoria e incentivar o ingresso de novos profissionais nesse campo, aprovou a “lei do piso”, a qual institui a remuneração mínima que os profissionais da área devem receber. No entanto, nem todos os estados e municípios conseguem cumpri-la. Ou seja, mais uma tentativa de transformar o sistema de ensino do nosso país que não conseguiu ser implementada a contento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, os problemas do reconhecimento da profissão docente e dos investimentos no campo educacional vão além de questões sobre o piso salarial, isto é, “no mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras” (BRASIL 2000, p. 05). Em outras palavras, não basta apenas instituir leis e decretos sem sequer pensar se eles poderão ser cumpridos, já que há vários outros pontos a serem repensados e melhorados para que a profissão docente possa contribuir de alguma forma no contexto educacional vigente. Entre eles, destaca-se principalmente a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática docente durante o período de formação, no sentido de tornar os licenciandos conhecedores do contexto que

² PACTO – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

os aguarda e também de capacitá-los para lidar com as situações reais de suas áreas de conhecimento.

Tendo em vista a discussão sobre a precariedade do sistema educacional frente à realidade das escolas do país e as possíveis contribuições que a formação de professores pode ter para melhorar esse quadro, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a atividade prática na escola durante o período de formação acadêmica pode ajudar a desenvolver as habilidades necessárias para que os futuros professores estejam melhor capacitados para enfrentar a escola pública. Uma ferramenta que foi recentemente publicada pelo Governo para tentar mudar o cenário educacional é o documento Pátria Educadora (2015), o qual traz várias ideias e ações que objetivam alavancar o sistema educacional no país, traçando diretrizes para um projeto nacional de qualificação do ensino básico. Segundo o documento citado, apenas aumentar o número de vagas nas escolas a ponto de atender a atual demanda do sistema educacional não é suficiente para que haja uma melhora no processo de ensino no país, mas é preciso considerar também questões relacionadas à qualidade do ensino. Em se tratando da qualificação do ensino no país, destaca-se a questão da formação de professores, a qual é compreendida como grande responsável para saída da crise no campo educacional.

Sob a perspectiva adotada nesse documento, a formação inicial de professores para o ensino básico é basilar para a constituição profissional desses sujeitos e, por isso deve ser reorientada de forma a atender a demanda atual. Entre as estratégias de qualificação profissional mencionadas destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma política pública do Ministério da Educação financiada pela Capes e voltada aos cursos de licenciatura.

Cabe destacar que, de acordo com o documento Pátria Educadora, o referido Programa é um dos mais eficazes na qualificação dos profissionais que estão em formação inicial, tendo em vista a articulação entre a escola e a universidade. Enfim, o PIBID oportuniza experiências práticas durante o percurso acadêmico, além de valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores.

E foi diante da necessidade de valorizar os cursos de licenciatura no país e também de fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições de Educação Superior que, em 2007, o Governo Federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES/DEB), lançou o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência – PIBID. Ainda que o foco desse

Programa seja o licenciando, o profissional em formação, no sentido de desenvolver e aperfeiçoar sua formação e incentivá-lo a futuramente atuar na escola pública, seus benefícios ultrapassam os muros da universidade e atingem também a escola pública.

Inicialmente, o Programa era voltado apenas para as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, por serem essas as licenciaturas carentes de professores para atuarem na educação básica. No entanto, com a crescente necessidade de professores nas mais diversas áreas de atuação, e a necessidade de valorização do magistério como forma de suprir a demanda existente nessa categoria, em 2009, o Programa estendeu-se às demais licenciaturas (BRASIL, 2015).

A proposta do Governo é que, ao mesmo tempo em que o aluno está cursando uma licenciatura na universidade a que está vinculado, também possa conhecer o contexto escolar e reconhecer-se como professor nesse espaço. O Programa também contribui para aproximar teoria e prática, oportunizando a troca entre escola e universidade. Dentre os objetivos do PIBID, destacam-se principalmente:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010a, p. 3).

Na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, o primeiro edital do PIBID surgiu em 2007 e contemplou as licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia; o segundo edital, em 2009, abrangeu as licenciaturas de Pedagogia, História, Teatro, Letras, Filosofia e Ciências Sociais, sendo que, posteriormente o terceiro edital foi composto pelas licenciaturas presentes no primeiro edital, com acréscimo das licenciaturas de Artes Visuais, Dança, Música, Educação Física e Geografia.

Nesse contexto, são selecionados alunos dos cursos mencionados em cada edital e professores universitários que atuam como coordenadores desses alunos no planejamento e execução das ações propostas por cada área e também no campo interdisciplinar. Também são selecionados professores das escolas onde o Programa irá atuar, no sentido de mediar as atividades propostas e também organizar o espaço escolar para receber o Programa. É importante salientar que todos os envolvidos com o projeto, sejam alunos, professores universitários ou professores da escola básica recebem uma remuneração mensal pelo cumprimento das suas tarefas, o que incentiva ainda mais a permanência dos sujeitos no programa e, automaticamente, dos licenciandos nos seus cursos. A seleção dos estudantes é realizada em duas etapas. Na primeira fase, os interessados devem entregar uma carta de motivação e os documentos exigidos no edital de seleção; na segunda, os alunos que tiveram sua inscrição homologada na primeira fase terão seu currículo, carta de motivação, ficha de inscrição e histórico escolar, os quais são avaliados e posteriormente submetidos a entrevistas com os professores supervisores da área pleiteada.

Após a seleção, cabe a todos os envolvidos dedicarem-se no mínimo 30 horas semanais às atividades do PIBID, sempre com o cuidado de não prejudicar suas atividades como discente no curso em que está matriculado. Os acadêmicos passam a reunir-se buscando problematizar questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, realizar leituras que servirão de base para desenvolver as propostas, conhecer o ambiente escolar em que estarão inseridos, programar e organizar as atividades que serão realizadas, entre muitas outras atividades que possibilitarão a troca entre universidade e escola, e também entre universitário, coordenador e supervisores.

Além dessas atividades, os alunos de licenciatura engajados ao PIBID têm oportunidade de participar e promover oficinas disciplinares e interdisciplinares tanto na universidade como na escola onde atuam, de promover atividades de monitoria e reforço escolar na sua área aos estudantes das escolas beneficiadas pelo programa, de apresentar comunicação e pôster relatando suas experiências em eventos, além da possibilidade de escrever artigos para revistas e outras publicações na área do ensino.

No meio acadêmico, a procura pelo PIBID é muito grande, pois esse Programa oportuniza aprendizagens teóricas e práticas durante o período da licenciatura. Nesse período de trabalho intenso o licenciando tem a possibilidade de estar bem próximo da sua realidade quando estiver formado, além de preparar-se para trabalhar com as outras áreas do conhecimento, às quais são articuladas durante sua atuação no Programa.

Mesmo assim, há bolsistas que acabam desistindo do Programa em virtude do tempo, optando por outras bolsas que não demandem tanta dedicação e possibilitam ao estudante realizar outras atividades durante o período da graduação.

Conforme os dados divulgados no site da Capes (BRASIL, 2015), o Programa que iniciou em 2007 com apenas 2.326 alunos beneficiados, no ano de 2014, concedeu mais de 72 mil bolsas de iniciação à docência para estudantes dos cursos de licenciatura em todo o país, juntamente com as bolsas oferecidas aos professores supervisores e também aos coordenadores de área e institucional. Todo esse investimento no campo educacional e, mais especificamente na formação de professores, demonstra a grande preocupação do país com a evolução da profissão docente, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Aqui na UFPel, de acordo com o edital 01/2014, em 2015 encontravam-se vinculados ao PIBID 487 bolsistas das licenciaturas em Artes Visuais, História, Biologia, Letras, Ciências Sociais, Matemática, Educação Física, Música, Filosofia, Pedagogia, Física, Química, Geografia e Teatro. Para o curso de Licenciatura em Letras são ofertadas 40 bolsas, sendo que 20 são para atuação na área de Língua Materna e 20 para Literatura Portuguesa. No entanto, nos próximos meses de 2016 espera-se a publicação de um novo edital de seleção que, provavelmente, seja bem menos abrangente tendo em vista a crise econômica nacional.

Durante o período de espera de publicação do novo edital, o programa tem passado por um período de grande instabilidade, pois, de acordo com o parecer 46/2016 publicado em abril de 2016, tudo indica que o número de bolsas diminuirá consideravelmente, inclusive cortando cursos de licenciaturas já vinculados ao programa. Além disso, haverá uma nova proposta de atuação para os bolsistas do programa, os quais desenvolverão basicamente atividades de reforço escolar aos estudantes na sua área. Todas essas novidades têm gerado muitas controvérsias por parte dos bolsistas e também dos professores que fazem parte do programa, os quais criticam as medidas adotadas pelo governo, pois acreditam que serão extremamente prejudiciais para a formação docente e também para o sistema educacional do nosso país (FORPIBID BRASIL). No entanto, como resultado de inúmeras manifestações contrárias às novas medidas que deveriam vigorar a partir de 2016, no PIBID, no dia 15 de junho de 2016, o presidente da CAPES revogou essa portaria, o que trouxe esperança a todos os que estão envolvidos com o projeto ou que acreditam em dias melhores para a formação docente no nosso país.

Os benefícios do PIBID para formação docente têm sido apontados com frequência e de inúmeras formas. Segundo o Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria

de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2014), dentre os principais benefícios do Programa destacam-se questões relacionadas à evasão nos cursos de licenciatura e também ao aumento na procura desses cursos; a perspectiva de elevação do status da licenciatura nas universidades, possibilidade de aumento no IDEB das escolas onde o PIBID é desenvolvido.

No Projeto Pedagógico de 2014 do Curso de Letras da UFPel também são mencionadas algumas das principais características do programa e seu impacto nas licenciaturas depois de mais de 30 meses de trabalho. Segundo esse documento, o auxílio financeiro foi uma das primeiras e mais visíveis contribuições do PIBID para o licenciando, pois através desse recurso, os estudantes puderam dedicar-se exclusivamente a trabalhos no campo educacional. Também foi destacado o crescimento dos acadêmicos que estão em formação inicial, tanto na teoria quanto na prática e foi salientada a oportunidade de apresentação de trabalhos em eventos e publicações. Em síntese, o documento salienta as principais contribuições que o programa trouxe à formação do alunos do curso de letras engajados no PIBID.

Cabe ressaltar que existem trabalhos e artigos de alunos e professores, tanto aqui da UFPel como em outras universidades, contando suas experiências com o PIBID e relatando os resultados do programa na sua formação (AMARAL, 2012; PRANKE, 2013). No entanto, ao escrever este trabalho, fica claro que as identidades docentes não são apenas o reflexo de discursos oficiais ou de acontecimentos históricos e sociais, mas são “negociadas em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p.48).

E é nesse sentido que se enquadra esta pesquisa, a qual não pretende descobrir os discursos sobre docência e sobre o PIBID dentro do contexto socio-cultural, mas principalmente problematizar o que as participantes contam sobre suas vivências nesses contextos e tentar entender por que as participantes estão dizendo o que dizem, ou seja, quais os Discursos³ que emergem dessas narrativas.

³ Discursos, em maiúsculo, foi empregado nesta pesquisa em oposição a discursos, em minúsculo, e seguem a proposta de Gee (2004) e Bamberg (2002), em que o primeiro refere-se a discursos sociais preestabelecidos, ao conhecimento e às ideologias sociais, enquanto que o segundo remete a discursos construídos em situações localizadas e a linguagem em interação.

3) PONTOS DE ANCORAGEM

Nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas.

(COSTA, 1996, p.12)

Dependendo de onde ancoramos nosso “barco” ou do ângulo que escolhemos para observar um objeto, podemos ver coisas de forma diferente e chegar a diversas conclusões, ou seja, de certa forma, o ponto de vista constrói o objeto. Nesse sentido, também é possível entender que a abordagem teórica pode ser utilizada como um ponto de ancoragem ou uma possibilidade de observar, analisar, interpretar e explicar o que estamos vendo. Pensando nisso, neste capítulo, farei alusão às concepções teóricas que adoto para fundamentar minhas discussões, no intuito de familiarizar o leitor com a forma como analisei, compreendi e discuti as questões abordadas neste texto.

De acordo com as investigações feitas até aqui, foi possível entender que a busca pela “verdade” (HALL, 1997) é uma utopia, ou seja, neste trabalho não se pretende trazer conclusões sobre como é ou como deve ser a formação docente nas universidades, pois não se procura saber como as coisas são, mas sim como elas vêm sendo construídas. Para isso, procurou-se ouvir os discursos que emergem de alguns professores que passaram pela licenciatura recentemente na tentativa de entender como acontece esse processo de (trans)formação docente e quais as influências do PIBID na formação identitária desses sujeitos. A posição adotada para atingir os objetivos desta pesquisa encontra-se entre os campos da Linguística Aplicada Indisciplinar e dos Estudos Culturais em Educação, problematizando questões inerentes à constituição profissional docente e aos processos investigativos que tratam da performatividade na (re)criação das identidades individuais e coletivas.

A articulação entre esses dois campos torna-se possível graças à “virada linguística”, que passa a entender a linguagem como constituidora da realidade e não mais como mera representação do “real”. Essa mudança de paradigmas desvincula a Linguística Aplicada da visão tradicional da Linguística e a autoriza a relacionar-se com outros campos do conhecimento, dentre os quais se pode destacar o campo dos Estudos Culturais. Mas nem sempre foi assim. Ao investigarmos a genealogia do campo da Linguística Aplicada, descobrimos que a visão tradicional dessa área foi fundamentada

pela influência dos estudos linguísticos desde o estruturalismo. Nesse período, foram estabelecidas algumas distinções importantes sobre o estudo da língua que têm sido perpetuadas até hoje, quais sejam, o privilégio do estudo sincrônico ao diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas, além das dicotomias língua x fala e indivíduo x sociedade. Muitas dessas questões levavam em consideração apenas o sistema linguístico, desconsiderando a fala, o sujeito e as suas relações com a sociedade.

Com base nesse cenário, surgiram concepções de linguagem e de comunicação que negligenciavam possibilidades de diferença e deixavam de lado os aspectos políticos, sociais e culturais no âmbito da pesquisa. Em virtude dessa concepção de Linguística que permanece enraizada ao estruturalismo, a Linguística Aplicada (LA) muitas vezes tem dificuldade de avançar e pensar formas mais dinâmicas de problematizar o próprio conhecimento. Assim, por estar ancorada nesses conceitos, grande parte dos estudos relacionados ao campo da LA acabam sendo direcionados para questões exclusivamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, o que aumenta cada vez mais a sua dependência exclusiva do campo da Linguística tradicional.

Como se pode ver, inicialmente o campo da Linguística Aplicada estava muito vinculado à LA tradicional, ou seja, era entendida

(...) como área exclusivamente centrada em práticas de ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo, estrangeiras), tanto no modo presencial ou à distância, com forte dependência da linguística. Tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem (MOITA LOPES, 2006, p.25).

Pennycook (1998) acrescenta que, ao utilizar esse viés na pesquisa científica, deixa-se de lado o caráter social da língua, ou seja, ela serviria apenas como um sistema utilizado na codificação e decodificação de ideias durante uma conversa entre um grupo de pessoas. Segundo o autor, essa forma de ver a linguagem empobrece a pesquisa, pois deixa de problematizar os principais motivos que levaram o sujeito a construir-se de uma forma e não de outras, as relações de poder presentes nos discursos e os problemas sociais em que a linguagem seria central (MOITA LOPES, 2006).

No entanto, essa perspectiva não se perpetua por muito tempo, pois devido a embates e questionamentos a respeito desse vínculo exclusivo com a Linguística tradicional, em 1970, surgem novas abordagens que destacam a necessidade de a LA ir

além do campo linguístico e valer-se de outras teorizações e áreas do conhecimento que, somadas ao que já vinha sendo feito, poderiam contribuir para um melhor entendimento dos processos que envolvem o campo educacional. Assim, a LA

(...) abandona definitivamente sua preocupação em se limitar à Linguística como um componente teórico essencial, uma vez que muitas das compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo atual, devido à chamada “virada lingüística”, podem vir de outros campos do conhecimento do que propriamente da Linguística (MOITA LOPES, 2009, p. 20).

Segundo essa visão, Pennycook (2006) afirma que é possível entender as disciplinas de modo mais dinâmico, ou seja, essa nova forma de entender a LA vai além do mero reconhecimento das contribuições de outros campos para pesquisa, mas propõe “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo” (p.67), que dissolve esses campos em prol de uma LA Crítica. Dessa forma, a LA passa a circular entre vários campos do conhecimento e “pensa o que não deveria ser pensado” (p.74), produzindo novos modos de pensar e não considerando apenas o ponto de vista da Linguística.

Para que isso aconteça, o autor enfatiza a necessidade de a Linguística Aplicada perceber as viradas linguística, somática e performativa, as quais têm grande implicação para a construção de um novo olhar sobre a linguagem. A partir dessa nova abordagem, a linguagem passa a ser vista como constituidora de um sujeito “múltiplo e conflitante” (p. 78) e, por isso, precisa levar em consideração os diversos atravessadores/contextos em que o indivíduo está inserido. Assim, as identidades não são mais entendidas como pré-formadas (p 80), mas “performadas” (MOITA LOPES, 2006 apud PENNYCOOK, 2004b) pelo próprio sujeito nas relações sociais e culturais em que estiver inserido, levando em consideração fatores étnicos, sociais, sexuais, etc., com os quais as pessoas se identificam (HALL, 1997b). Ou seja, acredita-se que as posições dos sujeitos emergem a partir da linguagem e de acordo com o modo como eles são narrados e interpretados em cada contexto de interação.

Portanto, ao construir um discurso sobre determinada experiência, o sujeito também se constrói identitariamente, constrói seu mundo e sua posição nele (DAVIES e HARRÉ, 1990). Logo, as palavras que o narrador escolhe ao narrar, a forma como o evento narrado é planejado e construído, as posições que ele assume e a forma como posiciona seus personagens são fortes indícios de como esse narrador concebe a si, aos

outros e ao mundo social que ele descreve. Dessa forma, a posição do sujeito parece transparecer/emergir dentro do discurso.

Segundo Austin ([1962]1990), ao dizer algo através do discurso a pessoa não está apenas declarando algo sobre ela ou sobre o que viveu, mas está construindo esse fato e performando-se. Segundo o autor, existem pelo menos duas categorias em que a linguagem pode ser empregada, uma que descreve as coisas, ou seja, quando dizemos que a caneta é azul, por exemplo, estamos descrevendo uma característica desse objeto. Mas existe uma outra forma de empregar a linguagem, que é quando a utilizamos para fazer algo ou construir alguma coisa. Para deixar clara sua perspectiva, o autor utiliza o exemplo de um casamento, em que o padre declara que os noivos são marido e mulher. Segundo Austin ([1962]1990), essa declaração não é apenas uma descrição de algo que aconteceu, mas de um ato, de um acontecimento. Silva (2013) acrescenta que, embora apenas esse tipo de categoria devesse ser considerada performativa, não é o que acontece na maioria das vezes, afinal “muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas” (p.93). O autor traz um exemplo típico desse emprego: “João é pouco inteligente”. Segundo Silva (2013), esse tipo de expressão não serve apenas para descrever uma característica de João, mas também para construí-lo, defini-lo ou reforçar sua identidade. O autor ainda acrescenta que,

Em geral, ao dizermos algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo. (SILVA, 2013, p.93)

Dessa forma, ao escolher determinadas histórias a serem contadas em um dado momento a pessoa também escolhe a ideia que quer construir sobre si naquele evento interativo e a imagem que ela quer passar para determinada audiência. Portanto, ao contar uma história, o narrador não está apenas reproduzindo algo que viveu, mas está a construindo na interação. De acordo com essa visão, a identidade deixa de ser vista como mera representação de algo “real” e passa a ser entendida como uma produção que está sujeita a transformações. Por isso, segundo Salih (2015), a performatividade admite a criatividade e a subversão, pois o narrador pode ir além da simples descrição de experiências e criar algo novo, construindo uma identidade “melhor” para aquele

momento interativo. No entanto, a performatividade requer um certo cuidado, pois embora essa construção do “eu” seja um modo de o narrador subverter e ressignificar sua história, ele precisa fazê-lo de forma coerente, ou seja, “a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2015, p.157). Embora a performatividade nos dê a possibilidade de criar, subverter e ressignificar nossa história, estamos sempre citando e retomando algo que já existe, ou seja, precisa existir um ponto de referência que “ancore” o que está sendo dito.

Corroborando essa ideia, Wortham (2001) menciona que, ao contar sua história de vida, os narradores assemelham-se aos romancistas, pois, ao criarem um diálogo entre os personagens, eles próprios adotam uma posição frente a esses personagens. Assim, ao selecionarem determinados eventos, colocando-os em uma ordem lógica e chegando a uma conclusão ou solução, os sujeitos têm a oportunidade de redirecionar suas vidas, construindo seu posicionamento de acordo com sua intenção interacional. Para Wortham (2001), ao construir uma narrativa autobiográfica, o autor faz mais do que simplesmente representar um evento ou seus personagens, pois essa construção exige que esse narrador acrescente uma determinada versão do mundo social ao que está sendo contado, o que acaba posicionando o narrador e a audiência em relação ao mundo social e em relação ao outro. Por isso, ao narrar algo, a pessoa não está apenas dizendo algo, mas fazendo algo, construindo e transformando a si e aos outros, pois ao contar sua história, o narrador adota uma certa posição interacional e atua como o tipo de pessoa que ele constrói, está tornando-se um pouco como esse tipo de pessoa.

Toda essa reviravolta trouxe muitas modificações ao campo da LA, inclusive no sentido de expandir as pesquisas dessa área a outras problemáticas que não apenas o ensino e a aprendizagem de línguas. De acordo com Moita Lopes (2009), essa nova perspectiva abre espaço a todas as discussões que objetivam resolver problemas em que a linguagem é central, sejam elas no contexto escolar ou não. Ancorado nos questionamentos e nas indagações a respeito dessa total dependência da LA de sua genitora, a Linguística tradicional, surgem novas possibilidades de pensar a pesquisa nesse campo, tanto em relação a sua autonomia, quanto em relação às problemáticas abordadas, chegando à conclusão de que

(...) visões autônomas da linguagem que apagam as marcas das identidades sociais e de como são construídas no discurso impedem que

se possa teoricamente explicar o modo multidirecionado como o poder atravessa a sociedade assim como a possibilidade de alterar as práticas sociais, ou naturalizá-las. (MOITA LOPES, 2001, p.60)

Tendo em vista essa nova ótica da Linguística Aplicada, que começa a aceitar o fato de que as construções do campo da linguagem precisam ter por base questões relacionadas com “poder e dominação” (PENNYCOOK, 1998, p.31), surge a necessidade de abertura aos questionamentos e às possibilidades de conexão com questões mais amplas. Com base nessa perspectiva, existem alguns aspectos que devem ser observados, pois contribuem para a construção do novo modo de pensar a Linguística Aplicada, quais sejam:

a necessidade de uma LA “mestiça”, que dialogue com o mundo contemporâneo; que explore a relação entre teoria e prática considerando as vozes de quem vive as práticas sociais; que redescreva o sujeito social como heterogêneo, fragmentado e fluido, considerando sua história em uma área em que a ética e poder são fundamentais. (MOITA LOPES, 2006, p.31)

De acordo com Raso, Mello e Altenhofen (2011), a língua não existe por si só, e muito menos é algo inocente, ou seja, ela depende do falante e da cultura. Por exemplo, se um grupo vence uma disputa, sua língua e sua cultura serão superiores e dominantes, enquanto os hábitos e discursos do grupo derrotado são ignorados e conseqüentemente vão desaparecendo. Em outras palavras, a partir do momento em que o linguista aplicado se abstém de reconhecer todas essas questões e deixa de questionar quais suas implicações em sua prática, ele está, de certa forma, participando de muitas formas de injustiça social.

Nessa perspectiva, torna-se impossível pensar a linguagem autonomamente, sem levar em consideração o papel do discurso na constituição do sujeito (FABRÍCIO e BASTOS, 2009), a multiplicidade e os conflitos entre esses sujeitos, e as questões sociais e políticas em que estão inseridos. Sendo assim, é preciso abrir espaço para novas teorizações que dialoguem com as práticas sociais que as pessoas vivem, com novas descrições para o sujeito social e sua heterogeneidade – histórias e práticas discursivas em que atuam e estão inseridos–, ou seja, é preciso “politizar a teoria e teorizar a política” (MOITA LOPES, 2006, p.20).

Tendo em vista o fato de que a cultura atravessa todos os campos da sociedade, torna-se imprescindível que nós, educadores e pesquisadores engajados ao campo da

Linguística Aplicada, tomemos conhecimento dos “aspectos políticos da vida social” (PENNYCOOK, 1998, p.24), no sentido de melhor entender os fatos que possuem envolvimento com a linguagem, e que sozinhos não têm como serem explicados. Logo, não há como pensar a língua em um vácuo social (MOITA LOPES, 2001), pois ver o discurso separado do contexto em que está inserido é como apagar as marcas que o constituem e também do indivíduo na sociedade. No entender de Fabrício e Bastos (2009, p.40),

práticas discursivas, práticas identitárias e mundo social se encontram entrelaçados, em permanente relação de implicação mútua, já que constituem e são constituídos uns pelos outros. Esse processo de retroalimentação e diálogo resulta na impossibilidade de geração de conhecimento acerca da organização da vida social desligada de seus atores e de sua produção discursiva. Resulta, ainda, na consideração dos saberes por nós constituídos como sistemas abertos e em constante movimento, embora, na concepção do senso comum, eles pareçam estáveis.

Sendo assim, tendo em vista o fato de ser preciso repensar o campo de investigação da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006) propõe que haja um diálogo entre os campos da linguagem, das ciências sociais e das humanidades, na tentativa de problematizar a teoria de forma indisciplinar, considerando os vários atravessadores que constituem o objeto de pesquisa e não o ponto de vista de um só ângulo.

Considerando que os Estudos Culturais surgem justamente com o intuito de problematizar as relações sociais na tentativa de descrever ou entender como essas práticas sociais são produzidas e de que forma as relações de poder contribuem para que essas relações sejam perpetuadas ou ignoradas, torna-se indispensável considerá-lo nesse trabalho, que objetiva entender como acontece a constituição identitária de alguns licenciados em Letras, levando em conta sua experiência no PIBID.

Segundo Veiga-Neto (2000), os Estudos Culturais preocupam-se em compreender como as relações de poder vão se estruturando e não como elas são, ou seja, sua indagação consiste em descrever como as coisas vão sendo constituídas no discurso, pois a partir do momento em que se consegue entender como elas vão se organizando e se constituindo como verdade, temos ferramentas para lutar e desconstruir esses conceitos essencializados. Tendo em vista o caráter indisciplinar ou até, em alguns casos, antidisciplinar, podemos dizer que uma das principais características desse campo é a sua possibilidade de diálogo com os mais diversas perspectivas teóricas, possibilitando a

troca e, de certa forma, uma aproximação desses campos, no sentido de tentar entender e explicar melhor o que acontece no mundo. Tendo em vista a impossibilidade de desvincular qualquer forma de prática social ou discursiva dos sujeitos que as constroem (FABRÍCIO e BASTOS, 2009), ao pensarmos o processo de subjetivação desses sujeitos é preciso considerar todas essas imbricações, ou seja, as construções identitárias serão sempre localizadas no espaço, na história e na sociedade.

Segundo Bauman (2005), o tema “identidade” traz “graves preocupações e agitadas controvérsias” (p.16) em diversos campos do conhecimento, pois envolve situações difíceis em que é necessário assumir posições e fazer escolhas. Para o autor isso acontece porque as identidades não são sólidas e estáveis, mas são fruto de negociações que o sujeito faz durante o caminho que escolhe percorrer. Além disso, ele menciona a existência de dois tipos de comunidades a que o indivíduo está exposto constantemente: as comunidades de vida, em que todos estão ligados de forma absoluta convivendo; e as comunidades de destino, as quais são constituídas por ideias ou princípios. Para o autor, a questão da identidade só surge quando há exposição a “comunidades de destino” em que existem mais de uma ideia para evocar e unir cada comunidade, pois é nesse momento que

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p.17).

O autor ainda acrescenta que, na maioria dos casos, “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” (BAUMAN, 2005, p. 35), ou seja, para que o indivíduo se sentisse seguro ou realizado precisaria encontrar a “sua identidade”, o que atualmente é uma grande utopia pois, na maioria das vezes, esse sujeito está imerso em uma gama cada vez maior de grupos, o que contribui para com que essa tentativa fracasse.

Segundo Bauman (2005), os sujeitos assumiriam novas identidades como forma de se ajustar aos novos “habitats” aos quais estariam expostos, o que os faria estar em constante transformação. A identidade não seria algo predefinido, mas sim inventado, escolhido e construído, o que dá a ela uma condição de fragilidade e provisoriedade, ou

seja, é uma questão de pertencimento que muitas vezes parte da própria escolha do indivíduo e outras vezes é apontada e designada pelo olhar das pessoas que estão a sua volta. Esse cruzamento entre as diversas identidades vem sendo defendido como forma de “deslocamento do conceito essencializado de identidade para o conceito de identidades”, o qual é bem mais amplo e possibilita a relação não só entre diferentes disciplinas, mas também entre “discurso, identidade e sociedade” (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, p.41).

Nesse mesmo viés, podemos mencionar outros importantes estudiosos desse campo que corroboram a ideia de que a identidade não é algo fixo e imutável, mas sim um processo de construção inacabado e em constante transformação (HALL, 1997, 2000, 2011; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). De acordo com Silva (2000), as identidades são construídas discursivamente, ou seja, a partir da “virada cultural” a linguagem deixa de ser vista apenas como instrumento de nomeação ou comunicação e passa a ter papel central na constituição do sujeito, o qual se apropria desse recurso para expressar suas múltiplas identidades e para mudar ou reforçar as relações de poder presentes na sociedade (PENNYCOOK, 1998, 2006).

Hall (2011) advoga que o processo de constituição identitária acontece subjetivamente, isto é, faz parte da formação do sujeito e é responsável por aproximá-lo ou distingui-lo de um determinado grupo social por meio das suas representações (HALL, 1997a). O autor salienta que, na maioria das vezes, essa construção se dá por meio da linguagem e da cultura, ferramentas responsáveis por apoiar, transmitir e representar o pensamento/sentimento que queremos expressar ou comunicar.

Levando em consideração que o processo de constituição identitária está necessariamente imbricado às práticas discursivas e ao contexto social em que estamos inseridos, tomam-se como objeto de análise as narrativas de ex-alunos do curso de licenciatura em Letras que tiveram algum vínculo como o PIBID durante a graduação, pois se acredita que

a forma narrativa seria, assim, uma forma de prática social estruturadora não só do discurso, mas também das relações sociais, constituindo-se em um mecanismo rotineiro de interlecção – socialmente aceitável e respondendo a intenções, audiências e contextos específicos – sobre quem somos, sobre quem são os outros e sobre o que nós e eles fazemos (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, p.42).

Assim, ao analisarmos as narrativas dessas pessoas, poderemos tentar entender de que forma esses sujeitos constroem-se identitariamente em suas performances narrativas.

De acordo com Fabrício e Bastos (2009), sempre que nos reportamos a algum acontecimento no sentido de narrá-lo, há algum motivo para isso, ou seja, contamos/inventamos nossas vivências na tentativa de significar nossas escolhas e de dar sentido à nossa história. Dessa forma, o modo como as alunas contam sua experiência com o programa e também a forma como selecionam os acontecimentos para dar sentido ao que estão dizendo demonstra sua intenção durante a interação. Além disso, por não haver possibilidade de considerar essas narrativas de forma isolada do contexto em que acontecem, essas construções discursivas entrelaçam histórias e refletem processos maiores sobre a sociedade em que esses sujeitos se encontram.

Com base no que vem sendo apontado até aqui sobre a impossibilidade de separar discurso, identidade e contexto social, no próximo capítulo será explicitada a forma como utilizo as narrativas de vida como uma ferramenta para entender como acontece o processo de constituição identitária de três ex-alunas da licenciatura em Letras da UFPel, as quais tiveram algum contato com o PIBID durante a sua formação.

4) NARRATIVA DE VIDA COMO CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

As narrativas analisadas aqui foram contadas espontaneamente por três professoras recém-formadas no curso de Letras da UFPel, as quais tiveram alguma experiência com o Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência durante a graduação. É importante salientar que, embora as participantes já tenham concluído a licenciatura, nenhuma delas estava atuando como docente no momento da entrevista.

As coletas aconteceram entre o último semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016. Como mencionado anteriormente, entre 2014 e 2015 foram coletadas diversas narrativas de pessoas que tiveram algum envolvimento com o PIBID, fossem eles alunos ou professores. No entanto, motivada em parte pelas orientações da banca de qualificação deste trabalho que aconteceu em 2015 e também com base nas primeiras análises realizadas com alunos que ainda estavam cursando a licenciatura e que eram bolsistas do PIBID, no momento da coleta, optamos por direcionar a pesquisa para pessoas já formadas, pensando que, por terem uma experiência mais longa, talvez esses sujeitos tivessem mais condições de falar sobre o PIBID e sobre a formação docente.

Para realizar as primeiras coletas utilizamos um roteiro de perguntas semi-estruturadas, tendo em vista as relações objetivas e subjetivas das licenciandas com o curso de Letras, com o PIBID e com os demais contextos em que elas se encontram. No entanto, na segunda parte do trabalho, optamos por não utilizar mais um roteiro tão rígido de perguntas no momento da entrevista, pensando em favorecer a produção de narrativas, as quais são o foco deste trabalho. A escolha das narrativas selecionadas para análise deu-se principalmente pelo tempo de participação dos sujeitos no PIBID, ou seja, das pessoas que tiveram mais tempo atuando como bolsistas no programa durante a licenciatura.

As narrativas foram coletadas nas dependências da própria UFPel, em ambientes informais, como saguão, sala de convivência e no próprio corredor do curso de Letras, e tiveram a duração de cerca de 15 minutos. Sem conhecer os objetivos desta pesquisa, nesse período, foi solicitado às entrevistadas que contassem suas experiências com o PIBID durante a graduação. No momento de coleta das narrativas, foram lançadas algumas indagações no intuito de organizar o processo de interação entre participante e pesquisador e também de trazer à tona memórias que pudessem contribuir para entendermos como se dá o processo de constituição identitária desses sujeitos, ou seja,

como os participantes posicionam-se em relação ao outro durante a narrativa para construírem-se identitariamente.

É importante ressaltar que todos os informantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a utilização dos dados e tiveram seus nomes trocados no intuito de assegurar a proteção de sua identidade pessoal. Os nomes fictícios foram escolhidos pelas próprias participantes, no entanto, os nomes de outras pessoas mencionadas por elas durante as entrevistas foram escolhidos pela pesquisadora. Além disso, as narrativas orais foram gravadas em áudio, transcritas e editadas para facilitar a análise dos dados.

Para a transcrição dos dados foi feita uma adaptação às convenções⁴ de transcrição propostas por Jefferson (1983), seguido do estudo detalhado das narrativas coletadas, confrontando seus dados com as discussões teóricas estudadas até o momento. No intuito de identificar nos discursos evidências sobre a formação das identidades docentes durante o processo de formação acadêmica.

Para tanto, essa investigação trilha uma abordagem qualitativa (BASTOS e SANTOS, 2013), em que os participantes da pesquisa deixam a posição de meros informantes e tornam-se co-produtores, juntamente com o entrevistador, do discurso produzido no momento da entrevista. Ou seja, a entrevista passa a ser vista como um evento interacional, em que se pode compreender de que modo as pessoas constroem e são construídas discursivamente. Assumimos a entrevista como um “evento discursivo complexo” (SILVEIRA, 2002, p.20) em que entrevistador e entrevistado constituem-se na narrativa cultural e socialmente situada. Nesse caso, o relato analisado deixa de ser interpretado como a realidade e passa a ser entendido como uma forma de representação que procura dar sentido ao que está sendo contado.

A opção por utilizar narrativas de vida como ferramenta metodológica deu-se principalmente pelo fato de que, embora a questão inicial da minha pesquisa focasse o PIBID e a formação docente, quem daria o rumo da pesquisa seriam os participantes ou depoentes. De acordo com Wortham (2001), a narrativa vai além da simples descrição de fatos passados, pois é através dela que o narrador seleciona e coloca em ordem alguns

⁴ Para transcrição, utilizou-se “,” para entonação contínua, sinalizando que mais fala viria; “(.)” para micropausa; “...” para pausa não medida; “:” para duração mais longa do alongamento da vogal; “sublinhado” para acento ou ênfase no volume; “><” para fala acelerada; “<>” para fala desacelerada; “- - -” para silabação e “hh” para aspirações audíveis de riso. Embora a pesquisa proponha-se em analisar as pistas lingüísticas propostas por Wortham (2001), percebeu-se que algumas marcas evidenciadas nas transcrições também podem contribuir para entendermos os posicionamentos das participantes durante a narração de suas histórias.

momentos da sua vida, objetivando uma conclusão lógica. Para ele, a narrativa pressupõe uma certa versão do mundo social, posicionando o narrador e audiência em relação a esse mundo e um ao outro. O autor acrescenta que, segundo essa visão interativa da narrativa, o eu do narrador pode emergir através de posições interacionais que ele habitualmente assume. É como se ao falar através das vozes dos personagens criados pelo narrador, ele mesmo estivesse consolidando a sua posição.

Mishler (2002) corrobora essa ideia, acrescentando que

uma narrativa deve ser mais do que uma coisa depois da outra. Alguma forma de conexão significativa entre os episódios se faz necessária para que os ouvintes/leitores e os analista reconheçam um trecho de fala do texto como um todo com contornos definidos, ou gestalt, com início, meio e fim, quem tomados em conjunto, têm um propósito.(MISHLER, 2002, p.98)

Bamberg (2002) ressalta que, quando experiências passadas são narradas em primeira pessoa, tornam-se ferramentas eficientes para conhecer as experiências e as identidades, por isso são frequentemente empregadas por vários campos que investigam as identidades. Segundo o autor, da mesma forma que o narrador cria personagens para contar sua história, ele também se posiciona dentro dela, ora como narrador, ora como parte da trama, ou então como observador, e é através dessas posições incorporadas pelo narrador que podemos perceber seus traços identitários emergentes. Seria como se o evento narrado e o evento narrativo⁵ (BAUMAN, 1986) estivessem entrelaçados. Quando eu me posiciono para construir o outro eu também estou me construindo, e certas pistas linguísticas vão indicar o posicionamento do “eu” dentro da narrativa.

Ainda nessa mesma perspectiva, Bamberg (2002) afirma que esses posicionamentos não são fixos, mas que se modificam e são negociados nas relações com o outro, seja esse outro um sujeito ou o meio social. Mishler (2002) apresenta algumas estratégias utilizadas pelos sujeitos durante a narrativa para evidenciar seus posicionamentos e construir suas identidades. Ele chama esses marcadores de “pontos de virada”, que são mudanças na vida dos narradores, as quais trazem consequências para as formas como eles interpretam os eventos vividos ou até mesmo o resgate histórico do passado, mudando inclusive o significado das relações do que foi vivido no passado. É como se a história vivida passasse por uma revisão a partir da nova perspectiva assumida

⁵ Evento narrado é a história que está sendo contada pelo narrador, e evento narrativo é o que está sendo construído no momento interação, ou seja, sua performance narrativa (BAUMAN, 1986).

pelo narrador, a fim de recontextualizar seu passado para que seu presente faça sentido. Para o autor, esses pontos são fundamentais na pesquisa narrativa, pois possibilitam entender os movimentos da história narrada.

Davies e Harré (1990) afirmam que, a partir da conversação, é possível identificar as intenções sociais de cada falante, pois existem marcadores discursivos que nos levam a entender como os narradores/atores constroem sua identidade social, seu mundo social e seu lugar nele. Ao mesmo tempo em que a pessoa está construindo sua narrativa, ela também está construindo seu mundo e a forma como vê e se posiciona nele. E é a partir desses posicionamentos que podemos identificar a forma como o sujeito se constitui identitariamente.

Os autores ainda acrescentam que seria como se esse sujeito emergisse através do processo de interação social em que está envolvido, se construindo e reconstruindo de acordo com as práticas discursivas em que está envolvido. Dessa forma, suas identidades estariam sempre abertas a respostas que estariam disponíveis dentro de sua própria prática discursiva e também das práticas discursivas dos outros, ou seja, das histórias que dariam sentido às suas vidas e à vida dos outros.

Para analisar esses posicionamentos, Davies e Harré (1990) e Moita Lopes (2006c) sugerem que olhemos para a forma como o falante constrói seus personagens e os episódios. Para os autores, a forma como o narrador se posiciona na história e posiciona seus personagens nos ajuda a descobrir o modo como ele concebe o mundo, os outros e a si mesmo. Segundo essa perspectiva, o foco da análise mudaria, pois se antes procurava-se entender o que as pessoas são, seus papéis na sociedade ou de onde eles estão falando, agora busca-se entender a forma como esses sujeitos constituem-se como falantes e ouvintes em suas práticas discursivas. E ainda, quais os recursos utilizados por eles para essa constituição identitária.

Sendo assim, nosso objetivo ao analisar os posicionamentos interacionais das professoras recém-formadas é investigar como elas constroem-se como docentes e pibidianas nas histórias que elas contam. Para isso, a proposta é analisar uma narrativa de cada participante, indicando as pistas linguísticas que nos levam a interpretar seus posicionamentos durante a narração de suas experiências.

Destarte, optamos por utilizar algumas sugestões propostas por Bamberg (2002) para analisar essas narrativas. O autor argumenta que nenhuma fala é inocente, ou seja, quando o narrador escolhe contar uma história de uma determinada maneira e não de outra, ou relatar um acontecimento e não outro, significa que aquele incidente é algo

importante para ele naquele momento. Além disso, ao narrar sua história, ele provavelmente está fazendo uma seleção dos acontecimentos que vivenciou com o objetivo de atingir algum propósito interacional naquele contexto em que está inserido. Em outras palavras, independente da veracidade do que é contando, o narrador utiliza o seu discurso para justificar suas escolhas e a história que ele está narrando.

Segundo o autor, da mesma forma como o narrador cria personagens dentro da história que está sendo contada, ele também se posiciona nela, ou seja, a ordem do evento narrado e do evento narrativo entrelaçam-se explicitando a posição do narrador em cada momento. Nessas condições, as narrativas analisadas não são prontas ou fixas, mas são tomadas de posição situadas para uma determinada audiência, são posicionamentos para construção do “eu”, levando em conta o contexto. Assim,

(...) nossas formas de fazer sentido uns dos outros, e em especial de nós mesmos, são mediadas pela fala e por meio da fala; fala essa que é organizada socialmente em situações interacionais, localmente e para propósito de construção de identidade. É aqui que se originam e se consolidam as posições de como chegamos a entender a nós mesmos (e os outros), (...) e nesse processo de arranjar sequencialmente e modular uns aos outros, eles próprio geram espaços discursivos (posições) dentro dos quais estão fazendo sentido uns dos outros (BAMBERG, 2002, p.154).

Nesse sentido, o autor advoga ser possível identificar os posicionamentos de quem está narrando uma história por meio dos posicionamentos que emergem durante a discussão. Segundo ele, tais posicionamentos dividem-se em três níveis, quais sejam: o primeiro diz respeito ao conteúdo da história e leva em conta a forma linguística como são criados os personagens da história e suas posições (atributos, contornos, características etc.); o segundo preocupa-se com o âmbito interacional da história contada, questionando por que a história é contada de tal forma e considerando o ponto de vista tomado pelo narrador ao criar os personagens e a história (neutralidade, envolvimento, conselheiro, etc.); e o terceiro refere-se à posição moral de quem define os personagens da história (acatando, sendo neutro, distanciando-se, criticando, etc.), ou seja, como o narrador pretende ser visto pela audiência. De acordo com o autor, nesse terceiro nível de análise, quando o narrador faz escolhas e posiciona-se diante de discursos sociais e culturais, ele está situando também o seu discurso, seja de neutralidade, de afinidade ou de repúdio ao que foi instituído. A partir da fusão dessas pistas linguísticas que marcam os posicionamentos do narrador durante sua fala, torna-se

possível identificá-lo no momento da narração, trazendo à tona algumas das suas interpretações sobre determinados fatos e seu posicionamento identitário naquele contexto.

Moita Lopes (2006c) salienta que, ao investigar como os narradores posicionam-se para construir suas histórias também podemos entender como eles agem quando estão envolvidos em práticas discursivas com os outros. Logo, esse artifício torna-se uma ferramenta muito interessante para quem pretende investigar a construção identitária de sujeitos a partir de seus posicionamentos interacionais em performances narrativas.

Seguindo uma abordagem interacional do posicionamento, Wortham (2001) indica alguns marcadores que podem sinalizar como os narradores utilizam a linguagem para construir-se performativamente, ou seja, como a linguagem pode posicionar os narradores interacionalmente. Para o autor, mesmo que a lista de marcadores não seja exaustiva, existem cinco pistas linguísticas que podem servir como ferramentas importantes para iniciar-se uma análise interacional tanto no evento narrado como no evento narrativo. São eles: referência e predicação; descritores metapragmáticos; citação; indexicais avaliativos e modalização epistêmica.

De acordo com Wortham (2001), a forma como o narrador refere-se a ou predica os personagens na narrativa identifica como eles são caracterizados no mundo social e também o posicionamento do narrador em relação a eles. De acordo com o autor, a escolha das expressões empregadas para nomear e caracterizar esses personagens são pistas importantes para descobrirmos o posicionamento do narrador em relação a eles e também o tipo de avaliação que ele faz desses sujeitos.

Segundo essa perspectiva, ao nomear um personagem, o narrador poderá mencionar seu nome ou sua posição dentro da trama, o que dá ao narrador a possibilidade de descrever detalhes de como ele se relaciona com esse personagem, por exemplo, se é aluno ou professor, se é um amigo ou colega, ou se é apenas um homem ou uma mulher qualquer. Nesse sentido, o narrador também pode escolher adjetivos ou outras formas de predicar seus personagens. Por exemplo, se eles são confusos, se são mais tradicionais, se têm uma visão diferente da dele, se são receptivos, participativos, e assim por diante. Para o autor, esses dispositivos linguísticos são fortes indícios do posicionamento do narrador dentro da história, pois é como se ele tivesse atribuindo um determinado caráter àquelas pessoas, de acordo com o modo como ele as vê.

Outro item linguístico que pode servir como pista para entendermos o posicionamento do narrador é a forma verbal que ele emprega para se expressar. O autor

refere-se a eles como descritores metapragmáticos, ou seja, ao utilizar um verbo e não outro ele é capaz de inserir uma avaliação moral ao que está dizendo. Por exemplo, ao escolher entre os verbos chorar ou lamentar, pretender ou desejar, e assim por diante, deixamos claro o tom que queremos dar ao acontecimento.

Outro ponto destacado por Wortham (2001) é a utilização de citações durante a narrativa. Ele acredita que a escolha da forma como utiliza a citação e o modo como introduz o excerto na sua narrativa evidenciam o posicionamento do narrador em relação ao que está sendo contado. Por exemplo, quando opta por utilizar uma citação direta, ele posiciona-se como alguém que presenciou o acontecimento e, por isso, pode adicionar verossimilhança ao que está sendo narrado. O autor ainda acrescenta que, ao escolher as palavras e colocá-las na boca de um personagem, o narrador tem a oportunidade de identificá-lo e caracterizá-lo como um certo tipo de pessoa. Dessa forma, ao posicionar seus personagens, ele está também se construindo.

Wortham (2001) ainda acrescenta que existem expressões ou formas de falar que demonstram o posicionamento do narrador em relação ao personagem. Seriam os indexicais avaliativos, ou melhor, “itens lexicais, construções gramaticais, sotaques ou qualquer tipo de padrão linguístico” (p.73) que marcam a origem, o gênero, a ocupação ou o grupo social ao qual o personagem pertence. Para o autor, esse tipo de recurso é muito interessante, pois permite observar como o narrador vê, caracteriza e avalia seus personagens. Por exemplo, quando dizemos que a pessoa de outras culturas são “engraçadas”, embora a palavra utilizada não seja depreciativa, a forma como ela foi empregada dá a entender que o narrador considera esse tipo de pessoa inferior ao de pessoas da sua própria cultura.

Por fim, Wortham ressalta que o modo como o narrador se posiciona na história, seja como espectador, participante ou outra categoria qualquer, demonstra o seu status epistêmico na trama. Seria como se o narrador dissesse de onde ele está observando os fatos, se ele está de fora ou se participa do acontecimento. Essa modalização epistêmica pode ser identificada através da forma como ele narra a história (era uma vez...) ou de formas gramaticais (verbos ou outras formas linguísticas) Esse tipo de item linguístico muitas vezes é empregado pelo narrador na tentativa de dar veracidade ao que está sendo contado pois, ao participar da trama, o narrador pode ter acesso privilegiado aos dados e contar o que “realmente” aconteceu.

Embora o próprio autor saliente que essas não são as únicas formas de analisar narrativas quanto se intui entender os posicionamentos dos narradores durante suas

performances narrativas, é a partir dessas pistas que podemos perceber como cada uma das participantes observadas se constroem como professoras de Letras e como pibidianas. Moita Lopes (2006c) complementa que essas ferramentas tornam explícitas as pistas usadas pelos narradores, as quais evidenciam seus posicionamentos interacionais com os outros.

O objetivo de análise dos posicionamentos interacionais das professoras recém formadas é investigar como elas se constroem como docentes e pibidianas nas histórias que elas contam. Minha análise não pretende apenas entender o que elas dizem sobre a formação docente ou o PIBID, mas problematizar por que elas dizem o que dizem, ou seja, qual a relação e as lutas existentes entre esses discursos construídos por elas e os Discursos (GEE, 2004; BAMBERG, 2002) com os quais elas estão envolvidas em suas práticas discursivas.

5) UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DE EX-PIBIDIANAS

Conforme mencionado anteriormente, foram coletadas narrativas de licenciandos em Letras da UFPel vinculados ao PIBID, de supervisores do PIBID que atuassem nas escolas onde o programa acontecia e também de ex-pibidianos, isto é, profissionais ou estudantes da área de em Letras que tiveram algum contato com o PIBID. Em um primeiro momento, a ideia era investigar narrativas de participantes em diferentes períodos da graduação, ex-pibidianos, coordenadores das escolas e supervisores de área, no entanto, após uma primeira coleta e análise de dados que foi apresentada à banca de qualificação, optamos por trabalhar apenas com as narrativas de sujeitos egressos, ou seja, professores de Letras que tiveram algum contato com o PIBID durante sua formação. A opção por direcionar a pesquisa para esses novos sujeitos aconteceu principalmente por acreditar que pessoas já formadas tivessem mais condições de falar sobre suas vivências no PIBID e sobre sua formação docente, visto que teriam uma experiência mais longa em ambos os casos.

A fim de atingir os objetivos da pesquisa, adotou-se o método qualitativo, em que a narrativa autobiográfica (WORTHAM, 2001; ARFUCH, 2010; CLANDININ e CONNELLY, 2011) é utilizada como ferramenta metodológica. Nessa perspectiva,

As pessoas utilizam a narrativa não apenas para (re)construir eventos passados, mas, entre outros objetivos, para que tais eventos sejam interpretados de acordo com as representações que desejam. Narramos de forma que as histórias estejam adequadas a determinados objetivos. (SANTOS, 2013, p.24)

Conforme já foi discutido no capítulo anterior, ao analisarmos narrativas estamos nos dispondo a entender como as pessoas constroem suas performances identitárias através da narração de suas histórias. No entanto, isso só é possível se levarmos em consideração o conceito de posicionamento interacional proposto por Davies e Harré (1990), Wortham (2001), Bamberg (2002) e Moita Lopes (2006c). Segundo esses autores, seria possível observar os posicionamentos dos narradores a partir das histórias que estes sujeitos produziram durante suas interações sociais, pois a posição de cada sujeito emerge dentro do discurso. Moita Lopes (2006c) argumenta que, quando nos propomos a investigar como as pessoas constroem seus posicionamentos durante a narração de suas histórias, poderemos entender também como elas agem em situações sociais de interação. Bamberg (2001) ainda acrescenta que, a partir do momento em que a pessoa se engaja

para construir uma história, seus personagens e os posicionar, ela acaba assumindo uma posição em relação a eles. Logo, a partir das ferramentas linguísticas utilizadas pelo narrador nessas construções, torna-se possível identificar seus posicionamentos.

Partindo desse pressuposto, procurei mapear os posicionamentos interacionais negociados pelas participantes durante suas performances narrativas, ou melhor, como elas constroem-se identitariamente como docentes e pibidianas durante a narração de suas experiências na universidade e no PIBID.

Entendendo a narrativa da Ana Júlia:

A primeira narrativa analisada é da Ana Júlia, que se formou no final de 2015 em Letras – Português e respectivas literaturas, e participou do PIBID durante três anos da graduação, ou seja, de maio de 2012 até final de 2015. Essa análise concentra-se na sua construção como uma docente “menos tradicional” pertencente à área de Letras. Seu discurso é marcado por pistas que evidenciam que, ainda hoje, há uma disputa entre as áreas do conhecimento dentro da academia, obrigando os licenciandos a posicionarem-se frente a discursos dominantes que circulam no meio universitário. Podemos observar detalhes dessa construção nos excertos extraídos da narrativa da participante:

Excerto 1

Ana Júlia e o pertencimento à área de Letras

10 (...) experiência, com certeza::: muito boa(.) e o negativo assim ó, o que que eu
 11 posso dizer de negativo? por exemplo, nessa última agora, começou na
 12 humanidades né? da humanidades aí passou para humanas e depois misturou
 13 todas as::: as disciplinas(.) a questão de horário ficou muito complicada, encaixar
 14 todas as disciplinas ahn::: todas as áreas no caso né, até para reunião ficou muito
 15 complicado, ahn, o projeto também dificulta muito porque sempre tem um:::
 16 aquele, ah, tem que ser interdisciplinar mas muitas pessoas têm dificuldade de
 17 trabalhar interdisciplinar, porque sempre acham que a sua área tem que estar
 18 visível, “ah eu não tô enxergando a Letras aqui, eu não tô enxergando a
 19 matemática” enquanto que não, não é::: esse o objetivo né? pelo menos foi o que

20 eu entendi, que a coordenadora batia, que não era necessariamente <tem aparecer
 21 a Letras> no projeto interdisciplinar, quando for claro ahn::: oficinas da área, aí
 22 sim vai ter que aparecer, mas no interdisciplinar não, e aí até os próprios
 23 coordenadores eu acho que estavam um pouco confusos com essa questão do
 24 interdisciplinar(.) então basicamente eu acho que, era e/ é esse o ponto negativo
 25 por enquanto até porque é novo o interdisciplinar né, então as pessoas tão::: tão
 26 se encontrando ainda tem essa dificuldade

Nesse excerto extraído da narrativa de Ana Júlia, fica evidente sua preocupação em delimitar a área do conhecimento da qual faz parte, deixado transparecer a existência de uma disputa entre as áreas do conhecimento no meio universitário. Uma das pistas linguísticas que nos leva a perceber esse conflito é o modo como a informante refere-se aos alunos de outras áreas. Ela faz uso de indexicais avaliativos como “sempre tem um” (linha 15), “aquele” (linha 16), “muitas pessoas” (linha 16) e “as pessoas” (linha 25) para mencionar colegas pibidianos de outras áreas do conhecimento. Há uma falta de referência explícita a alunos de outras áreas, demonstrando que “os outros” são menos importantes e não justificaria o trabalho de especificá-los. Outra evidência dessa disputa aparece no modo como ela predica os alunos das outras áreas, dizendo que na hora de reunir todas as áreas fica difícil porque “sempre tem um” (linha 15), “aquele” (linha 16) que acha que sua área tem que ficar visível, ou seja, o tipo de predicação utilizado pela narradora nos dá a impressão que a ela avalia negativamente os colegas das outras áreas.

Além disso, Ana Júlia deixa claro que são “eles” que não conseguem trabalhar interdisciplinarmente, o que intensifica seu posicionamento como alguém que avalia positivamente a sua área a sua área e deixa evidente uma forma mais negativa de avaliar as outras. A narradora inclusive utiliza uma citação, nas linhas 18 e 19, para enfatizar que os pibidianos do curso de Letras foram muito bem instruídos pela coordenadora da sua área, por isso, estariam mais capacitados para trabalhar interdisciplinarmente. Essa citação também atualiza seu status epistêmico como de alguém que participou dos fatos, no entanto, ela tenta construir um posicionamento de crítica, mas sem se inserir nisso, são os outros que prejudicam o projeto interdisciplinar, ela e provavelmente os colegas do curso de Letras não. No final desse trecho, Ana Júlia deixa transparecer sua posição quando faz referência “as pessoas” que ainda estão “se encontrando”, ou seja, eles precisam mudar de comportamento para superar suas dificuldades de trabalhar interdisciplinarmente. Todas essas pistas marcam a posição tomada por Ana Júlia diante

dessa temática, demonstrando que ela vê o mundo acadêmico desse ponto de vista. Seu posicionamento recupera discursos que consideram certas áreas do conhecimento superiores a outras, discursos que tentam privilegiar um campo em oposição ao outro. Esse tipo de posicionamento vai ao encontro do que afirma Silva (2013) em relação à produção da identidade e da diferença. O autor salienta que, ao construirmos nossa identidade, em geral a fazemos em relação ao outro, e para construir esse outro utilizamos o que somos como referência. Dessa forma, a partir da posição em que estamos, “descrevemos e avaliamos aquilo que não somos” (p.76), que é o que acontece no caso da Ana Júlia. Ela descreve e avalia o outro, o diferente, a partir da sua posição, isto é, ao construir esse outro ela também está se construindo identitariamente. Esse sentimento de pertencimento a um determinado grupo/área é sempre algo imaginado/criado, que se estabelece a partir de uma ideia de coletividade e que acaba sendo naturalizada.

Excerto 2

Ana Júlia como professora “menos tradicional”

27 Bah, com certeza(.) a oficina que tu participou do/da redação(.) <nossa>
 28 tanto que agora eu fico pensando “como dar uma aula de redação” aí tu já pensa,
 29 tu já tem uma base de como fazer, aí vamos começar pela introdução, pensando os
 30 temas que são relevantes::: né? essa foi uma oficina muito enriquecedora(.)
 31 que::: também a questão de tu levar, ahn, de sair daquela coisa que até eu, eu era
 32 bem, essa questão né do::: do conteúdo, daquela coisa né, eu aprendia, não
 33 precisa tu trabalhar sempre aqueles conteúdos tradicionais, tu pode trabalhar com
 34 coisas do cotidiano e trabalhar também, juntar o útil né, fazer com que a
 35 pessoa::: pegar um assunto que tá acostumado, por exemplo, nós trabalhamos
 36 uma oficina que até eu apresentei no CIC⁶ agora, que era sobre o consumo, né, aí
 37 a gente levou coisas pra eles sobre::: as coisas que os jovens mais utilizavam,
 38 <tênis>::: fizemos uma diferença de pesquisa sobre/de preço::: aí depois
 39 trabalhando a linguagem sobre né::: a questão do::: do imperativo, da
 40 propaganda, da publicidade, então a gente conseguiu, pegar um tema bem atual
 41 que é a coisa do consumo que o jovem adora né? consumir, o que que faz é a /

⁶ CIC – Congresso de Iniciação Científica organizado anualmente pela UFPel.

42 ahn::: a influência da propaganda e da publicidade, então::: isso acho que foi
 43 bem enriquecedor assim sabe? uma das experiências que eu mais gostei(.)

Pesquisadora: E nas reuniões, no convívio com os colegas?

44 Sim, a questão do::: de tu poder conversar e ver a::: o ponto de vista né,
 45 da/das outras áreas também foi / é bem interessante, principalmente assim::: o
 46 pessoal da História ahn, são muito engraçados, sempre::: parece que sempre
 47 envolvido com essa questão da/de, política pelo menos não sei se não eram os
 48 colegas que eu trabalhei né? que eles eram muito voltados para essa questão, ah/
 49 tem até próprios colegas da Letras também que tinham uma visão bem diferente,
 50 que nem eu te disse, no início::: quando eu entrei para o PIBID e quando eu
 51 entrei pra Letras né, eu tinha muito essa visão do /da gramática, a::: que
 52 gramática pra mim era tudo né? e hoje eu vejo que, ela é importante, com certeza
 53 é, mas::: tu pode trabalhar ela de outras formas, porque assim como eu gosto de
 54 gramática que a maioria afastava as pessoas é a própria gramática né, e tu pode
 55 ensinar isso de uma forma, diferente, não precisa só, o tradicional, que nem eu
 56 achava que fosse, assim.

No excerto supracitado, Ana Júlia descreve um evento que viveu e que provavelmente contribuiu para sua tomada de posição. Ao utilizar os descritores metapragmáticos - “era” (linha 31), “aprendi” (linha 32) e “conseguiu” (linha 40) - ela parece estar construindo uma ordem progressiva dentro da sua narrativa, o que evidencia seu posicionamento como de alguém que era “mais tradicional” e por isso não muito aceita no seu meio profissional, mas que conseguiu evoluir para uma posição que é mais aceita. Essa opção por verbos que dão progressão a sua história vem ao encontro da afirmação de Mishler (2002) em relação ao critério de escolha temporal, pois o autor afirma que selecionar eventos de acordo com a ordem temporal é insuficiente para dar sentido ao que está sendo contado. Para ele, é preciso que haja uma “conexão significativa entre os episódios” (p.98) para que a narrativa faça sentido e atinja o propósito interativo para o qual está sendo criado. Bamberg (2002) afirma que quando narramos um evento criamos as fronteiras de início e de final para esses momentos, pois transformamos esses eventos de acordo com nossa perspectiva. Dessa forma, o evento não se desenvolve dentro de uma fronteira temporal fixa, mas sim dentro de uma perspectiva particular, a qual determina o início e o final de acordo com o propósito

discursivo que almeja. Assim, ao criar uma posição inicial de professor “mais tradicional” e em seguida uma posição final com maior aceitação no meio acadêmico, Ana Júlia constrói os limites temporais necessários dentro da narrativa para alcançar esse “final bem sucedido” construído por ela. Ao citar um exemplo (da linha 35 até a linha 40) para corroborar essa ideia, ela reforça sua decisão, assumindo o controle da situação e dizendo que foi essa a experiência de que mais gostou de tudo que viveu no PIBID. Nesse excerto, Ana Júlia ainda menciona a importância do PIBID em seu processo de (trans)formação. Para isso, ela faz referência a colegas com quem conviveu durante sua atuação no programa, por exemplo, “o pessoal da História” (linha 46), e “até o próprio pessoal da Letras” (linha 49). No entanto, a forma como ela predica seus colegas demonstra uma certa instabilidade na sua constituição identitária, pois ao predicá-los como “muito engraçados” (linha 46) e que “tinham uma visão bem diferente”(linha49), ela deixa claro que os outros tinham uma posição diferente da dela, assumindo um posicionamento contrário a esse tipo de atitude. Nesse trecho, ao posicioná-los, ela acaba também se construindo, pois a forma como ela se refere a eles e os adjetivos que utiliza para caracterizá-los deixam clara a sua opinião em relação à posição dos colegas que utilizam discussões que extrapolam os assuntos considerados didáticos em sala de aula.

Além disso, os indexicais avaliativos utilizados para caracterizar esses personagens como “engraçados” (linha 46) e “diferentes” (linha 49) nos ajudam a perceber o quão fluído e instável ainda é o seu posicionamento, pois ao mesmo tempo em que ela tenta sair da posição de professora “mais tradicional” ela também utiliza um discurso crítico a pessoas que atuam fora dessa posição, ou seja, avalia-os negativamente. É importante salientar que, mesmo que os adjetivos “engraçados” e “diferentes” não sejam sinônimo de desaprovação, o modo como ela emprega os indexicais avaliativos é o que dá a impressão de crítica em relação às atitudes dos colegas, ou seja, é na sutileza do discurso que ela deixa transparecer seu posicionamento em relação ao outro. A forma como ela utiliza os tempos verbais na narrativa corrobora a fragilidade que existe no processo de constituição identitária, pois ao mesmo tempo em que ela diz que “tinha” (linha 51) uma posição diferente e que hoje vê (linha 52) o ensino de forma mais aberta, ela afirma que gosta (linha 53) mais da gramática, mas que não pode trabalhar com ela porque afastaria as pessoas (linha54). Como se pode ver, há uma oscilação entre as duas posições. Parece que sua primeira opção seria trabalhar a gramática, mas como ela não seria aceita pela comunidade escolar, tanto pelos alunos como pelos professores, ela escolheu construir-se de forma “menos tradicional”. Essas indicações evidenciam que,

devido ao caráter performativo das narrativas, as identidades produzidas não são fixas, mas oscilam de acordo com o modo como o sujeito avalia os personagens e o contexto que está sendo narrado. Percebe-se também que, no momento da narrativa, ela faz mais do que apenas descrever eventos que viveu no passado. Assim, enquanto conta sua história ela cria e muda seu posicionamento de uma professora “mais tradicional” para um tipo de professora mais aceita no meio escolar.

Excerto 3

Ana Júlia e o sonho de ser professor

57 Ah, o que eu posso dizer::: acho que seria um::: ser pibidiano é um ensaio
 58 prático do que é ser professor porque::: quando a gente tá dentro da universidade
 59 a gente tem um sonho de ser professor mas tu::: tá muito na teoria, é muito
 60 distante, é muito distante né? ahn::: e o PIBIB não, parece que te aproxima
 61 mais, tu consegue, realmente::: ter digamos assim, <doses homeopáticas> do que
 62 que é o trabalho do professor, porque nas oficinas tu tá::: por mais que tu tenha a
 63 presença do professor, tu não pode, ficar sozinho, mas é tu que tá dando a aula, se
 64 tiver qualquer dúvida é tu que::: que tem que responder, então acho que essa
 65 experiência com certeza acho que é::: é muito boa muito maravilhosa, então
 66 acho/ eu posso te dizer::: que ser pibidiano::: é tu ter uma experiência::: ahn:::
 67 antes mesmo de tá formado, de como ser professor, a prática, na verdade assim
 68 sabe? sai um pouco da teoria, da::: é a vivência, né?

Nesse trecho da sua narrativa, Ana Júlia constrói-se como docente a partir das experiências vividas no PIBID. Para construir sua narrativa ela faz referência a dois contextos em que ela se encontra inserida, um deles é o meio universitário e o outro o PIBID. Para caracterizar a licenciatura, ela utiliza itens lexicais como “sonho” (linha 59), “teoria” (linha 59) e “distante” (linha 60), enquanto que para caracterizar o PIBID ela utiliza palavras como “aproxima” (linha 60), “realmente” (linha 61) “prática” (linha 67) e “vivência” (linha 68). Dando continuidade ao evento que está sendo narrado, ao utilizar as expressões “a gente tá” (linha 58), “parece que te aproxima” (linha 60), Ana Júlia deixa claro seu status epistêmico como alguém que faz parte da trama, e, além disso, é a

personagem central da história, podendo circular nos dois contextos e contar detalhes do que acontece em cada um deles. Ela constrói dois contextos distintos em que licenciandos poderão estar inseridos, demonstrando seu posicionamento como alguém que fez parte desses contextos e avalia de forma positiva a experiência que teve. Outro dispositivo que dá pistas que seu posicionamento é o de quem avalia positivamente a experiência vivida no PIBID é expresso pelos descritores metapragmáticos utilizados pela narradora quando ela afirma que, por ter participado do PIBID, “saiu” (linha 68) da teoria e do que era apenas um sonho e “viveu” (linha 68) a realidade, tornando-se, assim, uma professora mais preparada para enfrentar o contexto escolar.

É como se houvesse uma certa progressão na forma como ela insere os acontecimentos na trama. Primeiro a pessoa seria inserida no meio universitário e teria o “sonho de ser professor” (linha 59) e, em seguida, participaria do PIBID e teria experiências práticas antes de estar formada (linhas 66 e 67). Nesse trecho, parece que ser professor é um sonho distante e que o PIBID aproxima os universitários da realidade, enquanto que os não pibidianos ficaram mais desfavorecidos nesse sentido. Para reforçar sua avaliação positiva em relação ao programa, a entrevistada ainda faz referência a uma experiência que teve na escola onde atuava durante as oficinas realizadas com os alunos (da linha 62 até a linha 64), caracterizando-a como “muito boa” e “muito maravilhosa” (linha 65) por fornecer “doses homeopáticas” (linha 61) da experiência docente durante a graduação.

A forma como intensifica a predicação dessa experiência enfatizando o item linguístico “muito”, reforça que ela deseja ser entendida pela audiência como alguém que participou do programa e avaliou a experiência de forma positiva, pois o PIBID a ajudou a realizar o “sonho” de ser professora. Nesse excerto, o recurso utilizado pela narradora vai ao encontro do que propõe Bamberg (2002), quando afirma que escolhemos o cenário e os personagens “de maneira que possamos responder à pergunta que indaga sobre o que a história conta” (p.157) pois se percebe que, ao tentar definir o que é ser pibidiano, Ana Júlia cria todo um enredo em que ela constitui-se identitariamente ao mesmo em tempo que constrói sua narrativa.

Excerto 4

Ana Júlia como professora “bem sucedida”

Pesquisadora: E sonhos para o futuro, me conta? Quais são os teus planos.

69 Ah, eu quero::: quero fazer uma pós, um mestrado, eu <quero> tomara que eu
70 consiga, dar aula na universidade né, eu quero ser professora da universidade(.)
71 ou do IF⁷:::, não sei(.) na rede pública não porque infelizmente eu sei, que as
72 condições pra quem trabalha, na rede pública, ainda tá, é muito complicado pro
73 professor ainda, então::: eu almejo um pouquinho mais, quero dar aula, mas eu
74 pretendo assim, à nível Federal.

Nesse trecho da narrativa, Ana Julia divide a docência em categorias. Inicialmente, ela faz referência a diferentes tipos de professores: os universitários (linha 70), os que dão aula no IF (linha 71) e os professores da rede pública (linha 71). A forma como ela predica o contexto da escola pública, afirmando que esses professores têm menos “condições” (linha 72) do que os demais, demonstra a forma como ela avalia essa categoria. Percebe-se também que essa caracterização não acontece para os demais contextos deixando, de certa forma, subentendido que os professores do IF e da universidade não precisam ser caracterizados, pois seu status é conhecido tanto por ela como pela pesquisadora. Podemos observar que, mesmo que Ana utilize seu discurso de forma sutil, ao escolher os indexicais avaliativos “muito complicado” (linha 72) associados ao professor da rede pública e “um pouquinho mais” (linha 73), associados aos demais grupos, fica evidente que ela coloca essas duas categorias em oposição, ou seja, as péssimas condições de quem trabalha na rede pública são intensificadas pela expressão “muito” em oposição à expressão “pouquinho”, que ameniza a situação de quem escolhe atuar nos demais casos.

Dando continuidade ao evento que está sendo narrado, ao utilizar a modalização epistêmica “eu quero” (três vezes na linha 58, uma vez na linha 70 e uma vez na linha 73), “eu pretendo” (linha 74), Ana Júlia tenta reforçar seu posicionamento como de alguém que participa dessa realidade e pretende não só dar aula, mas “ser bem sucedida” no que faz. Em seguida, na linha 71, quando ela afirma “eu sei”, fica ainda mais evidente

⁷ IF-SUL - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

seu status epistêmico como de alguém que conhece a realidade do professor da rede pública. Talvez pelo que o senso comum hoje tem como representação da figura do professor de escola pública ou pela sua própria experiência no PIBID de ter convivido com professores nas escolas onde atuou, ela teria acesso privilegiado aos fatos e poderia garantir a veracidade do que está sendo dito. Ou seja, ela afirma conhecer a realidade da escola pública, e a partir dessa perspectiva, ela constrói essa identidade docente do professor de escola pública na sua narrativa e posiciona-se dessa perspectiva. Ao encerrar esse trecho, quando Ana Júlia menciona que almeja “um pouquinho mais” ela deixa transparecer em seu discurso um pouco dos significados culturais (GEE, 2004) que vêm sendo construídos historicamente em relação à docência pelos sistemas dominantes, em que o professor da escola pública é desfavorecido e desprezado. Por isso, ao construir-se identitariamente, Ana Júlia procura distanciar-se dessa representação, construindo uma identidade docente, digamos, mais “bem sucedida”.

Excerto 5

Ana Júlia e a audiência

Pesquisadora: E tu te sente satisfeita com a tua escolha profissional?

75 Tô sim, muito satisfeita, com certeza, tô pretendendo inclusive::: penso em
76 mais adiante fazer um inglês, eu na verdade queria fazer o português/inglês, mas
77 aí como <não tem>, já fica uma sugestão hh, como as línguas são só à tarde⁸ né,
78 e aí tu precisa trabalhar, não tem como, então agora, de repente, se eu for passar
79 em um <concurso>, aí tem mais flexibilidade de horário eu::: aí eu pretendo
80 fazer o inglês(.) É::: são as metas por enquanto, assim.

Ao analisar o excerto acima, percebe-se no discurso de Ana Júlia uma preocupação com a audiência, ou seja, ela sabe que o que está dizendo estará sendo ouvido/lido por pessoas da área de Letras, por isso parece escolher/selecionar/direcionar seu discurso para tal público. No trecho “já fica uma sugestão” (linha 77), ela confirma que está consciente de que sua fala será escutada e possivelmente analisada. Essa forma de referir-se ao interlocutor evidencia a modalização epistêmica da narradora como de

⁸ Na UFPel, os cursos de licenciatura com dupla habilitação (língua materna, língua estrangeira e respectivas literaturas) são ofertados apenas no período diurno.

alguém que sabe qual é a sua posição no evento narrativo, ou seja, ela constrói-se como participante/entrevistada e posiciona-se a partir dessa perspectiva. Assim, seu discurso é construído na interação com o pesquisador em uma situação interativa localizada, logo, quando esse sujeito participar de outras práticas discursivas com outros interlocutores poderá apresentar outros posicionamentos em relação ao que está sendo afirmado nesse evento narrativo (MOITA LOPES, 2006c).

Na continuidade do que está sendo narrado, ao ser questionada sobre sua satisfação em ter concluído a graduação, Ana Júlia utiliza os indexicais avaliativos “muito satisfeita” (linha 75) e “com certeza” (linha 75) para evidenciar seu posicionamento como o de alguém que avalia a escolha pela profissão docente de forma positiva. Além disso, a forma como ela utiliza o item lexical “inclusive” (linha 75) parece reforçar essa posição, pois por estar tão convicta de sua escolha pela área de Letras, ela “pretende inclusive” se aperfeiçoar no campo. No entanto, ao empregar os descritores metapragmáticos afirmando que ainda “pensa” (linha 76) fazer um curso de inglês para complementar sua formação, pois já “queria fazer” (linha 76) desde quando cursava a licenciatura de Português (linha 76), ela deixa transparecer que sua satisfação ainda não está completa. Nessa fala, podemos perceber que seu posicionamento recupera alguns Discursos (GEE, 2004) que privilegiam quem tem acesso a uma segunda língua, principalmente se esse conhecimento for de inglês. Ela considera que ser professora de Letras é bom, mas se tivesse inglês, seria melhor.

Nesse trecho, Ana Júlia ainda faz referência à questão do trabalho durante a graduação. Ela caracteriza os alunos que precisam trabalhar durante o dia e fazer uma graduação à noite como o caso de pessoas que não têm acesso a outras línguas (linha 77), nem “flexibilidade de horário” (linha 79). Ao utilizar os descritores metapragmáticos “não tem” (linha 77) e “não tem como” (linha 78), ela deixa claro seu posicionamento em relação a pessoas que fazem uma graduação e precisam trabalhar, afirmando que essas acabam sendo prejudicadas. O emprego do item lexical “não” nos dois casos ainda reforça esse posicionamento, de certa forma, depreciativo em relação aos alunos que precisam trabalhar. Nesse trecho, a partir da modalização epistêmica utilizada, a entrevistada insere-se no grupo que estudava à noite porque precisava trabalhar e constrói-se como uma professora que, embora licenciada, ainda precisa evoluir para alcançar suas “metas” (linha 80) e ser uma professora mais completa.

Assim, ela se constrói como alguém que faz parte do grupo menos favorecido e, por isso, precisa cursar inglês. Outro aspecto que merece ser destacado é a retomada da

problemática sobre o professor da escola pública que havia sido levantada no excerto anterior. Nesse trecho da narrativa, ao utilizar a modalização epistêmica “se eu for passar em um <concurso>” (linhas 78 e 79), Ana parece ter mudado seu posicionamento para o de alguém que pode fazer um concurso para professor de escola pública e, se passar, assumirá e terá mais flexibilidade de horário, podendo fazer inglês. Já no excerto anterior, ela posicionou-se de modo a distanciar-se dessa categoria. Essa oscilação entre as duas posições torna evidente o caráter fluido e multifacetado das identidades. A impossibilidade de fixação identitária acontece justamente porque esse indivíduo não vive isolado em um contexto, mas é permeado por diversos discursos com os quais está envolvido e poderão ser subjetivados ou não. Dessa forma, em cada evento narrativo a pessoa poderá construir-se identitariamente de acordo com suas intenções interacionais por meio de suas performances narrativas.

Excerto 6

Ana Júlia e suas identidades

81 Eu acho que mais essa questão::: acho que tudo que tu viveu foi, tudo que eu
 82 vivi foi experiências válidas, com certeza, mesmo do contato, com as::: com
 83 pessoas de outras áreas, mas que nem eu digo, acho que pra mim o que foi mais
 84 marcante é::: as oficinas da área, que nem eu disse, eu tinha uma visão totalmente
 85 diferente do que era dar uma aula de português, então::: pra mim foi isso, eu vi
 86 que eu podia dar uma aula de português sem ser::: o que as pessoas consideram
 87 monótono, que só eu gostava, do método tradicional, então::: eu acho que foi
 88 isso.

Nesse último trecho da sua narrativa, quando Ana Júlia é incentivada a falar sobre experiências que possam ter sido significativas durante sua formação e que por isso deseja registrá-las, ela traz novamente à tona a questão da sua transformação em uma professora “menos tradicional”, o que reforça a questão da impossibilidade de fixação identitária, pois precisamos estar constantemente nos reafirmando e redefinido identitariamente para demonstrar quem somos e de que posição estamos falando.

A primeira pista que indica sua mudança de posição é a forma como ela utiliza a modalização epistêmica na narrativa, pois ao dizer que “tinha uma visão totalmente

diferente” (linha 84) e que “gostava” (linha 87) do método tradicional, ela demonstra uma mudança de posição, ou seja, nesse momento, se constrói como uma professora “menos tradicional”. Outro recurso utilizado para dar veracidade ao que ela está contando é a forma como se posiciona no evento narrado, pois quando afirma “eu acho” (quatro vezes), pra mim (duas vezes), “eu vi” (linha 85), ela deixa claro seu status epistêmico como o de alguém que participou do acontecimento e por isso sabe muito bem do que está falando. Já a reincidência do emprego do item lexical “pra mim” demonstra que ela avalia positivamente a experiência que viveu e também sua (trans)formação. Além disso, outro aspecto desse excerto que merece destaque é a forma como Ana refere-se aos colegas de outras áreas, pois mesmo que ela não deixe explícita sua caracterização, ao empregar o item lexical “mesmo” (linha 82), ela deixa evidente que o contato com os colegas de outras áreas não era sua prioridade. Enfim, é como se, ao fechar sua narrativa, Ana Júlia quisesse reafirmar suas identidades construídas no decorrer do evento narrativo, a saber: uma professora “da área de Letras menos tradicional”.

Entendendo a narrativa da Aline:

A segunda narrativa analisada é da Aline, formada no final de 2015, em Letras – Português e respectivas literaturas, e participou do PIBID durante dois anos e meio, ou seja, a partir do 4º semestre do curso, até o final da graduação.

Excerto 1

Aline e o PIBID como agente transformador

1 Bom(.) ahn::: desde quando eu entrei no PIBID eu pude perceber que a::: o
 2 avanço que eu tive na graduação, porque o PIBID::: ele te traz um conhecimento
 3 que muitas vezes tu não tem em sala de aula, e tu acaba tendo esse contato com a
 4 escola, com os alunos, com acadêmicos de outros cursos também, essa
 5 interdisciplinaridade ela::: te ajuda muito porque muitas vezes, principalmente
 6 assim nós, área da Letras, tem coisas que::: que os assuntos realmente são
 7 interdisciplinares, muitas vezes na área da literatura mesmo, tu precisa de
 8 conhecimento de história, tu precisa de conhecimento na área da sociologia, e
 9 isso tudo tu acaba tendo através desse contato com acadêmicos de outros cursos,
 10 essa questão de tu ter o contato em sala de aula também::: ajuda muito porque:::
 11 tu acaba saindo da teoria, e tu acaba tendo a vivência com a prática dentro, né,
 12 dentro da escola, e isso acaba tornando ali os teus estudos, algo mais concreto,
 13 e não apenas algo que tá muito distante de ti, essa questão de tu poder::: ter o
 14 contato com a escola antes do período de estágio, isso te ajuda muito, porque
 15 quando tu chegar a fazer o estágio tu já tá::: sabendo ali lidar com o alunos, tu já
 16 tá sabendo como é a vivência em sala de aula, quais são os problemas que tu vai
 17 enfrentar dentro da escola(.) eu acredito que assim que::: os alunos que têm essa
 18 oportunidade de participar do PIBID eles com certeza tão::: bem a frente dos
 19 outros né, que não tem essa oportunidade.

(...)

Pesquisadora: E das experiências que tivesse no PIBID, o que vais levar para tua vida?

41 Bom o PIBID assim, pra::: minha vida profissional, realmente eu pude
 42 perceber que::: era o que eu queria. Que a questão, da educação e a questão de
 43 atuar como professor, o PIBID me trouxe essa certeza, de realmente, que eu tinha

44 feito a escolha certa. E::: muitas vezes isso vai acontecer lá no estágio que o
 45 aluno vai ver se quer ou não quer aquilo e muitos desistem né da graduação em
 46 função dessa vivência lá no estágio, mas::: o PIBID assim, pra mim foi que::: me
 47 trouxe muito convívio também com acadêmicos de outras áreas::: então eu posso
 48 dizer assim que::: hoje, eu me sinto preparada por exemplo pra chegar em uma
 49 escola e poder atuar, poder ter esse contato com pessoas né, de outros/ de outros
 50 cursos, de outras áreas, e::: e foi muito bom assim essa experiência foi::: algo
 51 <muito> muito produtivo assim.

Nesse trecho da narrativa, Aline faz referência ao PIBID como sendo um agente transformador. A história começa com a entrevistada contando suas experiências pessoais com o programa, o que deixa claro que o status epistêmico que possui é o de quem participou do PIBID, por isso seu posicionamento é o de alguém que sabe do que está falando, portanto, tem direito de dizer o que está dizendo. O que nos leva a entender sua posição como tal são os tempos verbais utilizados por ela durante a narração: “eu entrei” (linha 01), “eu pude perceber” (linha 01), “eu acredito” (linha 17), “me trouxe” (linha 47). A forma como Aline utiliza descritores metapragmáticos é uma evidência de seu posicionamento em relação ao programa, pois quando afirmar que “teve um avanço” (linha 02) ao entrar no PIBID, que o programa “traz um conhecimento” (linhas 02 e 03) extra e “torna” (linha 12) os estudos mais concretos, é como se ela atribuísse ao PIBID o poder de (trans)formar os licenciando que estivessem engajados no programa. Outra pista que corrobora seu posicionamento como alguém que vê o PIBID como agente transformador é a forma como caracteriza “os alunos” (linha 17) que têm contato com o programa, os quais ela afirma estarem “bem a frente” (linha 18) de outros que não têm “essa oportunidade” (linha 19). Já os acadêmicos que não participam do programa (linhas 44 e 45), ficam sujeitos a desistirem da licenciatura.

No final da narrativa, Aline ainda deixa claro seu status epistêmico como o de alguém que experimentou o “poder” transformador do PIBID e, por isso tornou-se uma professora mais preparada. As evidências desse posicionamento podem ser observadas através do seu posicionamento epistêmico, pois ao afirmar “eu posso dizer” e “eu me sinto preparada”, ela demonstra que participou do programa, portanto, pode afirmar que ele tem esse poder.

Outra pista que nos leva a essa conclusão é a forma como a entrevistada emprega o descritor metapragmático “me sinto preparada”, pois é como se esse sentimento

evocasse a forma como ela avalia o programa: como sentiu na pele, pode avaliar dessa posição. Para finalizar, ainda predica a experiência que está contando de forma intensa, utilizando três vezes a expressão “muito” (linhas 50 e 51) para intensificar “produtivo” (linha 51) e “bom” (linha 50). A escolha desses itens lexicais para caracterizar o PIBID serve também para demonstrar como ela avalia o programa, ou seja, ela não está apenas descrevendo o que viveu, mas construindo um cenário com personagens do qual também faz parte e que, por isso, foi transformada em uma professora mais preparada.

Excerto 2

Aline e a problemática do trabalho

52 Com certeza. Sem essa vivência, eu até falo assim por muito colegas né
 53 que a gente tem contato assim que não::: foram bolsistas do PIBID e que:::
 54 trabalham, porque muitas vezes né, a gente estuda à noite, cursos que são
 55 noturnos, e tu tem que trabalhar pra poder::: te sustentar mas tu trabalha em uma
 56 área totalmente::: diferente né, da que tu tá estudando, e então muito colegas
 57 assim::: acabam vendo né, o avanço assim::: a questão de tu poder participar,
 58 ahn::: de pesquisas, a questão de tu poder participar dos eventos né, que o
 59 PIBID acaba te favorecendo, a questão de tu poder apresentar trabalhos, então:::
 60 os colegas acabam né, vendo essa diferença e eles mesmo né::: “bah né, eu
 61 gostaria de participar de tudo isso mas eu trabalho eu não tenho tempo, eu não
 62 tenho:::” então o PIBID ele te::: <fornece> né essa oportunidade pra tu poder:::
 63 participar, pra tu poder produzir, pra tu poder pesquisar e pra tu poder ter::: um:::
 64 um incentivo::: pra tu poder seguir né, seguir fazendo::: seja pesquisa seja um
 65 mestrado seja uma pós.

Nesse trecho, Aline traz à tona uma problemática enfrentada no meio acadêmico, qual seja, a necessidade de trabalhar durante o período de formação inicial para manter-se na universidade e para sustentar a família. Para isso, ela constrói um cenário com dois tipos de personagens, aqueles que participavam do PIBID (da linha 57 até a linha 59) e aqueles que trabalham em outra área, durante sua formação (da linha 53 até a linha 56).

A participante já inicia a narrativa afirmando que falará “pelos” colegas (linha 52) que não foram bolsistas do PIBID, ou seja, seu status epistêmico é de alguém que

conhece a posição deles tão bem que pode inclusive falar “por” eles. Outra pista que nos leva a entender sua posição de participante do evento narrado é a forma como ela faz a conjugação verbal, pois ao afirmar que “a gente que estuda à noite”, ela está incluindo-se na trama e evidenciando que viveu e conviveu com os dois grupos, por isso teve acesso a seus discursos. Aline utiliza os indexicais avaliativos para caracterizar os personagens da seguinte forma, quem participa do PIBID é mais “favorecido” (linhas 59 e 63) e “avançado” (linha 57), pois tem a oportunidade de estar mais engajado no meio em que está se formando, enquanto que aqueles que não participam acabam sendo prejudicados (da linha 53 até a linha 56).

Os itens lexicais empregados por Aline nesses trechos, os quais contêm avaliação da mesma em relação aos dois tipos de personagens, são fortes indícios de como ela se posiciona em relação a esses sujeitos, ou seja, avalia de forma negativa quem não participa do programa e positiva aquele que participa. Para dar autenticidade ao que está contando, ela ainda introduz a citação de um colega que não participa do PIBID, afirmando que “gostaria de participar de tudo isso mas eu trabalho e não tenho tempo, eu não tenho”(da linha 60 até a 62), o que adiciona verossimilhança ao evento narrado. Nesse trecho, podemos perceber que sua construção identitária se dá em relação ao outro, ao diferente, ao não pibidiano. Enquanto o sujeito não pibidiano é menos favorecido; o pibidiano, no caso ela, é aquele que tem uma formação mais completa, um “avanço” mais significativo durante a sua formação. Segundo Silva (2013), a partir do momento que o narrador descreve o outro, o diferente, ele está posicionando-se em relação a esse outro e também construindo-se identitariamente.

Excerto 3

Aline: de aluna para professora

67 Bom, uma::: tem::: na verdade assim, duas experiências que assim pra mim
 68 foram hh muito boas assim::: que eu saí, muito feliz. Uma delas foi numa/numa:::
 69 a gente fez::: umas aulas de redação pro ENEM, na escola X, e foi uma das
 70 primeiras atuações assim, na escola, da minha parte, e quando eu cheguei assim e
 71 fui né falar, a gente fez em forma de seminário, e aí os alunos, foram muito
 72 receptivos assim, muito muito, era uma turma muito boa, e aí o aluno disse assim
 73 “ah professora:::” bah, quando ele me chamou de professora hh eu digo bah:::

74 né, agora pesou o:: então aquilo foi muito bacana assim, e daquelas mesmas
75 turmas que nós aplicamos essas oficinas, tinham alguns alunos, a gente sempre
76 perguntava, que não faziam nenhum outro curso, eles não faziam cursinho, eles
77 apenas tavam fazendo o terceiro ano do ensino médio ali na escola mas não
78 tinham, oportunidade, seja né, por questão financeira ou porque trabalhavam no
79 outro turno, e alguns daqueles alunos:: quando, após fazerem a prova do ENEM,
80 eles nos relataram né, que quando eles foram fazer a redação que eles
81 lembravam daquelas oficinas que tinham sido aplicadas pra eles, inclusive teve
82 uma das meninas, eu até fiz depois até um:: um trabalho daí com ela, uma
83 pesquisa pra apresenta no CIC, ela:: entrou, pra UFPel, pro curso de enfermagem,
84 e ela disse que uma das coisas que pesou bastante foi a nota dela na redação, e::
85 ela foi uma das que não tinha feito nenhum curso, então ela foi realmente ali na
86 escola e com as oficinas do PIBID que ela pode conseguir então essa:: esse
87 ingresso na UFPel.

Nesse trecho da narrativa, Aline constrói sua identidade docente ligada ao PIBID como agente transformador. Além de cumprir seu papel na escola, o PIBID também cumpre seu papel na formação do licenciando. Para isso, ela conta duas histórias que a fizeram sentir-se “muito feliz”(linha 68). Segundo Bamberg (2008), as pessoas utilizam pequenas histórias que viveram no cotidiano para criar/reforçar quem elas são em suas performances narrativas. A forma como o narrador refere-se aos fatos e aos personagens no evento narrado indica a forma como ele deseja ser compreendido no evento narrativo. A forma como Aline predica as experiências que vai contar, sem ao menos tê-las mencionado, deixa evidente que considera que foram significativas na sua vida, pois a fizeram “muito” feliz. O item lexical “muito” ainda intensifica a avaliação feita por ela, criando uma certa expectativa por parte da audiência. A primeira experiência a que Aline faz referência acontece em uma oficina propostas e aplicada pelo grupo que ela fazia parte na escola onde atuava como bolsista do PIBID. A participante predica essa experiência de diversas formas, como umas das “primeiras atuações” (linha 70) dela em sala da aula, com alunos “muito receptivos” (linha71), “muito, muito” (linha 72) receptivos, uma turma “muito boa” (linha 72), enfim, uma experiência “muito bacana” (linha 74). Esse excesso de predicação demonstra que avalia o acontecido como algo significativo na sua história.

Em seguida, Aline introduz a citação de um aluno que participou da oficina que ela aplicou, chamando-a de “professora” (linha 73) o que, segundo ela, torna o acontecido ainda mais importante. O trecho também serve para dar verossimilhança ao que está sendo dito, no sentido de agregar autenticidade de quem participou do acontecimento e por isso pode garantir que é algo “verdadeiro”.

Assim, nesse momento da narrativa, Aline deixa a posição de aluna/licencianda e assume uma nova posição de professora, quer dizer, começa e construir-se professora a partir desse momento. Para reforçar essa ideia, em seguida menciona um segundo evento (linha 75), no qual insere novos personagens que também teriam participado das oficinas que ela ministrou (linha 75). Ao introduzir esse novo episódio, Aline faz referência a uma personagem que fica conhecida apenas como uma das “meninas” que participou das oficinas (linha 82). Essa forma de referir-se aos personagens sugere que os mesmos atuavam apenas como coadjuvantes para que ela pudesse construir-se como professora, não se fazendo necessário sequer explicitar seus nomes. Toda essa construção de episódios/oficinas dentro da narrativa serviu de ferramenta para demonstrar que Aline enfrentou a sala de aula e a experiência docente de modo bem sucedido, sendo reconhecida como professora, inclusive pelos alunos para quem ministrou as aulas.

Excerto 4

Aline como pibidiana/ex-pibidiana: sentimento de pertencimento

88 Bom, pra mim assim, ser pibidiano, é algo que::: mesmo depois que tu saí do
 89 PIBID o PIBID hh::: ele::: permanece assim, porque tu::: na verdade tu te sente
 90 pibidiano, pro resto da vida né? tipo, a gente não pode ser mais pibidiano porque
 91 tu não tá mais fazendo a graduação, mas é algo::: que realmente assim::: te dá
 92 certeza da/da paixão pela educação::: né, da/ do prazer de poder tá dentro da
 93 escola, de poder::: ter um contato com outros colegas, de trabalhar em grupo,
 94 porque isso é uma das coisas que a gente fazia bastante assim, todo trabalho que
 95 era desenvolvido era sempre em grupos(.) ou eram grupos disciplinares ou
 96 interdisciplinares, então::: tu ser pibidiano é tu::: realmente poder::: ver o
 97 universo da educação, com::: outros olhos(.) não apenas com o olhar de quem
 98 <um dia> quer ser professor, mas tu já tem essa experiência né, mesmo já
 99 durante a graduação, então é algo que realmente eu vou levar assim::: né, pro
 100 resto da vida, daí.

Quando questionada em relação ao que ela considera ser pibidiano, Aline deixa transparecer seu posicionamento como alguém que participou do PIBID e ainda considera-se como parte dessa “comunidade” (da linha 88 até a 90). Dando continuidade ao evento que está sendo narrado, ao utilizar a modalização epistêmica “a gente” (linha 90 e linha 94) e “eu vou levar” (linha 99), a entrevistada reforça seu posicionamento como o de alguém que participou dessa realidade e por isso pode afirmar o que está sendo dito. Os descritores metapragmáticos “permanece” (linha 89) e “sente” (linha 89) deixam claro que seu “sentimento” de pertencimento independe de qualquer circunstância material, pois não é necessário estar na graduação, ter qualquer vínculo com o PIBID ou receber auxílio financeiro, mas esse “sentimento” seria um vínculo maior que “permaneceria”, o que vem ao encontro do que diz Benedith Anderson (2008) em relação às comunidades imaginadas, as quais, segundo o autor, são inventadas e não algo do mundo “natural”.

Conforme Anderson, para que as pessoas não se sintam como indivíduos isolados, criam-se laços imaginários, os quais permitem que esses sujeitos identifiquem coisas em comum entre eles e dessa forma, aproximem-se, tornando-se “comunidades imaginadas”. A forma como Aline predica a formação de quem participa do PIBID deixa evidente sua intenção de avaliar positivamente essa experiência e esse grupo, pois diz que, ao participar do programa, a pessoa poderá ter “certeza da paixão pela educação” (linhas 91 e 92). Logo, nessa perspectiva, o PIBID seria como um agente transformador, por meio do qual os licenciandos adquirem o gosto pela docência.

Excerto 5

Aline e a experiência interdisciplinar

120 traz uma experiência <muito boa>, né, essa questão assim, mais uma vez, assim
 121 do contato com acadêmicos de outras áreas isso é algo assim pra mim que é
 122 assim ó, muito muito marcante, ahn::: inclusive, quando eu fiz o meu estágio,
 123 ahn::: meu estágio de intervenção em literatura, eu fiz na Escola W, ahn::: nós
 124 fizemosahn sobre::: teatro, e nós::: convidamos, eu e minha outra colega, um
 125 rapaz que era pibidiano<do curso de teatro> que era meu colega na escola onde
 126 eu atuava, e ele nos ajudou, então foi algo assim muito interessante porque a

127 gente pode/ eu pude levar essa experiência <do PIBID><pra dentro da minha
 128 graduação>né, no estágio que eu iria fazer na escola , e foi muito bom porque
 129 os alunos assim, gostaram <muito> assim, da questão de trabalhar com teatro, ele
 130 trouxe algumas técnicas::: então a gente pode juntar a literatura, com::: né o
 131 teatro, e trazer assim, algo bem concreto pros alunos, então foi bem interessante,
 132 isso também foi algo que::: né que valorizou o trabalho do estágio, né, por
 133 uma experiência que eu pude ter no PIBID, de conhecer o rapaz, de né, de ter
 134 esse contato, nós trabalhávamos juntos lá na escola, e daí a gente convidou ele.

Nessa parte da narrativa e já finalizando sua participação na pesquisa, Aline conta uma experiência que teve durante o estágio de intervenção em virtude do seu vínculo com o PIBID. Ela predica o acontecimento como uma experiência “<muito boa>” (linha 120), como algo “muito muito marcante” (linha 122), “algo bem concreto pros alunos” (linha 131) e que foi “bem interessante” (linha 131), demonstrando que a aluna avalia o acontecimento como algo significativo, pois procura marcá-lo com itens lexicais que intensificam esse sentimento. Ao trazer detalhes da experiência que conta, como o local onde aconteceu (linha 123), a entrevistada atualiza seu status epistêmico como o de alguém que, por ter participado do evento sabe detalhes sobre ele, portanto, pode garantir autenticidade e verossimilhança ao fato.

Durante sua narrativa, Aline faz menção a dois personagens, uma “outra colega” (linha 124) e um “rapaz que era pibidiano <do curso de teatro>” (linha 125), os quais tem o papel de coadjuvantes na trama. A maneira como caracteriza os sujeitos mencionados deixa clara sua relação com os eles, ou seja, eram seus colegas, uma menina da graduação e um rapaz do PIBID. No entanto, quando Aline predica os dois sujeitos, percebe-se a sua preocupação em detalhar melhor o rapaz, pois enquanto a menina é mencionada apenas como uma “outra colega” (linha 124), o rapaz é apresentado como “pibidiano <do curso de teatro>” além de ser seu “colega na escola onde atuava” (linhas 124 e 125).

O recurso lexical empregado pela narradora, ao pronunciar pausadamente que o rapaz pertencia ao curso de teatro, evidencia que ela avalia essa característica de modo significativo, ou seja, há ênfase a esse aspecto. Isso se dá principalmente porque a experiência que Aline viveu com os colegas, e que está contando, é fruto desse contato interdisciplinar entre as áreas de Letras e Teatro. Foi devido a sua experiência com pibidianos de outras áreas no PIBID que ela pode propor/realizar uma ação interdisciplinar no seu estágio de intervenção. Ao finalizar sua narrativa, Aline utiliza o

descriptor metapragmático “valorizou” (linha 132), para caracterizar essa experiência. Cabe dizer que, a escolha dessa expressão deixa claro que a ex-pibidiana avalia positivamente a experiência interdisciplinar, pois o que aconteceu a ajudou a enfrentar o estágio de intervenção de forma mais completa e preparada.

Entendendo a narrativa da Maitê:

A última narrativa analisada é a de Maitê, que se formou no final de 2013, em Letras – Português e respectivas literaturas, e participou do PIBID durante todo ano de 2012, ou seja, ficou um ano vinculada ao programa.

Excerto 1

Maitê e os desafios da licenciatura

1 Bom, eu diria que o PIBID, do ponto de vista positivo, foi o momento em
 2 que eu pude aprender a dar aula, como se diz porque::: ahn::: durante a graduação
 3 eu peguei greve então meus estágios foram prejudicados em função da greve, e no
 4 PIBID eu pude de fato entrar dentro da sala de aula, e além de entrar na sala de
 5 aula, eu diria que o ato de observar os outros professores que tinha::: ahn:::
 6 professora superv::: ahn::: esqueci como é que era o nome a::: coordenadora, é
 7 que a gente observava, é que era a professora Marta ela::: abria o espaço das
 8 aulas dela, supervisora, era esse o nome, e a gente podia assistir a aula, e eu pra
 9 mim aquilo ali ó, foi, fun-da-men-tal, porque eu sempre falava que uma das
 10 minhas maiores dificuldades era como organizar o conteúdo, como organizar um
 11 plano de aula, e aí vendo ela dar aula, aquilo ali pra mim foi assim, eu diria que
 12 um ponto positivo, assim ó::: indescritível o fato de ver uma aula de português
 13 acontecendo, e outro fator que foi positivo mas também teve a questão do, nem eu
 14 diria negativo, mas que foi difícil, a questão de trabalhar com outras áreas né,
 15 isso pra mim foi um desafio tremendo ahn::: pensar num projeto, que desse conta
 16 de port/Letras, Educação física, Teatro, e entre outras áreas, então ah::: eu não
 17 diria que foi um ponto negativo mas foi um desafio, bem complexo bem
 18 complexo, mas apesar disso a gente conseguiu concluir todos os projetos que a
 19 gente elaborou quanto bolsistas né, no PIBID.

Maitê inicia sua narrativa construindo-se identitariamente em relação às experiências que teve no PIBID. Para isso, faz alusão a uma série de eventos que aconteceram quando era bolsista do programa e que contribuíram para a sua formação. Ao mencionar que teve prejuízo nos estágios em virtude da greve (linha 3), e que o

PIBID supriu essa carência (linha 8), mesmo sem sabermos a ordem exata dos acontecimentos, sua forma de narrar deixa clara sua intenção de avaliar o acontecimento como algo muito significativo para sua formação.

Para contar sua experiência, a participante refere-se a outros personagens, por exemplo, uma professora supervisora (da linha 06 até a linha 08), de quem ela menciona até o nome. Ela ainda acrescenta o que essa professora fez que contribuiu para que sua constituição como docente fosse mais completa, dizendo que ela “abria o espaço das aulas dela (linhas 07 e 08). Para Bamberg (2002), quando conseguimos definir o ponto de vista a partir do qual os personagens são descritos na história, também conseguimos entender os motivos que fizeram o narrador contar essa história, ou melhor, quais os seus objetivos ao contar o que está contando.

Ao observar a forma como Maitê define essa personagem, entende-se que ela conta a referida história por estar envolvida nesse contexto e compreender que a posição da supervisora foi significativa à sua formação . O discurso de Maitê sobre a relação entre teoria e prática é significativo para a formação de professores e ecoa Discursos presentes no senso comum e nas narrativas de muitos licenciandos. A participante ainda predica as ações da professora como “fun-da-men-tal” (linha 09) e “indescritível” (linha12) para sua formação. Ao escolher esses descritores metapragmáticos, percebe-se o tipo de posição que a narradora assume frente à situação. Ela considera a professora que abre a sua sala de aula para os licenciandos um exemplo a ser seguido, inclusive por ela. Nesse trecho, percebe-se que Maitê transcende o nível de simples caracterização dos personagens na história, e no entender de Bamberg (2002), adota uma “posição moral” avaliando as atitudes da supervisora de forma positiva. É como se ao mesmo tempo que ela tivesse construindo essa personagem, também tivesse construindo sua própria identidade como docente. Para isso, de forma sutil, cria uma certa ordem temporal dentro da própria narrativa para que seja possível entender como aconteceu sua evolução para a posição de docente.

Primeiramente Maitê era uma aluna da graduação que se sentia prejudicada nos estágios em função da greve (linha 03), em seguida, teve a oportunidade de assistir às aulas dessa professora supervisora (linhas 07 e 08), mas “vendo ela dar aula” (linha 11), conseguiu vencer tal dificuldade. Para completar essa construção, ela ainda acrescenta uma experiência interdisciplinar, a qual, segundo ela, também foi um “desafio” (linha 17) vencido. Dessa forma, ela constrói-se como uma licencianda que venceu as adversidades,

inclusive de greve e de experiências interdisciplinares, e posiciona-se como uma professora mais preparada, graças ao PIBID.

Excerto2

Maitê: de aluna para professora

Pesquisadora: E tem alguma coisa que tu viveu no PIBID que foi muito marcante e que vai levar para tua vida pessoal e profissional...

42 Eu:::ahn::: eu acredito que::: o fato de ter criado um vínculo com a
 43 professora supervisora assim durante o PIBID isso foi fundamental sabe, porque
 44 como ela já tinha uma experiência de sala de aula, isso, pra mim assim, foi
 45 fantásticoe eu diria que é um outro ponto positivo do PIBID também, é esses
 46 professores que já trabalharam na educação básica <voltar> pro/prá
 47 universidade pra conversar com que vai ser professor, então eu diria que pra
 48 mim assim ahn::: do ponto de vista de::: ahn::: de influência positiva e que/que e
 49 que realmente me/me ajudou, e até::: foi o contato com a professora supervisora
 50 que inclusive me deu material, que depois sabe ela/ela::: mesmo após o PIBID a
 51 gente ainda continuou conversando, ela continuou nos auxiliando ainda
 52 enquanto::: quando depois quando eu virei professor de fato, quando terminou a
 53 graduação, então eu diria que::: que a experiência de/de vivência com essa
 54 professora, claro, entre tantos outros também, >até o outro professor supervisor
 55 que era da área de história<ahn::: essa, eu acho que foi muito marcante essa
 56 questão da::: da convivência de fato e deles se importarem com a gente sabe? de
 57 querer que a gente realmente aprendesse a ser professor, e que a gente entendesse
 58 o espaço da escola néh? que eu diria que o PIBID foi um outro, ahn::: relevante
 59 nesse sentido de fazer a gente perceber que a nossa aula não tá perdida no espaço,
 60 ela tem que tá <dentro de um contexto> tem que tá <dando conta> da
 61 necessidade da escola, então::: eu diria que/que, eu /eu só tenho a agh/ como eu
 62 te digo, eu só tenho pontos positivos assim::: mesmo os negativos assim, foram
 63 desafios vencidos no PIBID.

(...)

91 (...)então eu diria que o PIBID veio pra::: agregar nesse sentido, de fazer o que

92 já deveria acontecer independente do PIBID né? esse/essa junção
 93 universidade/escola/professor iniciante/professor que já trabalha, isso já deveria
 94 existir, e não existia né? e eu diria que o veio com essa marca de unir::: esses:::
 95 <elos> que são fundamentais pra educação né? que é o que a gente mais quer,
 96 que tenhamos uma qualidade na educação(.) eu diria que é isso, que o PIBID pra
 97 mim foi fundamental pra eu me reconhecer como professora, pra eu
 98 <experimentar> o que é ser professor .

Maitê utiliza pequenas histórias como ferramenta discursiva para construir-se identitariamente enquanto docente. No trecho destacado acima, podemos acompanhar sua transição da posição de licenciado/pibidiano para professor. Inicialmente, ela conta sua experiência como bolsista do PIBID, trazendo à cena personagens, no caso, os supervisores da escola onde ela atuava como pibidiana (linha43), para marcar sua posição de aluna. Em seguida, o modo como ela emprega o descritor metapragmático, dizendo que “virou” (linha 52) professora, nos leva a entender que sua posição, em algum momento, foi modificada/transformada. No entanto, o modo como ela predica essa transformação, ao dizer que depois que concluiu a graduação virou professora “de fato” (linha 52), evidencia que a passagem da posição de aluno para professor aconteceu de forma progressiva, ou seja, ela já vinha sendo “um pouco” professora durante sua formação.

Essas pistas nos permitem interpretar sua narrativa de forma progressiva, a saber: é como se ela tivesse construído sua posição de professora a partir daquele momento que começou a ter o contato como a escola e com o PIBID. No entanto, deixa claro que, mesmo nesse período, ela ainda não se via como professora, pois isso só aconteceria quando ela terminasse a graduação (linha 52). Nesse trecho, percebe-se a fragilidade dessa construção identitária, pois ao mesmo tempo em que ela tenta construir-se como docente, há a necessidade de demonstrar que também era aluna, que ainda estava “aprendendo” (linha 57) a ser professora. É como se as duas identidades co-existissem, só que, em alguns momentos, uma se sobressai e, em outros momentos, a outra; o que demonstra a multiplicidade de possibilidades ao construir-se identitariamente. Essas indicações evidenciam que, devido ao caráter performativo das narrativas, as identidades produzidas não são fixas, mas oscilam de acordo com o modo que o sujeito avalia os personagens e o contexto que está sendo narrado. Também pode-se perceber que, no momento da narrativa, Maitê faz mais do que apenas descrever eventos que viveu no

passado. Assim, enquanto ela conta sua história, cria e muda seu posicionamento de aluna para professora e de professora para aluna, de acordo com o modo que quer ser compreendida, no evento narrativo.

Durante a construção da sua narrativa, Maitê faz referência a alguns personagens que, segundo ela, contribuíram para que sua (trans)formação acontecesse. Os dois sujeitos são supervisores da escola onde ela atuava como pibidiana. No entanto, a forma como ela os distingue deixa evidente que as contribuições de um deles parecem ter sido mais incisivas do que a do outro. Ao caracterizar os dois personagens, ela menciona que um dos supervisores era do sexo feminino e o outro do sexo masculino.

Enquanto a supervisora é predicada como alguém com quem ela pode ter uma “vivência” (linha 53) maior e que, por isso, trocaram informações materiais (linha 50) e criaram um “vínculo” (linha 42) que continuou depois que ela saiu do Pibid (linhas 51 e 52); o supervisor é mencionado como um “outro” qualquer (linha 54) da área da História (linha 55). Ao empregar o item lexical “até”, Maitê deixa clara a distinção que ela faz entre os dois supervisores, ou seja, até tinham outros supervisores, mas a supervisora da sua escola foi quem realmente contribuiu para que ela evoluísse da posição de aluna para professora.

A presença dos descritores metapragmáticos quando afirma que os supervisores “se importavam com os pibidianos” (linha 56), deixa claro que a participante considera a influência desses personagens como algo significativo para sua (trans)formação. Foi a partir desse contato com o ambiente escolar, e com os professores em exercício, que ela “aprendeu” e começou a entender-se e construir-se como professora. Essa caracterização dos dois personagens também deixa transparecer um pouco da disputa que ainda existe entre as diferentes áreas do conhecimento. Embate, de certa forma inesperado, de alguém que participaria do PIBID e que teria mais aceitação para trabalhar com pessoas de outros campos.

Ao afirmar que os personagens eram professores supervisores da escola onde ela atuou como pibidiana, se insere na trama como participante, atualizando seu status epistêmico como alguém que pode, de certa forma, dar veracidade aos fatos. Para corroborar a idéia de verossimilhança ao que está dizendo, Maitê ainda emprega algumas pistas linguísticas como “eu diria que pra mim” (linhas 47 e 48), “me ajudou” (linha 49), a fim de deixar claro seu status epistêmico como o de alguém que participou de tudo que está sendo contado e sabe muito bem do que está falando. Ao finalizar sua narrativa,

Maitê atribui ao PIBID o fato de ter se reconhecido como docente, como se a experiência com o programa fosse “fundamental” (linha 97) para sua (trans)formação.

Excerto3

Maitê e o pertencimento a uma *comunidade imaginada*

Pesquisadora: ou ex-pibidianos né?

65 É::: eu acho que a gente não perde né? a::: eu diria que ser pibidiano é ter
 66 a::: a oportunidade de ser professor antes de ser professor de fato(.) é tu realmente
 67 (.) experimental a/ o cotidiano do professor, porque como eu falei ahn::: quando a
 68 gente se reunia ahn::: eu diria que já era quase que uma sala de professores né?
 69 porque a gente já se reunia com pessoal das outras áreas (.) então eu diria que ser
 70 pibiadiano foi de fato, emergir dentro do espaço escola antes de ser professor de
 71 fato, porque teoricamente a gente só vai entrar dentro de uma escola de fato
 72 depois de um concurso ou depois de um contrato, então eu diria que o PIBID pra
 73 mim ele foi uma marca no sentido de que eu >me senti professora< mesmo antes
 74 de/do diploma, mesmo antes da graduação, mesmo muito antes disso, eu já:::
 75 conseguia me::: me enxergar como parte de uma escola, como parte de uma
 76 comunidade, ahn::: graças as oportunidades que o PIBID nos deu enquanto
 77 graduando.

Ao ser questionada sobre o que seria a expressão ser pibidiano, tão utilizada por quem faz parte do PIBID, Maitê procura construir, durante a narrativa, laços que a aproximariam dessa “comunidade”. A modalização epistêmica que ela utiliza deixa transparecer sua posição como alguém que fez parte do programa - “quando a gente se reunia” (linha 68) - e que continua fazendo - “a gente não perde” (linha 65). Como forma de marcar seu pertencimento a esse grupo, a participante ainda acrescenta à sua narrativa alguns momentos que viveu no programa, como as reuniões com colegas de outras áreas (linhas 68 e 69), que foram de fundamental importância para perpetuar esse sentimento de pertencimento.

A escolha do item lexical “marca” (linha 73) para avaliar os resultados do PIBID na sua vida, confere ao programa uma certa autoridade para marcar/identificar quem faz parte desse grupo. Maitê caracteriza quem participa do PIBID como alguém que “tem

oportunidade de ser professor antes de ser professor (linha 66), que pode “experimentar o cotidiano do professor” (linha 67), e sentir-se professor “mesmo antes do diploma” (linhas 73 e 74).

De certa forma, essa série de indexicais avaliativos contribui para aproximar as pessoas que participaram do programa, pois eles têm várias características em comum, por isso fazem parte de um determinado grupo, qual seja, os pibidianos. Para dar verossimilhança ao que está contado, Maitê demonstra que seu status epistêmico é o de quem participou do programa e experimentou o que está contando. Ao afirmar que “conseguiu” (linha 75) se enxergar como parte de uma “comunidade” quando era pibidiana, acrescenta um descritor metapragmático que a posiciona dentro desse grupo, e que demonstra que sua (trans)formação deve-se muito ao fato de ter feito parte desse programa.

6) OS RASTROS DA CAMINHADA

*Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho*

Titãs

Enquanto aperto o passo para finalizar esta pesquisa, olho para trás e posso ver os rastros da caminhada que me trouxeram até aqui. Talvez até pudesse ter andado mais rápido e assim os rastros seriam maiores, mas, se isso acontecesse, correria o risco de não vê-los com tanta clareza como os vejo hoje. Consigo lembrar o que cada passo significou para construção deste trabalho e também para minha constituição identitária. Foram momentos de escolha: da temática, do referencial teórico, dos sujeitos, da forma de interpretação; e também de descobertas. Ao escolher a temática deste estudo, diversas vezes fui questionada e também me questionei. Alguns queriam saber de que forma essa problemática envolveria o campo da Linguística Aplicada Transdisciplinar/Indisciplinar, outros indagavam se, por estar demasiadamente mergulhada no PIBID, eu conseguiria enxergar além das minhas próprias conclusões, no entanto, o que mais me preocupava era em como poderia desenvolver minha temática de modo que contribuísse para ampliar os caminhos de quem opta por trabalhar nesse campo. Até pode ser que o caminho que eu escolhi não seja o melhor, mas é uma das opções de olhar criticamente a formação identitária de licenciandos e as influências do PIBID durante esse processo. E é assim que, ecoando o epílogo que abre esta pesquisa e também me direcionou até o mestrado, caminho para finalizar, por ora, minhas reflexões sobre o tema proposto.

Seguindo essa mesma perspectiva, percebi que as narrativas das participantes não poderiam ser interpretadas apenas como reflexo de algo que elas são, pois também fazem parte de um processo de construção em que todas estamos envolvidas (participantes e pesquisadora). Além disso, ao analisar suas narrativas, observei que as participantes se constituem identitariamente no momento da interação, ou seja, suas identidades emergem em suas performances narrativas durante a entrevista. Portanto, consideramos que essas identidades são negociáveis de acordo com a audiência e também com a intenção

discursiva de cada uma delas, fazendo com que suas histórias se ajustem de acordo com o seu propósito interacional.

A análise consistiu em uma descrição pormenorizada de pistas linguísticas e de negociações interacionais utilizadas ao construir a narrativa, o que impossibilita qualquer tipo de generalização, pois, embora em alguns casos os discursos das participantes possam refletir Discursos maiores, suas identidades são fruto de interações situadas, podendo ser construídas e reconstruídas nas diversas práticas sociais em que esses sujeitos estavam e estiveram inseridos.

A leitura detalhada das narrativas me fez perceber que aspectos da construção identitária muitas vezes passam despercebidos, pois as identidades vão sendo construídas sutilmente, a partir dos posicionamentos dos narradores em suas performances. Uma situação que confirma essa afirmação é o modo como as três ex-pibidianas constroem-se identitariamente a si mesmas e em relação ao outro. Esse recurso é empregado com tanta naturalidade que nem percebemos que muitas vezes descrevemos o outro para definir e identificar quem somos.

No caso específico da Ana Júlia, para tentar delimitar seu posicionamento como alguém que pertence à área de Letras, ela constrói um evento narrativo complexo, com muitos personagens e diversas cenas. Já no caso da Aline, ao construir sua identidade como docente, ela também insere personagens como os alunos da escola onde ela atuava como bolsista do PIBID para marcar essa diferença, ou seja, demonstra sua posição em relação a esses personagens e o contexto onde as cenas acontecem, ficando evidente a identidade docente que ela está tentando construir para si. No exemplo da Maitê, essa característica se repete, pois constrói-se identitariamente a partir da forma como ela posiciona personagens como a supervisora da escola onde atuava e as atitudes dessa personagem em relação a ela.

Nas três narrativas, a forma como as participantes constroem seus posicionamentos no evento narrativo vai ao encontro do que afirma Silva (2013), em relação à produção da identidade e da diferença. O autor salienta que, ao construirmos nossa identidade, em geral, a fazemos com relação ao outro e, para construir esse outro, utilizamos o que somos como referência. É como se, ao criar uma identidade para o outro em relação a nós, nos posicionássemos na narrativa, demonstrando nosso ponto de vista (BAMBERG, 2001). A partir da posição em que estamos “descrevemos e avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 2013, p.76), que é o que acontece no caso das

participantes, pois elas descrevem e avaliam o outro, o diferente, a partir da sua posição. Enfim, ao construir o outro, elas também estão se construindo identitariamente.

Outro fator que também mostrou-se perceptível e relevante é o caráter fluido e heterogêneo das identidades construídas pelas participantes. Por exemplo, em diversos trechos das narrativas, ao mesmo tempo em que elas procuram se posicionar como docentes, há uma oscilação entre as posições de aluno, pibidiano e professor, ou seja, elas posicionam-se nas narrativas de maneiras diferentes, a fim de atingir o propósito interacional daquele momento. Segundo Moita Lopes (2006c), isso acontece porque

“as pessoas ocupam diferentes identidades sociais nas diferentes práticas discursivas em que se envolvem. Se as identidades sociais são posicionamentos interacionais no discurso, a mesma pessoa em diferentes práticas narrativas pode realizar identidades contraditórias, já que, como afirmei acima, as identidades sociais são contraditórias e fluidas” (p.310).

Não poucas vezes, ao longo das suas narrativas, as entrevistas fazem referência à experiência prática como fator de extrema relevância para sua constituição identitária. Ao observar os dados, percebi alguns pontos de entrelaçamentos entre as narrativas das três participantes, o que evidencia a aproximação entre elas, no que diz respeito a seus posicionamentos em relação a esse assunto. Por exemplo, ao falarem sobre suas experiências com o PIBID, as alunas fazem referência ao “contato com o ambiente escolar” (narrativa da Ana Júlia, linha 01), “contato com a escola” (narrativa da Aline, linhas 03 e 04) e “entrar dentro da sala de aula” (narrativa da Maitê, linha 04) de forma semelhante, predicando esse momento como algo “enriquecedor” (narrativa da Ana Júlia, linha 05), como uma experiência “muito boa” (narrativa da Ana Júlia, linha 10), como algo que “te ajuda muito” (narrativa da Aline, linha 05), algo “fun-da-men-tal” (narrativa da Maitê, linha 09) e “indescritível” (narrativa da Maitê, linha 12). Essa série de adjetivos relacionados à experiência vivida pelas alunas evidencia que elas avaliam positivamente a experiência com e no PIBID. Nos três casos, as alunas trazem exemplos dos momentos em que viveram essa experiência, inserem personagens na trama e deixam claro seu status epistêmico como o de alguém que participou de tudo e pode garantir a autenticidade dos fatos narrados.

Essa característica vai ao encontro do que afirma Anderson (2008) em relação à construção de *comunidades imaginadas*. Segundo o autor, não existem comunidades “verdadeiras”, pois todas são construções que estabelecem uma ideia de coletividade a partir de pontos de apego inventados por seus participantes. Nas análises realizadas,

evidenciou-se a necessidade de as participantes demonstrarem seu pertencimento a um determinado grupo ou comunidade, nesse estudo, o PIBID. Os laços de aproximação vão sendo construídos na sutileza do discurso e acabam aproximando os posicionamentos das participantes em várias de suas falas. É como se houvesse uma unidade entre elas, e esse entendimento compartilhado cria a “comunidade pibidiana” e dá ideia de coletividade entre as entrevistadas.

A partir da observação das falas das três participantes, é possível observar o quanto as identidades são, de certa forma, negociadas e até reguladas. Isso, porque, na maior parte das vezes, a aproximação entre as posições que aparentemente entrelaçam as narrativas para chegar a um denominador comum em que todos possam ter algum ponto supostamente comum não é fruto do acaso. Segundo Woodward (2013), isso é motivado principalmente pelos “significados culturais que são produzidos pelos sistemas dominantes de representação” (p.33). Dito de outro modo, as categorias/grupos são uma criação dos “sistemas culturais de classificação cujo objetivo principal é a criação de uma ordem” (p.48). Portanto, embora aparentemente os argumentos que aproximam as identidades pareçam naturais, as tentativas de homogeneizar um determinado posicionamento como sendo algo “real” demonstra que existe uma certa regulação. De acordo com Hall (1997b), o que a regulação faz é organizar as práticas sociais de modo que elas possam fazer sentido para um determinado grupo, pois se isso não acontecesse, o mundo entraria em colapso devido ao grande número de práticas sociais “aleatórias e sem significado” (p.20). Então, mesmo que de forma inconsciente, muitas vezes nossas práticas são reguladas, o que tem resultado na produção de posições aparentemente homogêneas e cristalizadas.

Assim, a análise das narrativas levou-nos a perceber que as participantes constroem seus posicionamentos como aluna, professora e pibidiana durante a narrativa, pois, ao ocuparem uma posição durante o *evento narrado*, é como se elas também assumissem esse posicionamento no *evento narrativo* (BAUMAN, 1986) e, conseqüentemente, em suas vidas. Essa construção, na maioria dos casos, se dá em relação ao outro, ou seja, foram as experiências que elas tiveram com o PIBID e o sentimento de pertencimento a essa *comunidade* (ANDERSON, 2008) pibidiana que as subjetivaram para que assumissem determinados posicionamentos e não outros. Dessa forma, os indícios desta pesquisa foram fundamentais para que pudéssemos entender a forma como as participantes vêm conduzindo seus modos de ser docente.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARFUCH, L. **O Espaço Biográfico. Dilemas da Subjetividade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer. Palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962]1990. p. 29-37.

BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades. Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 149-185.

_____. GEORGAKOPOULOU, A. Smal stories as a new perspective in narrative and identity. **Text and talk**, 28 (3), 2008, p.377-396.

BAUMAN, R. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: CUP, 1986. 129p.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação / Orgs**. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2013.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de Narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, **31-especial**, **2015**.p.97-126. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00097.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2015.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo/Natal: Editora da UFRN, 2010. p.47-117.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

_____. PROJETO CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”, de 04 de junho de 2013.

Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013>. Acesso em: 18 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Edital N° 001/2011/CAPES: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>

_____. Ministério da Educação. Edital N° 001/2014/CAPES: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Disponível em:
<<http://wp.ufpel.edu.br/historia/files/2014/02/Edital-Alunos-PIBID-2014.pdf>>

_____. Portaria normativa n° 260, de 30 de dezembro de 2010a: Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012

_____. Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, de 18 de setembro de 2014. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2015

_____. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. P. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.151 -172.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**. Experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.143-156.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: The discursive Production of Selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**20 (1), 1990. p. 43-63

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Analyzing narrative**. Discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritões em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-65.

FABRÍCIO, B. F. ; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In. PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P. ; PEREIRA, T.C. **Discursos socioculturais em interação Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação**: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 39-66.

FÁVERO, L. L; CUNHA, M. L. da; AQUINO, Z. G. O.(Org.) **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2.ed.. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, M. O. V. Construção de Identidades Docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p.106-113, jan./abr.2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8672/6133>>. Acesso em: 17 nov. 2015

FERREIRA, M. O. V.; MORENO, J. H. Discutindo a produção de identidades e diferenças. **Cadernos de Educação**, v. 10, n. 16, jan./jun. 2001

FORPIBID BRASIL. Fórum Nacional dos coordenadores institucionais do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100009618044139&fref=ts>. Acesso em 20 de junho de 2016.

FREITAS, J. V de. **Compondo a docência**: os discursos que constituem o professor contemporâneo da Educação Integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013.

FREITAS, L.F.R.; TORRES, M.C.A.R. Narrativas de si e memórias no processo de tornar-se professor. **Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica CIPA**. 2014, p. 1418-1425.

FREITAS, L.F.R. Professores de línguas, narrativas e identidades. **Anais II SILLPRO**. 2014, p. 1009-1017. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/II-Sillpro-Trabalhos-Completo.pdf>>. Acesso em: 10 dez.2014.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.p. 15-36.

GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: Saberes e profissionalização. **EducaçãoUnisinos**, 19(1):57-67, janeiro/abril 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.05/4572>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

GARCIA, M. M.; HYPOLITO, A. ; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação&Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p-45-56, jan./abr. 2005.

GEE, J. **Situated language and learning**. A critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.

HUNTER, I. Assembling the school. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). **Foucault and political reason; liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p.143-166.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções centrais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. V.22, n.2. Jul/Dez 1997a. P.15-46. Tradução: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

_____. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

_____. Introduction. In: ____ (ed.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997b. p. 1-12.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p.103-133.

JEFFERSON, G. Issues in the transcription of naturally occurring talk: caricature versus capturing pronunciational particulars. **Tilburg papers in language and literature** 34, 1983. p 1-12.

JONES, D. La genealogia del profesor urbano. In: BALL, S. J. (Comp.) **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. 2 ed. La Coruna/Madrid: Paideia/Morata, 1994. p.61-80.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p.117-130 jul./dez. 2001. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2015.

LEHMANN, B. A. **As Aulas de oratória: um espaço de formação e de construção identitária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2015.

LUTZ, C. R. **As narrativas que circulam sobre o curso de Letras: memórias recontadas por quem deixou seu lar para estudar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2015.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2015. Epub Mar-2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2012.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: ____ MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades. Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA-LOPES, L. P. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: ____ (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p.85-107.

____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: ____ (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p.13-44.

____. On being White, heterosexual and male en a Brazilian school: multiple positioning in oral narratives. In: DE FINA, A; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M. **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006c. p. 288-313.

____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p.55-71.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.109-139. 1991

OLIVEIRA, L.A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. SP: Editora Parábola, 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. Pátria educadora: a qualificação de ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, 22 de abril de 2015. (Versão Preliminar).

PARECER CNE/CP Nº: 2/2015.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.23-49.

____. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. In. MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-83.

PEREIRA, T. C.; (org) **Discursos socioculturais em interação Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro – Garamond, 2009. p. 39 – 66.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149-168.

RASO, T.; MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.V. Os contatos linguísticos e o Brasil. Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.;RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SALIH, S. A performatividade. In. LOURO, G. P. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.89-92.

SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In.: BASTOS, L. C.; SANTOS W. S.; **A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação** – Rio de Janeiro: Quarte: Faperj, 2013.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, T, T. da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.73-102.

SILVEIRA, R. M. H.; A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In. COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-142.

SOUZA, A de. **Narrativas docentes: construindo e reconstruindo histórias**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2015.

UFPEL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Histórico Institucional. Disponível em:<<http://portal.ufpel.edu.br/historico/>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

UFPEL/CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO. Descrição do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literatura. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/letras-licenciatura/portugues/curso/>> Acesso em: 24 nov. 2015.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação.**Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Mai/Jun/Ago, nº 23, 2003, p. 5-15.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais, In: COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** – Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.P. 37-67.

VELASQUES, M. T. **Why is the book on the table? Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2013.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Y.; FARIA FILHO, L. y VEIGA, C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

WATTS, D. J. **Tudo é Óbvio**: desde que você saiba a resposta. São Paulo: Paz e Terra 2011.

WEIDUSCHADE, P.; FISCHER, B. T. D. História Oral & Memória: Aportes Teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In. FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D. ;PERES, L. M. V. (Orgs) **Memórias Docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber livro, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p.7-72.

WORTHAM, S. **Narratives in Action**. New York: Teacher's College Press, 2001. 183p.

ANEXOS

Anexos

Anexo I – Transcrição integral das narrativas utilizadas

Narrativa da Ana Júlia

Pesquisadora: Entrevista da Ana Júlia, recentemente formada em Letras-UFPel e bolsista do PIBID. Eu gostaria que tu contasses a tua experiência no PIBID com detalhes, os pontos positivos e negativos.

1 Bom, pontos positivos, com certeza, é o contato com::: o ambiente escolar
 2 néh? com os alunos, ahn::: não só com os aluno em si mas também com essa
 3 questão dos professores, dá pra perceber::: como o professor ele::: faz uma/ dá
 4 uma aula nas observações né, que tu tem, tu observa, as aulas, ahn::: a questão
 5 também da direção, como que funciona, então isso é enriquecedor né? já::: é
 6 como se assim, é <uma>pré-experiência antes de tu realmente tá comprometido
 7 com aquilo, não que a gente/não que tu não esteja comprometido, mas é que tu
 8 sabe né que::: tu é observador, tu não é::: tu não tá ainda::: <no foco>, não é
 9 ainda::: não vai ser cobradoneh, como professor ainda, mas é bah, é uma
 10 experiência, com certeza::: muito boa(.) e o negativo assim ó, o que que eu
 11 posso dizer de negativo? por exemplo, nessa última agora, começou na
 12 humanidadesneh? da humanidades aí passou para humanas e depois misturou
 13 todas as::: as disciplinas(.) a questão de horário ficou muito complicada, encaixar
 14 todas as disciplinas ahn::: todas as áreas no caso né, até para reunião ficou mito
 15 complicado, ahn, o projeto também dificulta muito porque sempre tem um:::
 16 aquele, ah, tem que ser interdisciplinar mas muitas pessoas têm dificuldade de
 17 trabalhar interdisciplinar, porque sempre acham que a sua área tem que estar
 18 visível, “ah eu não tô enxergando a Letras aqui, eu não tô enxergando a
 19 matemática” enquanto que não, não é::: esse o objetivo né? pelo menos foi o que
 20 eu entendi, que a coordenadora, batia, que não era necessariamente <tem aparecer
 21 a Letras> no projeto interdisciplinar, quando for claro ahn::: oficinas da área, aí
 22 sim vai ter que aparecer, mas no interdisciplinar não, e aí até os próprios
 23 coordenadores eu acho que estavam um pouco confusos com essa questão do
 24 interdisciplinar(.) então basicamente eu acho que, era e/ é esse o ponto negativo
 25 por enquanto até porque é novo o interdisciplinar né, então as pessoas tão::: tão
 26 se encontrando ainda tem essa dificuldade

Pesquisadora: E tem experiências que tu viveu no PIBID que pretendes levar para tua vida profissional?

27 Bah, com certeza(.) a oficina que tu participou do/da redação(.) <nossa>
 28 tanto que, agora eu fico pensando “como dar uma aula de redação” aí tu já pensa,
 29 tu já tem uma base de como fazer, aí vamos começar pela introdução, pensando os
 30 temas que são relevantes::: né? essa foi uma oficina muito enriquecedora(.)
 31 que::: também a questão de tu levar, ahn, de sair daquela coisa que até eu, eu era
 32 bem, essa questão né do::: do conteúdo, daquela coisa né, eu aprendi, a, não
 33 precisa tu trabalhar sempre aqueles conteúdos tradicionais, tu pode trabalhar com
 34 coisas do cotidiano e trabalhar também, juntar o útil né, fazer com que a
 35 pessoa::: pegar um assunto que tá acostumado, por exemplo, nós trabalhamos
 36 uma oficina que até eu apresentei no CIC agora, que era sobre o consumo, né, aí
 37 a gente levou coisas pra eles sobre::: as coisas que os jovens mais utilizavam,
 38 <tênis>::: fizemos uma diferença de pesquisa sobre/de preço::: aí depois
 39 trabalhando a linguagem sobre né::: a questão do::: do imperativo, da
 40 propaganda, da publicidade, então a gente conseguiu, pegar um tema bem atual
 41 que é a coisa do consumo que o jovem adora néh? consumir, o que que faz é a /
 42 ahn::: a influência da propaganda e da publicidade, então::: isso acho que foi
 43 bem enriquecedor assim sabe? uma das experiências que eu mais gostei(.)

Pesquisadora: E nas reuniões, no convívio com os colegas?

44 Sim, a questão do::: de tu poder conversar e ver a::: o ponto de vista néh,
 45 da/das outras áreas também foi / é bem interessante, principalmente assim::: o
 46 pessoal da história hh, são muito engraçados, sempre::: parece que sempre
 47 envolvido com essa questão da/de, política pelo menos não sei se não eram os
 48 colegas que eu trabalhei néh? que eles eram muito voltados para essa questão, a/
 49 tem até próprios colegas da Letras também que tinham uma visão bem diferente,
 50 que nem eu te disse, no início::: quando eu entrei para o PIBID/ e quando eu
 51 entrei pra Letras néh, eu tinha muito essa visão do /da gramática, a::: que
 52 gramática pra mim era tudo néh? e hoje eu vejo que, ela é importante, com certeza
 53 é, mas::: tu pode trabalhar ela de outras formas, porque assim como eu gosto de
 54 gramática que a maioria afastava as pessoas é a própria gramática néh, e tu pode
 55 ensinar isso de uma forma, diferente, não precisa só, o tradicional, que nem eu

56 achava que fosse, assim.

Pesquisadora: A partir de todas essas experiências com o PIBID, gostaria que tu pensasse em uma definição para o termo PIBIDIANO.

57 Ah, o que eu posso dizer::: acho que seria um::: ser pibidiano é um ensaio
58 prático, do que é ser professor, porque::: quando a gente tá dentro da universidade
59 a gente tem um sonho de ser professor mas tu::: tá muito na teoria, é muito
60 distante, é muito distante néh? ahn::: e o PIBIB não, parece que te aproxima
61 mais, tu consegue, realmente::: ter digamos assim, <doses homeopáticas> do que
62 que é o trabalho do professor, porque nas oficinas tu tá::: por mais que tu tenha a
63 presença do professor, tu não pode, ficar sozinho, mas é tu que tá dando a aula, se
64 tiver qualquer dúvida é tu que::: que tem que responder, então acho que essa
65 experiência com certeza acho que é::: é muito boa muito maravilhosa, então
66 acho/ eu posso te dizer::: que ser pibidiano::: é tu ter uma experiência::: ahn:::
67 antes mesmo de tá formado, de como ser professor, a prática, na verdade assim
68 sabe? sai um pouco da teoria, da::: é a vivência, néh?

Pesquisadora: E sonhos para o futuro, me conta? Quais são os teus planos.

69 A, eu quero::: quero fazer uma pós, um mestrado, eu <quero> tomara que eu
70 consiga, dar aula na universidade néh, eu quero ser professora da universidade(.)
71 ou do IF:::, não sei(.) na rede pública não porque infelizmente eu sei, que as
72 condições pra quem trabalha, na rede pública, ainda tá, é muito complicado pro
73 professor ainda, então::: eu almejo um pouquinho mais, quero da aula, mas eu
74 pretendo assim, à nível Federal.

Pesquisadora: E tu te sente satisfeita com a tua escolha profissional?

75 Tô sim, muito satisfeita, com certeza, tô pretendendo inclusive::: penso em
76 mais adiante fazer um inglês, eu na verdade queria fazer o português/inglês, mas
77 aí como <não tem>, já fica uma sugestão hh, como as línguas são só à tarde néh,
78 e aí tu precisa trabalhar, não tem como, então agora, de repente, eu for passar em
79 um<concurso>, aí tem mais flexibilidade de horário eu::: aí eu pretendo fazer o
80 inglês(.) É::: são as metas por enquanto, assim.

Pesquisadora: Tens mais alguma experiência ou relato que gostarias de acrescentar

81 Eu acho que mais essa questão::: acho que tudo que tu viveu foi, tudo que eu
82 vivi foi experiências válidas, com certeza , mesmo do contato, com as::: com
83 pessoas de outras áreas, mas que nem eu digo, acho que pra mim o que foi mais
84 marcante é::: as oficinas da área, que nem eu disse, eu tinha uma visão totalmente
85 diferente do que era dar uma aula de português, então::: pra mim foi isso, eu vi
86 que eu podia dar uma aula de português sem ser::: o que as pessoas consideram
87 monótono, que só eu gostava, do método tradicional, então::: eu acho que foi
88 isso.

Narrativa da Aline

Pesquisadora: Entrevista da Aline, recentemente formada em Letras-UFPel e ex-bolsista do PIBID. Eu gostaria que tu contasses a tua experiência no PIBID com detalhes, os pontos positivos e negativos...

1 Bom(.) ahn::: desde quando eu entrei no PIBID eu pude perceber que a::: o
 2 avanço que eu tive na graduação, porque o PIBID::: ele te traz um conhecimento
 3 que muitas vezes tu não tem em sala de aula, e tu acaba tendo esse contato com a
 4 escola, com os alunos, com acadêmicos de outros cursos também, essa
 5 interdisciplinaridade ela::: te ajuda muito porque muitas vezes, principalmente
 6 assim nós, área da Letras, tem coisas que::: que os assuntos realmente são
 7 interdisciplinares, muitas vezes na área da literatura mesmo, tu precisa de
 8 conhecimento de história, tu precisa de conhecimento na área da sociologia, e
 9 isso tudo tu acaba tendo através desse contato com acadêmicos de outros cursos,
 10 essa questão de tu ter o contato em sala de aula também::: ajuda muito porque:::
 11 tu acaba saído da teoria, e tu acaba tendo a vivência com a prática dentro, néh,
 12 dentro da escola, e isso acaba tornando ali os teus estudos, algo mais concreto,
 13 e não apenas algo que tá muito distante de ti, essa questão de tu poder::: ter o
 14 contato com a escola antes do período de estágio, isso te ajuda muito, porque
 15 quando tu chegar a fazer o estágio tu já tá::: sabendo ali lidar com o alunos, tu já
 16 tá sabendo como é a vivência em sala de aula, quais são os problemas que tu vai
 17 enfrentar dentro da escola(.) eu acredito que assim que::: os alunos que têm essa
 18 oportunidade de participar do PIBID eles com certeza tão::: bem a frente dos
 19 outrosnéh, que não tem essa oportunidade.

Pesquisadora: E pontos negativos?

20 Olha, pontos negativos assim::: o que eu percebi, desde quando eu entrei
 21 que eu atuei no PIBID durante três anos da graduação. O primeiro PIBID,ele
 22 tinha um funcionamento mais::: vamos dizer, mais feliz. Porque quando mudou,
 23 o projeto que::: o segundo projeto que todas as áreas atuavam juntas, que não
 24 era mais separado, porque antes o PIBID tinha::: o PIBID Humanidades, o
 25 PIBID Geoartes,e agora esse último PIBID não. Essa questão deles ampliarem:::
 26 esse trabalho, acrescentaram mais bolsistas em cada escola, e::: houve uma
 27 mistura maior da áreas, então todas as áreas atuavam juntas, não tinha mais essa
 28 separação, e isso eu acredito que trouxe uma desorganização <muito> grande,

29 então a::: esse segundo projeto que eu participei do PIBID, realmente assim, foi
 30 bem complicado. Porque::: os coordenadores, muitos dos coordenadores eram
 31 novos, <não sabiam> como funcionava o projeto, então eles simplesmente
 32 chegavam na escola e cada um trabalhava de uma maneira, então isso foi um
 33 ponto muito negativo assim, porque::: durante um na inteiro, a gente::: estudou,
 34 algumas::: uma parte teórica, estudou entre aspas porque muitas vezes::: eram
 35 assuntos aleatórios que eram tratados nas reuniões, e depois que a gente foi
 36 começar a atuar, dentro da escola, então até então a escola não via o trabalho do
 37 PIBID, porque eram reuniões fechadas e::: não se trabalhava <realmente> dentro
 38 da escola, então esse/esse assim, pra mim::: eu acho que foi::: o único ponto
 39 negativo assim do PIBID::: foi realmente essa questão da desorganização nessa
 40 segunda parte do projeto.

Pesquisadora: E das experiências que tivesse no PIBID, o que vais levar para tua vida?

41 Bom o PIBID assim, pra::: minha vida profissional, realmente eu pude
 42 perceber que::: era o que eu queria. Que a questão, da educação e a questão de
 43 atuar como professor, o PIBID me trouxe essa certeza, de realmente, que eu tinha
 44 feito a escolha certa. E::: muitas vezes isso vai acontecer lá no estágio que o
 45 aluno vai ver se quer ou não quer aquilo e muitos desistem néh da graduação em
 46 função dessa vivência lá no estágio, mas::: o PIBID assim, pra mim foi que::: me
 47 trouxe muito convívio também com acadêmicos de outras áreas::: então eu posso
 48 dizer assim que::: hoje, eu me sinto preparada por exemplo pra chegar em uma
 49 escola e poder atuar, poder ter esse contato com pessoas néh, de outros/ de outros
 50 cursos, de outras áreas, e::: e foi muito bom assim essa experiência foi::: algo
 51 <muito> muito produtivo assim.

Pesquisadora: E tu achas que sem o PIBID ficarias prejudicada nesse sentido

52 Com certeza. Sem essa vivência, eu até falo assim por muito colegas néh
 53 que a gente tem contato assim que não::: foram bolsistas do PIBID e que:::
 54 trabalham, porque muitas vezes néh, a gente estuda à noite, cursos que são
 55 noturnos, e tu tem que trabalhar pra poder::: te sustentar mas tu trabalha em uma
 56 área totalmente::: diferente néh, da que tu tá estudando, e então muito colegas
 57 assim::: acabam vendo néh, o avanço assim::: a questão de tu poder participar,
 58 ahn::: de pesquisas, a questão de tu poder participar dos eventos néh, que o

59 PIBID acaba te favorecendo, a questão de tu poder apresentar trabalhos, então:::
 60 os colegas acabam néh, vendo essa diferença e eles mesmo néh::: “bah néh, eu
 61 os colegas acabam néh, vendo essa diferença e eles mesmo néh::: “bah néh, eu
 62 gostaria de participar de tudo isso mas eu trabalho eu não tenho tempo, eu não
 63 tenho:::” então o PIBID ele te::: <fornece>neh essa oportunidade pra tu poder:::
 64 participar, pra tu poder produzir, pra tu poder pesquisar e pra tu poder ter::: um:::
 65 um incentivo::: pra tu poder seguir néh, seguir fazendo::: seja pesquisa seja um
 66 mestrado seja uma pós.

Pesquisadora: Me conta alguma experiência marcante que tu teve na escola ou nas próprias reuniões.

67 Bom, uma::: tem::: na verdade assim, duas experiências que assim pra mim
 68 foramhh muito boas assim::: que eu saí, muito feliz. Uma delas foi numa/numa:::
 69 a gente fez::: umas aulas de redação pro ENEM, na escola X, e foi uma das
 70 primeiras atuações assim, na escola, da minha parte, e quando eu cheguei assim e
 71 fui néh falar, a gente fez em forma de seminário, e aí os alunos, foram muito
 72 receptivos assim, muito muito, era uma turma muito boa, e aí o aluno disse assim
 73 “ah professora:::” bah, quando ele me chamou de professora hh eu digo bah:::
 74 néh, agora pesou o::: então aquilo foi muito bacana assim, e daquelas mesmas
 75 turmas que nós aplicamos essas oficinas, tinham alguns alunos, a gente sempre
 76 perguntava, que não faziam nenhum outro curso, eles não faziam cursinho, eles
 77 apenas estavam fazendo o terceiro ano do ensino médio ali na escola mas não
 78 tinham, oportunidade, seja néh, por questão financeira ou porque trabalhavam no
 79 outro turno, e alguns daqueles alunos::: quando, após fazerem a prova do ENEM,
 80 eles nos relataram néh, que quando eles foram fazer a redação que eles
 81 lembravam daquelas oficinas que tinham sido aplicadas pra eles, inclusive teve
 82 uma das meninas, eu até fiz depois até um::: um trabalho daí com ela, uma
 83 pesquisa pra apresenta no CIC, ela::: entrou, pra UFPel, pro curso de enfermagem,
 84 e ela disse que uma das coisas que pesou bastante foi a nota dela na redação, e:::
 85 ela foi uma das que não tinha feito nenhum curso, então ela foi realmente ali na
 86 escola e com as oficinas do PIBID que ela pode conseguir então essa::: esse
 87 ingresso na UFPel.

Pesquisadora: Que legal. Então, a partir de todas essas experiências que tiveste no PIBID, me diz o que significa ser pibidiano na tua concepção?

88 Bom, pra mim assim, ser pibidiano, é algo que::: mesmo depois que tu saí do
 89 PIBIDo PIBID hh::: ele::: permanece assim, porque tu::: na verdade tu te sente
 90 pibidiano, pro resto da vida néh? tipo, a gente não pode ser mais pibidiano porque
 91 tu não tá mais fazendo a graduação, mas é algo::: que realmente assim::: te dá
 92 certeza da/da paixão pela educação::: néh, da/ do prazer de poder tá dentro da
 93 escola, de poder::: ter um contato com outros colegas, de trabalha em grupo,
 94 porque isso é uma das coisas que a gente fazia bastante assim, todo trabalho que
 95 era desenvolvido era sempre em grupos(.) ou eram grupos disciplinares ou
 96 interdisciplinares, então::: tu ser pibidiano é tu::: realmente poder::: ver o
 97 universo da educação, com::: outros olhos(.) não apenas com o olhar de quem
 98 <um dia> quer ser professor, mas tu já tem essa experiência néh, mesmo já
 99 durante a graduação, então é algo que realmente eu vou levar assim::: néh, pro
 100 resto da vida, daí.

Pesquisadora: Que legal. E a tua história antes de entrar na graduação, sempre quiseste ser professora?

101 Não, na verdade eu já::: eu já tinha, eu tive uma professora de português, a
 102 professora Z, na quinta série, na Escola Y, e::: eu gostava muito assim de
 103 português, e ela::: foi algo assim que, bah::: assim uma experiência assim muito
 104 marcante pra mim, ela me emprestava alguns livro pra eu levar pra casa, e eu
 105 comecei a pegar assim uma paixão pela <leitura>, e ela era uma professora assim
 106 muito muito eu tinha paixão pelas aulas dela, e foi quando eu::: comecei a ter
 107 gosto assim neh, e eu sempre dizia “ ah eu quero me formar em Letras, eu quero
 108 ser professora de português” e::: acabei me atrasando depois na questão dos
 109 estudos, aí eu parei de estudar , e aí eu fui retomar mesmo depois, aí eu fui
 110 trabalhar em outras áreas, e depois que eu fui fazer então o ENEM pra::: pra
 111 entrar na universidade, mas já era algo que eu queria, era um desejo que eu tinha
 112 já.

Pesquisadora: Tens mais algum relato ou experiência do que viveste no PIBID que gostarias de deixar registrada?

113 É a questão também assim da/da oportunidade que o PIBID::: nos dá de::: no
114 seminários::: tu poder apresentar, tu poder preparar uma oficina, tu apresentar pra
115 outros acadêmicos::: isso algo também que te traz uma desenvoltura(.) porque:::
116 tu tá ali, e em algum momento da tua vida tu vai ter que fazer isso, mas tu tem
117 essa oportunidade de tu poder fazer néh, antes, de poder::: antes de tu ter que
118 dar aula, antes de ter que fazer um seminário numa escola, então ali mesmo, tu já
119 tem aquela oportunidade de já poder::: fazer esse trabalho, então isso é algo que te
120 traz uma experiência <muito boa>, néh, essa questão assim, mais uma vez, assim
121 do contato com acadêmicos de outras áreas isso é algo assim pra mim que é
122 assim ó, muito muito marcante, ahn::: inclusive, quando eu fiz o meu estágio,
123 ahn::: meu estágio de intervenção em literatura, eu fiz na Escola W, ahn::: nós
124 fizemosahn sobre::: teatro, e nós::: convidamos, eu e minha outra colega, um
125 rapaz que era pibidianos<do curso de teatro> que era meu colega na escola onde
126 eu atuava, e ele nos ajudou, então foi algo assim muito interessante porque a
127 gente pode/ eu pude levar essa experiência <do PIBID><pra dentro da minha
128 graduação>néh, no estágio que eu iria fazer na escola, e foi muito bom porque
129 os alunos assim, gostaram <muito> assim, da questão de trabalhar com teatro, ele
130 trouxe algumas técnicas::: então a gente pode juntar a literatura, com::: néh o
131 teatro, e trazer assim, algo bem concreto pros alunos, então foi bem interessante,
132 isso também foi algo que::: néh que valorizou o trabalho do estágio, néh, por
133 uma experiência que eu pude ter no PIBID, de conhecer o rapaz, de néh, de ter
134 esse contato, nós trabalhávamos juntos lá na escola, e daí a gente convidou ele.

Narrativa da Maitê

Pesquisadora: Entrevista com a Maitê, formada em Letras-UFPEL e ex-bolsista do PIBID. Eu gostaria que tu contasse a tua experiência no PIBID, pontos positivos e negativos?

1 Bom, eu diria que o PIBID, do ponto de vista positivo foi o momento em
 2 que eu pude aprender a dar aula, como se diz porque:: ahn:: durante a graduação
 3 eu peguei greve então meus estágios foram prejudicados em função da greve, e no
 4 PIBID eu pude de fato entrar dentro da sala de aula, e além de entrar na sala de
 5 aula, eu diria que o ato de observar os outros professores que tinha:: ahn::
 6 professorasuperv:: ahn:: esqueci como é que era o nome a:: coordenadora, é
 7 que a gente observava, é que era a professora Marta ela:: abria o espaço das
 8 aulas dela, supervisora, era esse o nome, e a gente podia assistir a aula, e eu pra
 9 mim aquilo ali ó, foi, fun-da-men-tal, porque eu sempre falava que uma das
 10 minhas maiores dificuldades era como organizar o conteúdo, como organizar um
 11 plano de aula, e aí vendo ela dar aula, aquilo ali pra mim foi assim, eu diria que
 12 um ponto positivo, assim ó:: indescritível o fato de ver uma aula de português
 13 acontecendo, e outro fator que foi positivo mas também teve a questão do, nem eu
 14 diria negativo, mas que foi difícil, a questão de trabalhar com outras áreas néh,
 15 isso pra mim foi um desafio tremendo ahn:: pensar num projeto, que desse conta
 16 deport/Letras, Educação física, Teatro, e entre outras áreas, então ah:: eu não
 17 diria que foi um ponto negativo mas foi um desafio, bem complexo bem
 18 complexo, mas apesar disso a gente conseguiu concluir todos os projetos que a
 19 gente elaborou quanto bolsistas néh, no PIBID.

Pesquisadora: E experiências no PIBID. Tu lembra de alguma, que foi importante, assim?

20 Eu diria também que:: a questão das reuniões néh? porque(.) interessante
 21 que além de elaborar as atividades e aplicar, a gente tinha os momento depois de
 22 conversa de como essas atividades aconteceram, se deram certo ou se deram
 23 errado, se deram errado, por que deram errado, então eu diria que foi fundamental
 24 também a questão da conversa pós elaboração da aula e pós aplicação da aula néh,
 25 e:: e o fato também dos professores supervisores já conhecerem a escola e já
 26 conhecerem as turmas, isso nos facilitava até na hora de elaborar uma atividade,
 27 então eu diria que:: ahn:: essa conversa que a gente teve assim, ahn:: de depois

28 de aplicar, bom então o que que deu certo e o que que deu errado, foi talvez um
 29 dos pontos mais relevantes também porque as vezes no estágio mesmo, na
 30 graduação, as vezes esse feedback depois, como que tá, mas por que que deu
 31 errado, o que que aconteceu, o que que não foi certo, o que que deu de problema
 32 néh, essa reflexão da prática, é uma coisa que eu aprendi muito no PIBID, isso eu
 33 diria que até hoje, é uma coisa que me encafifa assim, eu fico pensando, meu
 34 deus::: por que que não deu certo néh? eu fiz a mesma atividade com::: por
 35 exemplo dois/três turmas de segundos anos e a atividade, completamente
 36 equivocada numa turma e/e::: excelente noutra néh, e aí eu lembro que no PIBID
 37 a gente conversava muito, bom::: tem vários fatores néh? às vezes uma turma tá
 38 disposta a aprender::: às vezes um conteúdo é mais fácil pra uma turma, então
 39 outro ponto que eu diria que um outro ponto <muito> importante do PIBID era a
 40 questão da::: da pós aplicação das atividades que era a reflexão de/do que que foi
 41 feito do que que deu certo do que que não deu certo.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que tu viveu no PIBID que foi muito marcante e que vai levar para tua vida pessoal e profissional...

42 Eu:::ahn::: eu acredito que::: o fato de ter criado um vínculo com a
 43 professora supervisora assim durante o PIBID isso foi fundamental sabe, porque
 44 como ela já tinha uma experiência de sala de aula, isso, pra mim assim, foi
 45 fantástico e eu diria que é um outro ponto positivo do PIBID também, é esses
 46 professores que já trabalharam na educação básica <voltar> pro/pa
 47 universidade pra conversar com que vai ser professor, então eu diria que pra
 48 mim assim ahn::: do ponto de vista de::: ahn::: de influência positiva e que/que e
 49 que realmente me/me ajudou, e até::: foi o contato com a professora supervisora
 50 que inclusive me deu material, que depois sabe ela/ela::: mesmo após o PIBID a
 51 gente ainda continuou conversando, ela continuou nos auxiliando ainda
 52 enquanto::: quando depois quando eu virei professor de fato, quando terminou a
 53 graduação, então eu diria que::: que a experiência de/de vivência com essa
 54 professora, claro, entre tantos outros também, >até o outro professor supervisor
 55 que era da área de história<ahn::: essa, eu acho que foi muito marcante essa
 56 questão da::: da convivência de fato e deles se importarem com a gente sabe? de
 57 querer que a gente realmente aprendesse a ser professor, e que a gente entendesse
 58 o espaço da escola néh? que eu diria que o PIBID foi um outro, ahn::: relevante

59 nesse sentido de fazer a gente perceber que a nossa aula não tá perdida no espaço,
60 ela tem que tá <dentro de um contexto> tem que tá <dando conta> da
61 necessidade da escola, então::: eu diria que/que, eu /eu só tenho a agh/ como eu
62 te digo, eu só tenho pontos positivos assim::: mesmo os negativos assim, foram
63 desafios vencidos no PIBID.

Pesquisadora: Então, depois de tudo isso que viveste no PIBID, se tu tivesse que definir o que é ser pibidiano, como definirias?

64 <Ser pibidiano>é ter tido a experiência, eu sempre falo de:::

Pesquisadora: ou ex-pibidiano snéh?

65 É::: eu acho que a gente não perde néh? a::: eu diria que ser pibidiano é ter
66 a::: a oportunidade de ser professor antes de ser professor de fato(.) é tu realmente
67 (.) experimentar a/ o cotidiano do professor, porque como eu faleiahn::: quando a
68 gente se reunia ahn::: eu diria que já era quase que uma sala de professores néh?
69 porque a gente já se reunia com pessoal das outras áreas (.) então eu diria que ser
70 pibiadiano foi de fato, emergir dentro do espaço escola antes de ser professor de
71 fato, porque teoricamente a gente só vai entrar dentro de uma escola de fato
72 depois de um concurso ou depois de um contrato, então eu diria que o PIBID pra
73 mim ele foi uma marca no sentido de que eu >me senti professora< mesmo antes
74 de/do diploma, mesmo antes da graduação, mesmo muito antes disso, eu já:::
75 conseguia me::: me enxergar como parte de uma escola, como parte de uma
76 comunidade, ahn::: graças as oportunidades que o PIBID nos deu enquanto
77 graduando.

Pesquisadora: Tens mais algum relato ou experiência que gostarias de deixar registrado sobre a tua experiência no PIBID?

78 É, na verdade ahn::: eu diria que::: até agora eu tava ouvindo boatos que
79 infelizmente talvez o PIBID viesse a::: a ser cortado, a questão de verbas néh?
80 eu diria que o PIBID ahn::: ele tem um papel primordialahn, no ponto de vista
81 que ele faz a união das coisas mais importantes, que é a universidade, a escola
82 básica, e os professores, tantos os iniciantes como nós e os que já tão, então eu
83 diria que o PIBID é fundamental, nessa união, por quê? porque a escola precisa
84 da graduação, a graduação precisa da escola, o professor precisa da universidade,

85 a universidade. eu diria que::: que o PIBID é o elo desses::: <três> que é a
86 graduação o professor e a universidade, eu diria que o PIBID, ele é um projeto
87 que consegue agregar esses três elos, ele consegue realmente fazer com que(.)
88 porque os três dependem um do outro néh? a escola precisa da universidade,
89 assim como a universidade precisa da escola, e o professor tanto o que já tá na
90 educação básica e nós que vamos entrar(.) a gente precisa, é um::: é um ciclo
91 néh? então eu diria que o PIBID veio pra::: agregar nesse sentido, de fazer o que
92 já deveria acontecer independente do PIBID néh? esse/essa junção
93 universidade/escola/professor iniciante/professor que já trabalha, isso já deveria
94 existir, e não existia néh? e eu diria que o veio com essa marca de unir::: esses:::
95 <elos> que são fundamentais pra educação néh? que é o que a gente mais quer,
96 que tenhamos uma qualidade na educação(.) eu diria que é isso, que o PIBID pra
97 mim foi fundamental pra eu me reconhecer como professora, pra eu
98 <experimental> o que é ser professor .

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Míriam Saraiva Sandrini

Orientador: Prof.^a Dr.^a Leticia Fonseca Richthofen de Freiras

Prezado(a) participante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa provisoriamente intitulada *Influências do PIBID no processo de construção das identidades docentes: narrativas de bolsistas*, desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas –Campus Porto – por Míriam Saraiva Sandrini.

Sua forma de participação consiste em conceder entrevistas narrativas. É relevante salientar que: seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; você poderá receber, sempre que solicitadas, informações atualizadas sobre todos os procedimentos, objetivos e resultados do estudo realizado.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação não é obrigatória, no entanto ela é muito importante para esta pesquisa. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos você poderá entrar em contato com a aluna pesquisadora Míriam Saraiva Sandrini através do endereço eletrônico miriamsaraiva80@gmail.com.

Eu, _____,
confirmando que entendi os objetivos desta pesquisa, bem como a minha forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento e, portanto, eu permito que minhas narrativas sejam utilizadas neste estudo.

Pelotas, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Endereço eletrônico do participante:

—

—

Miriam Saraiva Sandrini
Pesquisadora

Prof.^a Dr.^a Leticia F. R. de Freitas
Orientadora