



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CRISTIANE DA SILVA BALTOR

**OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**FORTALEZA
2020**

CRISTIANE DA SILVA BALTOR

OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará/UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de Concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2020

CRISTIANE DA SILVA BALTOR

**OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de Concentração: Linguística.

Aprovada em: 05/03/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Profa. Dra. Meire Virgínia Cabral Gondim
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B158i Baltor, Cristiane da Silva.
Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa /
Cristiane da Silva Baltor. – 2020.
122 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura .
1. PIBID. 2. Língua Portuguesa. 3. Educação Básica. I. Título.

CDD 410

À memória da minha querida tia Lena.

Loucura pensar que morreste. Sobre cada
face viva, sobre cada coisa viva, sobre o
coração da vida - escrevo o teu nome.

Vinícius de Moraes

GRATIDÃO

É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente
vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
Gonzaguinha

A **Deus**, fonte de amor infinito, que escreveu a narrativa deste doutorado e nela inseriu os personagens mais nobres e iluminados, que me ajudaram a dar um ponto final nesta longa jornada.

A **Ana Célia Clementino Moura**, em quem encontrei, além da orientadora segura e competente, um ser humano extraordinário, cuja grandeza não cabe em palavras. A você, Ana Célia, minha eterna gratidão pela confiança em mim depositada; por ter abraçado esta tese como se ela fosse inteiramente sua; pela amizade que floresce a cada dia.

Aos **membros da banca examinadora**, por terem aceitado fazer parte da reta final desta caminhada, tornando-a ainda mais singular.

A **Amanda Kasat Baltor**, por tantas vezes que foi mais minha mãe do que minha filha; por tantas ausências e pseudopresenças compreendidas; por ser a luz dos meus dias; por existir.

A **Ricardo Kasat**, meu companheiro de todas as horas, pela história que construímos a cada dia.

A **Nane**, minha mãe, por não ter medido esforços para me educar.

A **Maria Eneida Feitosa**, pela luz que emana do seu coração; por ter me apoiado em tantos momentos difíceis; por nunca me deixar desistir.

A **Glória Tavares**, minha parceira no PIBID, pela disponibilidade constante.

A **Jeane Mendonça**, pela alegria contagiante; por ter sido meu porto seguro em Fortaleza, sempre que precisei.

Aos amigos da Paraíba, **Marinésio Gonçalves** e **Rubens Lucena**, pela mais sincera amizade; por estarem sempre perto, mesmo quando tão distantes.

Aos amigos do Cariri cearense, **Raimundo Luiz**, **Carlos Alberto (Carlito)**, **Auricélio Ferreira**, **Cícera Sineide** e **Gercilene Oliveira**, por me motivarem a seguir sempre em frente. Em especial, agradeço a **Cristiane Vieira**, por ter me guiado por um novo caminho, quando tudo parecia estar perdido.

Aos colegas do Departamento de Línguas e Literaturas da URCA, em especial a **Freitas**, **Edmar**, **Thiago Gil** e **Aline Rodrigues**, pelas palavras de encorajamento.

Aos **sempre pibidianos**, que se dispuseram a me emprestar suas memórias para a realização desta empreitada.

De coração, o meu muito obrigada!

O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

RESUMO

O objetivo principal desta tese é analisar os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Para tanto, filiamo-nos à perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), com foco na formação de professores, o que nos permitiu ultrapassar barreiras disciplinares, estabelecendo um diálogo com as mais diversas áreas de conhecimento, em especial, com a área de Letras/Linguística e com a área de Educação. Os participantes desta pesquisa são professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da educação básica, que atuaram como bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Letras Português da URCA, por, pelo menos, três anos, desde a primeira Chamada Pública URCA/PROGRAD/PIBID Nº. 001/2014. A principal técnica de geração de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, ocasião em que os participantes tiveram a oportunidade de rememorar sua formação inicial e refletir sobre suas práticas. Ao longo da leitura das narrativas, foram emergindo as categorias de análise, que ficaram assim estruturadas: a) o início da trajetória; b) nos caminhos para a docência; c) para além da gramática; d) o modo de ser docente. Discorrer sobre tais categorias, com base em uma abordagem qualitativa, foi a sustentação deste estudo. Assim, de modo geral, os resultados evidenciaram que o PIBID contribuiu significativamente para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional dos participantes, o que nos levou à seguinte conclusão: o subprojeto Letras Português da URCA (2014-2018), além de oportunizar aos licenciandos uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa, proporcionou-lhes um contato singular com a sala de aula, preparando-os para a prática pedagógica no contexto da educação básica.

Palavras-chave: PIBID. Língua Portuguesa. Educação Básica.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is analyze the impacts of PIBID on the initial training of Portuguese language teachers. To achieve this goal, we adopted the transdisciplinary perspective of Applied Linguistics, focusing on teacher training, which allowed us to overcome disciplinary barriers, establishing a dialogue with the most diverse areas of knowledge, especially with the area of Languages/Linguistics and Education. The participants in this research are Portuguese language teachers from the public basic education, who acted as teaching assistants in teaching of the subproject URCA Letras Português, for at least three years, since the first Public Call URCA/PROGRAD/PIBID N°. 001/2014. Data were obtained through semi-structured interviews, when the participants had the opportunity to recall their initial training and reflect on their practices. During the reading of the narratives, the categories of analysis emerged, which were structured as follows: a) the beginning of the trajectory; b) ways of teaching; c) beyond grammar; d) ways of becoming a teacher. The basis of the study was to discuss these categories, based on a qualitative approach. Thus, in general, the results showed that PIBID contributed significantly to the personal, academic and professional growth of the participants, which led us to the following conclusion: the subproject URCA Letras Português (2014-2018) provided them with a unique contact with the classroom, preparing them for pedagogical practice in the context of basic education. In addition, it gave the undergraduate students a chance to reflect on the teaching of the Portuguese language.

Keywords: PIBID. Portuguese language. Basic Education.

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es analizar los impactos del PIBID en la formación inicial de profesores de Lengua Portuguesa. Para ello, nos unimos a la perspectiva interdisciplinar de la Lingüística Aplicada (LA), enfocado en la formación de profesores, lo que nos permitió ultrapasar barreras disciplinares, estableciendo un diálogo con las diversas áreas de conocimiento, en especial, con el área de Letras/Lingüística y con el área de Educación. Los participantes de esta investigación son profesores de Lengua Portuguesa de la red pública de enseñanza de la educación básica, que actuaron como becados de inicio a la docencia del subproyecto Letras Portugués de la URCA, por, al menos, tres años, desde la primera Llamada Pública URCA/PROGRAD/PIBID N°. 001/2014. La principal técnica de generación de datos ocurrió por medio de entrevistas semiestructuradas, ocasión en que los participantes tuvieron la oportunidad de recordar su formación inicial y reflexionar sobre sus prácticas. A lo largo de la lectura de las narrativas, fueron emergiendo las categorías de análisis, que quedaron así estructuradas: a) el inicio de la trayectoria; b) en los caminos de la docencia; c) para más allá de la gramática; d) el modo de ser docente. Discutir sobre tales categorías, siguiendo un abordaje cualitativo, fue el sustento de este estudio. Así, de modo general, los resultados evidenciaron que el PIBID contribuyó significativamente para el crecimiento personal, académico y profesional de los participantes, lo que nos llevó a la siguiente conclusión: el subproyecto Letras Portugués de la URCA (2014-2018), más allá de permitirle a los licenciandos un reflejo sobre la enseñanza de la Lengua Portuguesa, les proporcionó un contacto singular con la sala de clases, preparándolos para la práctica pedagógica en el contexto de la educación básica.

Palabras clave: PIBID. Lengua Portuguesa. Educación Básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ciclo da Análise Textual Discursiva	72
Quadro 1	Demonstrativo de teses e dissertações sobre formação inicial de professores no contexto do PIBID. Área de concentração: Letras/Linguística	33
Quadro 2	Quantitativo de bolsas de iniciação à docência por subprojeto	35
Quadro 3	Síntese do perfil dos participantes	69
Quadro 4	Relação entre as questões da entrevista e as categorias de análise	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAJUBAR	Crato, Juazeiro e Barbalha
CSTJ	Colégio Santa Teresa de Jesus
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DLL	Departamento de Línguas e Literaturas
ENRJN	Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LT	Linguística Teórica
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
RMC	Região Metropolitana do Cariri
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UM OLHAR SOBRE O CARIRI CEARENSE	17
2.1 Nas trilhas da região	17
2.2 O campo educacional	20
2.2.1 <i>A URCA e sua vocação docente</i>	24
3 O PIBID E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	28
3.1 Contextualização do Programa	28
3.2 O PIBID na URCA	34
3.2.1 <i>O Projeto Institucional</i>	34
3.2.2 <i>O subprojeto Letras Português</i>	42
4 NOS CAMINHOS DA PESQUISA	55
4.1 Horizontes teórico-metodológicos	55
4.2 O olhar qualitativo.....	61
4.3 A constituição do <i>corpus</i>	65
4.4 Procedimento de análise	71
5 VIDAS ENTRELAÇADAS NOS FIOS DA MEMÓRIA	74
5.1 O início da trajetória	74
5.2 Nos caminhos para a docência	78
5.3 Para além da gramática	91
5.4 O modo de ser docente	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	115
ANEXO	121

1 INTRODUÇÃO

Impressionista

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de alaranjado brilhante.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente amanhecendo.

Adélia Prado

A temática formação de professores, ao longo das últimas décadas, vem atraindo, cada vez mais, a atenção de pesquisadores, seja no campo da Educação, seja nas áreas afins. Contudo, a discussão em torno dessa questão está longe de ser esgotada; temos percorrido por um caminho não-linear, que nos leva a cenários multifacetados, nos quais os professores estão “constantemente amanhecendo”, assim como nos diz Adélia Prado, na epígrafe desta seção. O resultado dessa caminhada é o aprendizado.

Partindo dessa premissa, o foco desta tese é apresentar uma reflexão sobre o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este Programa, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca, entre outras questões, “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura¹”. Para tanto, aproxima o licenciando do ambiente escolar, desde o início da graduação, promovendo a articulação entre os conhecimentos teóricos e os didático-pedagógicos, já que estes, na maioria das vezes, estão vinculados apenas ao estágios curriculares supervisionados, ofertados no final do curso.

Na Universidade Regional do Cariri, o PIBID vem se consolidando, desde o ano de 2010, a partir da atuação de diversos subprojetos, dentre os quais destacamos o de Letras Português (2014-2018). No percurso de quatro anos, este subprojeto trouxe uma proposta de reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e

¹ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 maio 2019.

de Literatura, voltando-se para um trabalho multi e transdisciplinar, a partir de uma aprendizagem cooperada, na qual os atores envolvidos (coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência) dialogaram sobre as ações docentes e construíram novos saberes, no ambiente escolar. Ademais, nas ações do subprojeto, evidenciamos que os discentes das escolas, em parceria com os supervisores e os licenciandos, tiveram a oportunidade de participar de eventos acadêmico- científicos promovidos pela URCA e, assim, vivenciaram um novo espaço de troca de experiências e de construção de conhecimento, o que reforçou a integração entre a universidade e as escolas, em diálogo com mais um dos objetivos do PIBID.

O fato de termos participado do referido subprojeto, inicialmente, no quadro de colaboradores e, posteriormente, à frente da coordenação de área, despertou-nos o interesse em desenvolver esta pesquisa. Ora, tendo convivido com os licenciandos e ouvido os seus depoimentos, nada mais natural do que levantarmos o seguinte questionamento: Em que medida o PIBID contribuiu para a formação inicial dos bolsistas?

Na busca de responder a essa pergunta norteadora, traçamos, como objetivo geral: analisar os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, egressos do subprojeto Letras Português da URCA (2014-2018). E como objetivos específicos: a) resgatar a história de vida dos participantes em relação ao curso de Letras; b) apontar as contribuições do PIBID para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos bolsistas egressos; c) refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da concepção dos professores; d) identificar o perfil profissional dos participantes.

Para atender aos objetivos traçados, adotamos uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados. Nessa direção, amparados na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, com foco na formação de professores, buscamos dialogar, principalmente, com bases teóricas provenientes da área da Educação, fazendo interface com a área de Letras/Linguística, na busca de explicações para o fenômeno investigado.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir de narrativas orais, geradas por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da educação básica, que participaram do subprojeto Letras

Português da URCA (2014-2018), por mais de três anos, na condição de bolsista de iniciação à docência. Optamos por investigar essa categoria (bolsista de iniciação à docência) pelo fato de ela representar a principal figura do PIBID, já que a ideia do Programa é “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”.² Esse contato entre a universidade e a escola, certamente, resulta numa formação mais completa do acadêmico, antes do estágio propriamente dito, e promove, de fato, a articulação entre teoria e prática, ainda tão desejada nos cursos de licenciatura.

Compreendendo, ainda, que “na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53), a asserção dessa pesquisa é a de que as vivências no PIBID mudam a vida das pessoas que dele participam. Essa afirmativa pautou-se, fundamentalmente, na nossa convivência com os participantes durante a vigência do subprojeto.

Face ao exposto, acreditamos que esta pesquisa justifica-se, principalmente, pelo fato de não conhecermos, até o momento, nenhum estudo voltado para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa na URCA, com foco no PIBID, sob a perspectiva ora apresentada. Logo, os resultados desta investigação fomentam pertinentes reflexões que podem contribuir para as discussões sobre formação docente, no cenário nacional, inserindo a URCA, especialmente o curso de Letras, nesse contexto.

Em termos estruturais, esta tese, além desta parte introdutória, segue a seguinte ordem: na segunda seção, apresentamos breves considerações sobre a região do Cariri cearense, com foco no campo educacional, destacando o papel da Universidade Regional do Cariri no processo de formação de professores; na terceira seção, situamos o PIBID, em âmbito nacional, a fim de adentrarmos no Projeto Institucional da URCA (2013) para, finalmente, dedicarmos especial atenção ao subprojeto Letras Português (2014-2018), *locus* do qual emergiram as principais experiências aqui relatadas; na quarta seção, mostramos os caminhos da pesquisa, trilhados a partir dos seguintes pontos: horizontes teórico-metodológicos, o olhar qualitativo, a constituição do *corpus* e procedimento de análise; na quinta seção,

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 30 maio 2019.

temos o capítulo analítico, a partir do qual foi possível conhecer a história de vida pessoal, acadêmica e profissional dos participantes, com foco no PIBID, cumprindo, assim, os objetivos desta tese; na sexta seção, tecemos as considerações finais desta pesquisa; e, por fim, apresentamos as referências bibliográficas, três apêndices e um anexo.

2 UM OLHAR SOBRE O CARIRI CEARENSE

Ó maninha, eu vou no vento
Pra Chapada do Araripe
Vou fazer uma cantiga
Vou passear por ali
Adentrar naquela fresta
Que os espíritos da floresta
Deixaram no Cariri

Abidoral Jamacaru e Cláudia Rejanne

Adentrar nas frestas da Chapada do Araripe deixadas pelos “espíritos da floresta” é uma ação necessária para aqueles que desejam conhecer a essência de sua composição, aquilo que a anima. Neste sentido, partindo da premissa de que um estudo sobre formação de professores, no contexto de uma universidade regional, merece algumas notas sobre a região, sobretudo, por acreditarmos que as particularidades que emanam desse cenário - as frestas - representam esferas potencialmente interferentes no modo de agir de seus habitantes, fizemos, no decorrer da subseção “Nas trilhas da região”, um breve passeio pelo Cariri cearense, nele registrando as impressões de alguns estudiosos sobre os aspectos históricos e geográficos deste território, para, em seguida, na subseção “O campo educacional”, contemplarmos a região sob o prisma da formação de professores, centro de interesse desta tese.

2.1 Nas trilhas da região

Optamos por iniciar nossa caminhada apresentando as problemáticas em torno do conceito de região, bem como sua abrangência interdisciplinar, por entendermos que a atualização desse conceito permite-nos compreender o significado de uma pesquisa regionalmente centrada. Nesse cenário, o professor do Instituto de Geografia da Universidade de Paris I - Pantheon - Sorbonne, Michel Rochefort, o qual aqui brevemente evocamos, é um dos principais nomes. Suas contribuições ao debate sobre a ideia de região e suas implicações para a conjuntura do século XX se dão tanto no âmbito mundial quanto em relação ao Brasil.

Para Rochefort (1998), a definição de região esteve relacionada, por muito tempo, apenas à descrição e à apresentação de propriedades físicas, ou seja, eram as próprias características geoambientais, resultantes de um processo de formação natural desse espaço, que iria explicar as particularidades de cada região. Na atualização desse conceito, o autor destaca que definir região significa considerar toda uma série de complexas particularidades que entram em cena quando da ação humana e seus dispositivos de produção, sobretudo, os de natureza política. Assim, nas palavras de Oliveira (2006, p. 84), “podemos raciocinar que regiões não são fatos geográficos, mas fenômenos politicamente construídos”.

Mediante tal síntese, entendemos que, no contexto de uma pesquisa regionalmente centrada, tanto o geógrafo, quanto o pesquisador de qualquer outra área, em face da noção de região, precisa trabalhar consciente de que neste campo, por vezes, encontrará fatores cujos desdobramentos são para além do limite geográfico propriamente dito. No campo dos espaços das instituições educacionais, por exemplo, aspectos valorizados ou preteridos no processo de formação de professores podem ser reflexos desta dinamicidade implícita na nova configuração de região para a qual Rochefort (1998) nos convida a olhar.

Partindo dessas considerações, passemos ao percurso que nos leva ao contexto regional deste estudo: o Cariri cearense.

A região do Cariri Cearense compreende uma área situada ao Sul do estado do Ceará, que apresenta como limites as seguintes demarcações: ao sul, o estado de Pernambuco; a oeste, o estado do Piauí; a leste, o estado da Paraíba e; ao norte, os municípios de Aiuaba, Saboeiro (região dos Inhamuns), Jucás, Cariús, Cedro, Lavras da Mangabeira e Ipaumirim (região Centro-Sul)³. A integração entre os municípios que a constituem, tanto do ponto de vista de seus limites físicos e geográficos, atualmente já quase conurbados, como também da aproximação cultural e social, faz com que, via de regra, habitantes de outras regiões, mesmo cearenses, refiram-se não individualmente aos municípios que a integram, mas na expressão totalizante: o Cariri. “É assim que o povo caririense entende a região em que mora,

³ Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio131.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

sem dar-lhes limites exatos de rios, relevos geográficos, etc” (REVISTA ITAYTERA, n.15, p. 84, 1971).

Como vemos, o Cariri cearense representa um polo de confluência de diferentes matizes culturais, em face de uma também diversa gama de matrizes étnicas, religiosas, econômicas e, sobretudo, de uma configuração ambiental notadamente rica, a qual faz dessa região, segundo Pinheiro (1950, p. 8), “uma estreita faixa de terreno sertanejo com fontes que nunca secam”. A proximidade desta região com a Chapada do Araripe confere-lhe, ainda, condições climáticas favoráveis, se comparadas às observadas em outras microrregiões nordestinas, imprimindo-lhe o título de “oásis do sertão”.

Esse conjunto de caracteres, historicamente, favoreceu nessa região uma lógica de desenvolvimento bastante dinâmica, nele se consolidando, sobretudo, o empreendedorismo do setor público, voltado para o comércio, a indústria e a construção civil, bem como serviços ligados a artes e ofícios, diretamente relacionados à cultura e à religiosidade popular. Sobre esta, o fenômeno da romaria, atraído principalmente pela figura do Padre Cícero, contribui significativamente para o desenvolvimento da economia local, fortalecendo não apenas o comércio de Juazeiro do Norte, mas também das demais cidades do outrora chamado Triângulo CRAJUBAR (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha), agora oficialmente denominada Região Metropolitana do Cariri (RMC)⁴. Em consequência dessa dinâmica, o também histórico fortalecimento das correntes políticas regionais contribuiu decisivamente para a implantação de órgãos e serviços que, no curso das últimas décadas, integraram-se aos mecanismos de desenvolvimento do Cariri.

Nessa configuração, o Cariri cearense, ao curso de sua história, apresenta-se como um espaço extremamente propício à diversidade, no amplo sentido que o termo assume no âmbito dos estudos das ciências humanas. Com referência ao ensino, houve sempre uma preocupação em dinamizá-lo, como veremos na próxima subseção.

⁴ Nomenclatura criada pela Lei Complementar Estadual nº 78 sancionada em 29 de junho de 2009. Foram incluídas as cidades limítrofes situadas no Cariri cearense: Cariri, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri.

2.2 O campo educacional

A história da educação formal do Cariri cearense, de acordo com a literatura pertinente, em especial os vários números da Revista Itaytera, reporta-se a instituições de diferentes esferas: no setor privado, destacam-se o Colégio Santa Teresa de Jesus, criado em 1923, e o Colégio Diocesano do Crato, criado em 1927; na esfera pública, temos o Colégio Estadual Wilson Gonçalves, criado em 1959, como instituição referência da educação formal na região, fruto dos anseios da comunidade cratense de criar uma escola que atendesse à classe menos favorecida economicamente; no tocante a instituições de ensino superior laicas, temos a Faculdade de Filosofia do Crato, instituída nos fins da década de 1950; a Faculdade de Ciências Econômicas, sob a égide da associação dos empregados do comércio do Crato, e a Faculdade de Direito, sob os auspícios da Prefeitura Municipal de Crato, ambas criadas na década de 1960; no que se refere ao ensino superior religioso, destaca-se o Seminário São José, criado em 1875, responsável pela formação de sacerdotes católicos para atuação em todo o Nordeste brasileiro.

É importante destacar que a Diocese teve um papel preponderante na consolidação do cenário educacional caririense. A passagem do Padre Ibiapina pela região, por exemplo, sobretudo com a construção das Casas de Caridade⁵, na década de 1860, protagonizou esse cenário. Nessas instituições, moças carentes recebiam educação religiosa e aprendiam a ler e escrever, bem como a realizar trabalhos domésticos. “Tais estabelecimentos ficaram conhecidos como [...] marca de um trabalho ferrenho a favor das pessoas excluídas e desamparadas” (ALMEIDA, 2014, p. 32). Em homenagem a este religioso, a igreja católica realizou um grande empreendimento na região: a institucionalização da Fundação Padre Ibiapina, em 1963, cujas bases alicerçaram-se nas áreas de educação, saúde, assistência social, comunicação e preparação para o trabalho (REVISTA ITAYTERA, n. 12, 1968). Ainda em atividade, esta Fundação representa, no município do Crato, algumas das principais escolas privadas da região do Cariri cearense.

⁵ Ao todo, durante a passagem do Padre Ibiapina pela região do Cariri cearense, foram construídas quatro Casas de Caridade, distribuídas nos municípios de Barbalha, Crato, Milagres e Missão Velha.

Em se tratando de formação de professores, o Cariri cearense iniciou seus trabalhos a partir de dois grandes empreendimentos: a) a fundação do Colégio Santa Teresa de Jesus (CSTJ), em 1923, na cidade de Crato; e b) a criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), inaugurada em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte. A primeira instituição, vinculada à esfera privada de ensino, foi pioneira na experiência de cuidar da instrução feminina da região e a formar professoras. A segunda, instituída pelo poder público em 1934, foi a instituição pioneira no Brasil nesta proposta, qual seja: a construção de um modelo próprio de formação de docentes para o campo.⁶

Para além do pioneirismo, sem entrar numa discussão das matrizes político-ideológicas implicadas em cada uma destas instituições, podemos dizer que ambas são marcadas por forte presença de preocupações quanto à construção de práticas formativas, isto é, de ensino, cada qual se valendo de instrumentos e ideologias distintas em muitos aspectos, mas convergentes quanto ao objetivo local, à cena interiorizada e as configurações daquele cenário e daquele tempo.

Sobre o ensino superior na região do Cariri cearense, a cidade de Crato tornou-se referência por dois grandes empreendimentos: a) instalação do Seminário São José, em 1875; e b) a fundação da Faculdade de Filosofia do Crato, no final da década de 1950. Para além da sua tradição no campo educacional, esta cidade, no curso da sua história, configura-se como um relevante polo de atração para a prática de atividades econômicas, como também de desenvolvimento cultural, inclusive, mostrando grande potencialidade nessa área já desde a transição entre séculos (XIX para XX). A esse respeito, Leitinho (2000) pontua que o Crato, já na década de 1960, mostrava

um contexto cultural e educacional bastante rico em atividades e instituições. Dados fornecidos pela Diocese do Crato e pelo IBGE (1969) revelam que só no município do Crato existiam 2 seminários, 3 colégios, 12 ginásios, 2 instituições culturais, 2 jornais, 15 bibliotecas, 5 livrarias, 3 cinemas, 3 tipografias, vários conjuntos musicais, grupos de teatro e folclore, além do bandeirantismo e do escotismo, atividades consideradas de cunho formativo

⁶ Estudos mais detalhados sobre essas instituições escolares podem ser encontrados em Lopes (2015); Lourenço Filho (2001); Oliveira (1984); Queiroz (2008; 2013); Queiroz; Paiva (2015); Queiroz; Goiana (2013); Santos (2010); Sousa (1994); dentre outros.

e educacional. Contava o município, à época, com 660 professores e 13.116 alunos (LEITINHO, 2000, p. 62).

Reportando-nos a documentos históricos, percebemos as repercussões que ambas as instituições tiveram na cena local de seu tempo, bem como os ecos de seu desdobramento e o que deles adveio, para os dias presentes, no campo da educação. Por exemplo, consta na página oficial da Diocese do Crato⁷ que a própria origem do Seminário São José está relacionada à dimensão educacional, uma vez que sua criação nasce do desejo de Dom Luiz Antônio dos Santos, o primeiro bispo do Ceará, de construir no município do Crato um “educandário religioso”. Tal empreendimento adquiriu tamanha relevância que motivou o deslocamento do próprio bispo de Fortaleza para o Crato por dado período para acompanhar e dar celeridade a esse projeto. Na mencionada página, a respeito da relevância da construção do Seminário, lemos:

Em 7 de março de 1875, ainda na fase de construção, o Bispo do Ceará colocou em funcionamento o Seminário São José, utilizando para tanto barracões de palha, enquanto se concluía a edificação do imponente edifício. Portanto **a instalação do seminário se deu bem antes da criação da diocese do Crato, que só veio ocorrer 39 anos depois**, em 20 de outubro de 1914. Ao longo de sua existência o Seminário São José foi fechado e reaberto várias vezes, devido ao fenômeno das secas, crises climáticas que assolaram o sertão nordestino⁸.

Daí teríamos, a posteriori, a conseqüente instalação do ensino superior no sul do estado do Ceará. Especificamente sobre isso, ainda na página da Diocese, encontramos a informação de que,

Em 1922, dom Quintino Rodrigues de Oliveira e Silva, primeiro bispo de Crato, **funda o Seminário Episcopal do Crato e inicia, como pioneiro do ensino superior no interior do Ceará**, as atividades do educandário da diocese cratense, com o Seminário Menor (curso preparatório) e o Seminário Maior (curso teológico). Hoje, o Seminário São José [...] forma padres para cinco dioceses nordestinas: Crato e Iguatu, no Ceará; Salgueiro e Petrolina, em Pernambuco; e Cajazeiras, na Paraíba⁹.

⁷ Disponível em: <http://diocesedecrato.org/seminario-sao-jose-de-crato//>. Acesso em: 05 abr. 2019.

⁸ Disponível em: <http://diocesedecrato.org/seminario-sao-jose-de-crato//>. Acesso em: 07 abr. 2019, grifos nossos.

⁹ Disponível em: <http://diocesedecrato.org/seminario-sao-jose-de-crato//>. Acesso em: 10 abr. 2019, grifos nossos.

A Faculdade de Filosofia do Crato, por sua vez, foi criada com o fito de contribuir para a formação de profissionais, notadamente na formação de professores de nível superior, para atuar nas escolas já existentes. Essa instituição foi fundada no dia 06 de dezembro de 1959, iniciando suas atividades no ano seguinte, com os cursos de Letras, Pedagogia e História, permanecendo sob a direção da Diocese até 1985, quando aconteceu sua estatização.

Recorrendo a publicações locais de época, encontramos um indicativo sobre o tipo de leitura que a sociedade fazia dessa instituição e suas potencialidades:

A Faculdade de Filosofia do Crato é sempre dinâmica em sua atuação, nesta zona. Seu diretor e professores são atualizados, contando com o apoio decisivo do esforçado corpo discente. Os departamentos, [...] iniciaram série de estudos, contando com a prata da casa. Provou assim que os caririenses estão bem amadurecidos, capazes de expargir luzes em torno de si, mesmo aqueles que não cursaram universidades. É o caso da palestra do tabelião Antônio Machado, na Faculdade de Filosofia, focalizando a figura universal de Napoleão Bonaparte (REVISTA ITAYTERA, n. 13, p. 220, 1969).

O mesmo estado de credibilidade se depreende quando lemos sobre as comemorações do Nono Aniversário da Faculdade:

A Faculdade de Filosofia do Crato que tem dado rumos novos à educação na zona caririense e vizinhanças e já com renome nacional, comemorou condignamente seu nono aniversário, com série de programas. Houve sessões, missa, e o clássico Salão de Maio, exposição de pintura e escultura, que tem feito de Crato, um dos centros mais evoluídos, neste sentido, do interior cearense. Duas jornadas culturais sobressaíram-se naquelas comemorações, a Semana de Literatura Portuguesa, efetuada por gente nossa e o Primeiro Simpósio de História do Nordeste, com representantes de Alagoas, Paraíba e de Fortaleza, aliás, de nacionalidade lusitana (REVISTA ITAYTERA, n. 13, p. 230, 1969).

Esta instituição foi, portanto, o embrião da criação da Universidade Regional do Cariri (URCA), em resposta ao que pode ser entendido como um esforço em prol de um projeto de transição entre a diocese e o governo do estado, que resultasse, de fato, em uma universidade. Esse fato foi devidamente festejado, como atestam os registros da Revista Itaytera (1987):

Em meio a intensas festividades e ao regozijo popular, foi instalada, dia 7 de março de 1987, a Universidade Regional do Cariri – URCA, concretizando antigo sonho do povo de nossa região, em possuir o seu organismo universitário, sonho alimentado por várias gerações. [...] O Prof. Antônio

Martins Filho é o Reitor “pro tempore” da URCA, e a Vice Reitoria ficou com o Dr. José Newton Alves de Sousa. Esses nomes foram muito bem recebidos pela comunidade (REVISTA ITAYTERA, n. 31, p. 184, 1987).

Toda essa exposição mostra-nos que a tônica é sempre a de crença e entusiasmo na formação, na troca, na construção de uma cena favorável ao ensino e, por meio deste, no desenvolvimento. Contudo, é importante lembrar que a força impulsionadora da educação no Cariri cearense vem, inicialmente, de outros setores que não o do poder público, vindo este a protagonizar ações mais efetivas apenas na primeira metade do século XX.

A fim de evitarmos o prolongamento de uma perspectiva eminentemente histórica, já que este não é o objetivo deste trabalho, mas tomando as instituições referenciadas, por terem, desde o nascimento, preocupações pedagógicas, cremos poder aproximar o conjunto de demandas que culminou na criação da URCA do contexto de “herança” de formação docente a que nos referimos anteriormente. Estamos, pois, tratando de uma atmosfera de desenvolvimento econômico, político, educacional, mas, sobretudo, humano, que se apresenta no Cariri cearense desde a transição do século XIX para o XX. Sem dúvida, podemos enxergar a URCA como resultante direto deste contextual e, conseqüentemente, inseri-la na condição de forte instrumento de ação concreta nessa frente.

2.2.1 A URCA e sua vocação docente

Como já anunciamos, a Universidade Regional do Cariri (URCA) é uma entidade pública, conforme define o artigo 1º do Estatuto¹⁰, nos seguintes termos:

Art. 1º - A Universidade Regional do Cariri – URCA, criada pela Lei nº 11.191, de 09 de junho de 1986, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 16 do mesmo mês e ano, é uma instituição estadual de ensino superior, constituída como autarquia educacional de regime especial, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, com sede e foro na cidade do Crato.

¹⁰ Disponível em: <http://www.urca.br/textos/s1/AdmSup/deliberacaoSup/EstatutoURCA.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Em vista da sua criação, a URCA, no seu papel de promotora de conhecimento, atende às demandas da comunidade regional, sobretudo, por meio da constante ação ancorada naquilo que se defendia ser uma educação integral. Ultrapassando os limites regionais, esta IES, desde o ano de 2005, destaca-se na coordenação do Geopark Araripe¹¹, reconhecido pela UNESCO como o primeiro parque geológico das Américas, integrando, assim, a Rede Mundial de Geoparques. Em se tratando de atividades pedagógicas, este parque desenvolve trabalhos, em forma de oficinas, para alunos, professores e comunidade em geral, com o propósito de difundir o conceito dos Geoparques Mundiais da UNESCO e despertar a comunidade para a educação ambiental.

No Decreto nº 18.136, de 16 de setembro de 1986¹², o qual aprova o Estatuto da Universidade Regional do Cariri - URCA, no Capítulo II (Das Finalidades), em seu Art. 4º, vemos que esta instituição tem como finalidades principais:

I – Ministrar o ensino superior, abrangendo a **pesquisa, o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes** e a **formação de profissionais de nível universitário**;

II – Estender às comunidades da região do Cariri, sob a forma de cursos e serviços especiais, **as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes**;

III – Realizar e patrocinar atividades reclamadas pela **política de desenvolvimento do Estado do Ceará** e atender às exigências desta, no campo da **cultura humanística** e da **tecnologia**;

IV – Contribuir para o **progresso humano em geral**, na elaboração, ampliação e transmissão de conhecimentos. (DECRETO nº 18.136, de 16 de setembro de 1986, p. 2, grifos nossos).

Ainda sobre a perspectiva de seu protagonismo nessa frente de ação formadora no campo educacional e, conseqüentemente, nos rumos desenvolvimentistas da região caririense, na página oficial da universidade¹³, vemos, como sua missão:

Contribuir significativamente para a transformação da realidade regional, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como agente ativo do

¹¹ Disponível em: <http://geoparkararipe.urca.br>. Acesso em: 10/11/2019.

¹² Disponível em: <http://www.urca.br/textos/s1/AdmSup/deliberacaoSup/EstatutoURCA.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

¹³ Disponível em: <http://www.urca.br/novo/portal/index.php/administracao-superior/missao>. Acesso em: 15 abr. 2019

processo de desenvolvimento da Região do Cariri, em sintonia com as aspirações da sociedade caririense.

Cumprindo o caráter regional sobre o qual foi pensada, a comunidade atendida pela URCA distribui-se em quatro *campi*, sendo três em Crato e um em Juazeiro do Norte, bem como em Unidades Descentralizadas, nas cidades de Iguatu, Campos Sales e Missão Velha. Os estudantes atendidos por esta IES provêm, basicamente, dos Estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba, distribuindo-se entre os cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD), a URCA, anualmente, oferta 2.400 vagas para os dezoito cursos instalados, a saber: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Teatro, Tecnólogo da Construção Civil Edifícios e Tecnólogo da Construção Civil Estradas. Também, anualmente, confere diploma a um número em torno de mil futuros profissionais egressos dos referidos cursos.

É digno de nota o fato de que, desses dezoito cursos de graduação ofertados pela URCA, doze têm a Licenciatura como modalidade de titulação, o que coloca, claramente, esta IES à frente do processo de formação e inserção docente, não apenas na região sul do estado do Ceará, como também nas demais, de onde emergem e para onde retornam seus egressos.

Dados emitidos pelas coordenações dessas licenciaturas, historicamente, apontam a docência, sobretudo em escolas públicas, como principal atividade no perfil dos egressos. Este acesso se dá tanto pela via do popular “contrato temporário” (professor contratado por tempo determinado, em face da incessante carência originada pela também crescente demanda escolar), quanto pela aprovação em concursos públicos na esfera municipal, estadual ou federal, além da contratação por parte de escolas privadas de pequeno, médio e grande porte, em franco surgimento na região do Cariri cearense e suas adjacências.

Corroborando, ainda, para a relevante potencialidade da URCA, no cenário de formação docente que temos defendido até o momento, o fato de que esta instituição

atendeu, e ainda atende, às demandas reprimidas de formação inicial, de formação continuada, bem como de pós-graduação docente. Logo, muitas foram as iniciativas empreendidas ou co-protagonizadas pela universidade nessa direção: programas e projetos já extintos ou concluídos, em parceria com os governos federal e estadual (MAGISTER, Esquema de Habilitação para o Exercício do Magistério, Curso de Licenciatura Plena para o Ensino Fundamental: primeiro e segundo ciclos, FECOP, dentre outros).

A continuidade dessas ações pode ainda ser evidenciada, por exemplo, com relação à formação continuada e inicial, por meio da adesão desta instituição ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), ao Programa de Residência Pedagógica e, ainda, ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo, este, o foco de interesse deste estudo a partir deste ponto.

3 O PIBID E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Ensinarás a voar...
 Mas não voarão o teu voo.
 Ensinarás a sonhar...
 Mas não sonharão o teu sonho.
 Ensinarás a viver...
 Mas não viverão a tua vida.
 Ensinarás a cantar...
 Mas não cantarão a tua canção.
 Ensinarás a pensar...
 Mas não pensarão como tu.
 Porém, saberás que cada vez que voem, sonhem,
 vivam, cantem e pensem...
 Estará a semente do caminho ensinado e
 aprendido!

Madre Teresa de Calcutá

Não somos capazes de delimitar, com precisão, a extensão das nossas ações enquanto formadores de professores, no entanto, utilizar das nossas possibilidades a serviço da construção do outro, faz o ilimitado surgir nas esferas das experiências, sob as mais diversas formas de voos, cantos, sonhos, pensamentos e vidas. É nessa dinâmica de construção de conhecimento que emerge o PIBID. Para situá-lo, apresentamos, nesta seção, uma contextualização do Programa, em escala nacional, para, no passo seguinte, situarmos o Projeto Institucional da URCA (2013), com ênfase no subprojeto Letras Português (2014-2018).

3.1 Contextualização do Programa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria Normativa nº 38, em atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação. Neste estudo, tomamos como base a Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013¹⁴, considerando sua relação com a pesquisa ora apresentada.

¹⁴ Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

Em sua primeira fase, o Programa era direcionado a licenciandos das instituições federais de ensino superior e dos centros federais de educação tecnológica que possuísem cursos de licenciatura, priorizando apenas as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia para o ensino médio, dada a carência de professores para essas disciplinas e o desempenho dos alunos nessas áreas. No entanto, considerando a avaliação positiva do Programa, o PIBID foi estendido a outras licenciaturas e áreas de conhecimento, cabendo às instituições participantes determinar seu nível de atuação, de acordo com a necessidade local. Atualmente, podem participar do Programa:

As instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais – e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica –Parfor e UAB. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição. Em 2013, além dessas instituições, participaram, também, os alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni) das instituições privadas com fins lucrativos. A ampliação do público deveu-se ao reconhecimento que esses alunos das licenciaturas desenvolvem sua formação com o financiamento público, na mesma medida que os alunos que estudam em IES estaduais, federais e municipais. (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID, 2009-2013, p. 72).

Este Programa faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo central estabelecer os meios necessários para promover a integração entre o conjunto de vivências inerentes à educação superior à esfera da educação básica, isto é, levar os licenciandos a agirem no contexto das escolas estaduais e municipais, em suas diferentes particularidades pedagógicas cotidianas. Assim, focando objetivamente na situação de escolas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) encontra-se abaixo da média nacional (de 4,4), a meta do Programa é promover a melhoria do ensino nas escolas públicas atendidas, dinamizando as formas de mediação de conteúdos e saberes, em sintonia com o que de inovação emerge das licenciaturas, não apenas no ensino, mas também na pesquisa e na extensão.

No conjunto, os objetivos específicos do Programa são assim definidos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;

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

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

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

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

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (PORTARIA CAPES Nº 96, DE 18 DE JULHO DE 2013. CAP. I; SEÇÃO II; ART. 4º).

Vemos, portanto, que tal iniciativa alinha-se a um esforço não apenas recente, mas histórico, de incentivo à formação de professores em nível superior, voltado para a educação básica, contribuindo para a valorização do magistério e, ao mesmo tempo, eliminando a antiga figura do ‘professor leigo’, que atuava sem a formação específica em licenciatura.

Na busca de alcançar os objetivos elencados, o Programa concede bolsas de estudo para os participantes, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), distribuídas nas seguintes modalidades:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;

V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura. (PORTARIA CAPES Nº 96, DE 18 DE JULHO DE 2013. CAP. 6; SEÇÃO I; ART. 27).

A dinâmica do PIBID, ao integrar diferentes atores, fornece as orientações necessárias para a prática docente, permeada por diferentes olhares, num processo contínuo de trocas. Sendo assim,

ganha o licenciando que pode, a partir da práxis, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria profissão, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto da profissionalidade do professor; ganha a Universidade, instigada a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública, rompendo assim com o modelo aplicacionista de formação de professores (FRANCISCHETT; GIROTTO; MORMUL, 2012, p. 95).

Para participar do Programa, os alunos das licenciaturas devem preencher os seguintes requisitos:

- I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
- III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES. (PORTARIA CAPES Nº 96, DE 18 DE JULHO DE 2013. CAP. VI; SEÇÃO III; ART. 36).

Uma vez selecionados, passam a ser bolsistas de iniciação à docência, tendo como deveres:

- I – participar das atividades definidas pelo projeto;
- II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 (oito) horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;
- III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;
- IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- V – assinar Termo de Compromisso do programa;
- VI – restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);
- VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
- VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
- IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;
- X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber. (PORTARIA CAPES Nº 96, DE 18 DE JULHO DE 2013. CAP. VI; SEÇÃO V; ART. 43).

O perfil dos demais bolsistas do Programa também pode ser encontrado na Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013. Optamos por apontar apenas as atribuições dos bolsistas de iniciação à docência, pelo fato de os participantes desta pesquisa terem sido bolsistas dessa modalidade.

A candidatura e adesão ao PIBID, por parte das IES que oferecem cursos de licenciatura, já se constitui *per si* na manifestação tácita de um compromisso contínuo para com a formação docente. Para oferecer o Programa, as instituições devem apresentar à CAPES um Projeto Institucional de Iniciação à Docência, isto é, um documento que, partindo de sua compreensão de ação docente, indique como essa universidade, com o seu conjunto de mecanismos que tecem a vivência acadêmica específica nas licenciaturas, pretende, na esfera macro, ou seja, incluindo todos os cursos de licenciatura, atender aos quesitos constantes nos editais de seleção publicados pela CAPES.

Esse documento deve dar conta de como a IES já se encontra situada numa dinâmica de formação docente, inserida, portanto, em um contextual de educação pública. Equivale a dizer que, para a existência do PIBID nas universidades, estas devem ter firmado previamente convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo as ações do Projeto.

Fazendo um mapeamento, nos meios cibernéticos, de teses e dissertações defendidas durante o período de 2014 a 2018, no contexto do PIBID, localizamos um número significativo de trabalhos tanto na área da Linguística Aplicada, quanto na área da Educação. No Quadro 1, apresentamos uma síntese de alguns desses estudos, que serviram de base para definirmos a proposta ora apresentada. Vale destacar que o critério de seleção para a exposição deste quadro resumitivo deve-se ao fato de que todos os trabalhos elencados, além de estarem associados à formação inicial de professores, estão vinculados a Programas de Pós-Graduação em Letras e/ou Linguística, apresentando, portanto, uma interseção com a temática desta tese.

Quadro 1: Demonstrativo de teses e dissertações sobre formação inicial de professores no contexto do PIBID, na área de Letras/ Linguística

Autoria/ Identificação do trabalho	Objetivo¹⁵	Resultado¹⁶
NASCIMENTO, A. K. O. Formação inicial de professores de Inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid. Doutorado em Letras, USP, 2017.	“Investigar o quanto e de que forma o Pibid-Inglês da UPNE problematiza, na formação inicial, o trabalho com os letramentos digitais, refletindo uma tendência autônoma ao modelo tradicional de formação docente.”	“O Pibid-Inglês da UPNE, ainda que permeado por ambiguidades, mostrou-se um campo fértil para problematizações, no que concerne aos letramentos digitais na formação inicial de professores de Inglês”
PRADO, R. M. F. Dizeres dos egressos do Pibid sobre a formação de professores de língua espanhola. Mestrado em Estudos Linguísticos, UFU, 2017.	“Investigar como o Pibid é representado nos dizeres sobre a formação pré-serviço de sujeitos que foram bolsistas do programa e, posteriormente, se constituíram professores de E/LE.”	“Os sujeitos atribuem ao Pibid um lugar imaginário, que se revela como uma experiência que foi fundamental no processo formativo pré-serviço e na constituição docente que (re)significa suas práticas em-serviço de ensino aprendizagem de E/LE.”
GEHRING, F. M. M. Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID. Mestrado em Letras, UNIOESTE, 2016.	“Verificar como a participação no PIBID impactou a formação inicial de onze bolsistas egressos.”	“O PIBID tem um grande papel na construção da concepção do que é <i>ser professor</i> para os pibidianos, por ser através dele que os bolsistas puderam construir suas primeiras experiências como docentes”
BALADELI, A. P. D. Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do PIBID. Doutorado em Letras, UNIOESTE, 2015.	“Identificar, nos discursos dos pibidianos, os sentidos construídos sobre a profissão professor.”	“A participação no Pibid tem contribuído na formação profissional dos pibidianos, no desenvolvimento de uma postura de professor pesquisador, na aprendizagem da profissão, na compreensão do papel do professor e na compreensão da função social do professor de Língua Inglesa.”

¹⁵ Transcrições literais de trechos do trabalho dos pesquisadores.

¹⁶ Idem.

<p>COLAÇO, S. F. A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no PIBID. Doutorado em Letras, UCPEL, 2015.</p>	<p>“Analisar como universitários se inserem em práticas de letramento do Pibid, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores.”</p>	<p>“A interação na sala de aula da Educação Básica possibilita a constituição da identidade profissional na travessia do ser aluno para o ser professor.”</p>
<p>NERES, F. P. T. J. O PIBID como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de Língua Inglesa em formação inicial. Mestrado em Linguística Aplicada, UFRJ, 2014.</p>	<p>“Analisar o processo de construção da autonomia de professores em formação inicial no ensino-aprendizagem de língua inglesa em um contexto escolar não curricular.”</p>	<p>O PIBID “é favorável ao desenvolvimento de indivíduos ativos, reflexivos e responsáveis que se engajam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, os estudos catalogados apontaram para a mesma direção, qual seja: o impacto positivo do Programa na formação de professores, o que ratifica a importância do PIBID como uma política pública de formação docente.

De posse dessa contextualização, consideramos válido, a partir deste ponto, examinarmos os aspectos mais relevantes do texto que compõe o Projeto Institucional do PIBID URCA 2013, partindo do pressuposto de que é ele o marco que direciona a concepção geral da formação docente particularizada nos subprojetos de cada licenciatura específica.

3.2 O PIBID na URCA

3.2.1 O Projeto Institucional

Na Universidade Regional do Cariri (URCA), as atividades do PIBID iniciaram-se em 2010, com a aprovação do Projeto Institucional submetido ao Edital CAPES/DEB nº 02/2009-PIBID. Desde então, vários projetos foram criados, com o

intuito de fortalecer as licenciaturas e superar a dicotomia teoria e prática, no contexto de formação docente. Interessa-nos, a partir deste momento, o Projeto Institucional do PIBID/URCA, elaborado em consonância com a Proposta - Edital nº 61/2013 da CAPES, visto que dele emana o subprojeto sobre o qual nos debruçamos no decorrer da pesquisa.

No texto original, este Projeto Institucional conta com 12 subprojetos, distribuídos em 36 escolas de educação básica das redes municipal, estadual e federal de ensino. Em se tratando de oferta de bolsas, foram ofertadas 25 bolsas de coordenação de área, 58 bolsas de supervisão e 492 bolsas de iniciação à docência. Considerando que o foco de interesse do PIBID, e desta tese, é voltado para a categoria bolsista de iniciação à docência, apresentamos, no Quadro 2, o quantitativo de bolsas desta modalidade, distribuídas por subprojeto das mais diversas licenciaturas.

Quadro 2 - Quantitativo de bolsas de iniciação à docência por subprojeto

SUBPROJETO	NÚMERO DE BOLSAS
Teatro	36
Artes Visuais	36
Educação Física	40
Letras (Inglês)	40
Letras (Português)	40
Matemática	40
História	40
Ciências Sociais	40
Ciências Biológicas	40
Geografia	40
Pedagogia	60
Física	40

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Chamada Pública URCA/PROGRAD/PIBID Nº. 001/2014, a seleção dos candidatos à bolsa de iniciação à docência é realizada em duas etapas: a primeira, de caráter eliminatório, consiste na análise do histórico acadêmico e do

Currículo Lattes, seguida da apreciação da carta de motivação, através da qual o candidato deve apresentar o motivo de sua participação no PIBID/URCA e expressar o seu desejo de atuação futura na rede pública de ensino básico. A segunda fase, de caráter classificatório, fundamenta-se em uma entrevista realizada pelos coordenadores de área e por um professor do departamento ao qual o subprojeto está vinculado, a fim de verificar o conhecimento do candidato acerca das ações do subprojeto.

Como já mencionado, o documento é produzido a partir de critérios especificados no Edital 61/2013 da CAPES, em formato de perguntas ou tópicos¹⁷. São, ao todo, sete questões, assim distribuídas:

- 1) Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?
- 2) Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?
- 3) Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?
- 4) Como será realizada a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência?
- 5) Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?
- 6) Quais atividades serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid)?
- 7) Caso sua instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores.

Esta pesquisa volta-se para as três primeiras questões, dado o seu caráter diretamente relacionável à licenciatura e à esfera didático-pedagógica, bem como ao conjunto de vivências que se desenvolvem no cotidiano escolar.

Em resposta à questão inicial: “Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?”, o texto institucional fornece um breve panorama do contexto geoambiental, histórico, sociocultural e educacional da região sul do estado, escopo de atuação da URCA. Nesse percurso, situa equipamentos, instituições, fundações, órgãos e outros cuja atuação, na esfera ambiental, tem repercussões na

¹⁷ URCA. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Projeto Institucional 2013. Crato, 2013. Doravante, para nos referirmos ao documento, utilizaremos URCA PIBID 2013, seguido do número da página citada.

formação humana, particularmente no terreno da educação, a exemplo do Geopark Araripe, equipamento permanente para promoção de ações educativas ambientais e do patrimônio biológico, geológico e paleontológico da região, já apresentado no decorrer desse texto. Enumera, ainda, na esfera cultural e educacional,

manifestações e espaços culturais, como a festa de Santo Antônio de Barbalha, as bandas cabaçais, o mercado artesanal Mestre Noza com peças em madeira, cerâmica, metal e outros materiais, a oficina de xilogravura e cordéis, Lira Nordestina, o museu e a casa do poeta Patativa do Assaré, dentre outros, constantemente utilizados como lugares de pesquisas e ações educativas desenvolvidas pela URCA em parceria com as redes escolares públicas municipais e estadual. Merece destaque, ainda, a grande diversidade étnica e de projetos sociais como a Casa Grande, em Nova Olinda, e religiosa, notadamente o culto ao Padre Cícero com suas constantes romarias que atraem fiéis de todo País, principalmente do sertão nordestino¹⁸.

Especificamente, sobre o quesito formação docente, o texto do Projeto Institucional considera que: “A inserção formativa da URCA pode ser identificada pela raridade com que se encontra um professor da escola básica da região que não seja formado por esta IES¹⁹”, ratificando a tendência político-pedagógica da qual já tratamos anteriormente, presente no trajeto da universidade. O texto em questão considera que, nos últimos anos, essa inserção regional intensificou-se como resultado de parcerias e investimentos, sobretudo do governo federal, em projetos e programas financiados e/ou apoiados pela CAPES, que trazem repercussão para a graduação (leiamos os já mencionados PIBID, PARFOR e PROCAMPO).

Como desafios à ação docente, no contexto em que se insere, o Projeto Institucional da URCA PIBID 2013 aponta:

Na rede de educação básica em que a URCA atua, identificam-se consideráveis desequilíbrios. Assim, é possível identificar escolas com laboratórios de informática e de leitura, bibliotecas com bons acervos bibliográficos, projetos comunitários, quadras poliesportivas etc, enquanto outras, se resumem a salas de aula com pouca estrutura o que, quase sempre, reflete em índices educacionais (IDEB e SPAECE) variando entre próximo de 2.0 e 5.6, que poderiam ser piores, não fossem programas como Escola de Tempo Integral, Jovem do Futuro, Mais Educação. Apesar do crescimento econômico regional, as condições da população não acompanham o mesmo ritmo e muitas crianças e jovens veem na educação

¹⁸ URCA PIBID 2013, p. 2.

¹⁹ Ibidem.

a única alternativa de melhoria social. Espera-se que este projeto reduza o desequilíbrio e favoreça a cidadania²⁰.

Diante dessa conjuntura e expondo as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas (objeto da segunda questão do Projeto Institucional do PIBID URCA), o texto afirma que o seu empenho, nesse sentido, dá-se na direção de, já desde os anos iniciais da formação acadêmica dos licenciandos, fornecer-lhes o arcabouço epistemológico e, também vivencial, para que sejam

capazes de gerar um ambiente de aprendizagem e respeito ao aluno; [serem] habilidosos em comunicação e abertos para as diversidades culturais, étnicas e de gênero; que colaborem com os pais e demais atores escolares; que tenham autonomia e sejam reflexivos; respeitem anseios e limites dos alunos quanto às exigências da vida escolar e social²¹.

Ainda nessa mesma questão, mais adiante, o texto institucional defende, como centro de suas ações/estratégias para inserção e manutenção dos bolsistas nas escolas-campo, o fortalecimento de práticas, ações, posturas e iniciativas que, ainda no seio do conjunto de disciplinas cursadas na licenciatura, revelem-se capazes de oportunizar aos licenciandos da URCA uma imersão no universo contextual da rede básica pública de ensino. Para tanto, afirma o projeto, que as licenciaturas ofertadas na instituição têm-se esforçado para promover a integração entre universidade e escola não apenas na configuração dos estágios, mas também por meio de momentos formativos e informativos diversos, como seminários, semanas temáticas e acadêmicas, painéis de iniciação científica, parcerias e projetos, sejam de curta ou de média duração. Esses esforços, segundo o texto, focam tanto no licenciando quanto nos egressos já inseridos na rede básica pública de ensino, a fim de que ambos

consigam lidar com a amplitude de conhecimentos acumulados e divulgados pelas mais diversas formas de comunicação, notadamente pelas novas tecnologias da informática, o que exige um grau de complexidade profissional e de competências que deem conta de saberes dos mais diversos campos e que tenham amplos conhecimentos: de cultura geral, dos variados conteúdos disciplinares e de didática; das dimensões dos alunos, de seu ambiente escolar e de suas finalidades; das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e seus objetivos; das matérias do programa, de gestão de classe e de relações humanas (TARDIF, 2009, p. 9 apud URCA PIBID 2013, p. 2).

²⁰ URCA PIBID 2013, p. 2.

²¹ Ibidem.

Partindo da compreensão de que é necessário integrar o universo contextual da licenciatura ao ambiente escolar, ainda sobre a questão estratégica de inserção do bolsista nas unidades atendidas pelo PIBID, o texto afirma buscar intensificar os meios de superação das “estruturas livrescas e bacharelescas” das licenciaturas, as quais avalia conter muita teoria e pouca prática.

A respeito deste intento de integração, dois pontos do texto merecem destaque, a saber:

(1) A experiência adquirida com o PIBID deverá, ainda, subsidiar debates nos Departamentos das áreas envolvidas no Programa com vistas à reflexão sobre as novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, conforme a Resolução CNE/CP 2/2002, o Parecer CNE/CP 9/2001 e a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica. Este debate intradepartamental deverá engendrar novas práticas de formação de professores com base em concepções pedagógicas reflexivas de ensino e aprendizagem e nas atuais tendências das áreas do conhecimento, conforme instituído pelo Decreto no. 6755/2009, que aprecia a necessidade de uma formação docente comprometida com uma educação que considere os aspectos políticos, sociais e éticos, com parcerias das IES e a educação básica, com vistas a uma educação de qualidade e de emancipação individual e coletiva dos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira²².

(2) A inserção dos bolsistas se dará também em via contrária, pois se pretende trazer a escola para dentro da Universidade nos seminários, oficinas e outras atividades, previstos para cada área e no Encontro Anual do PIBID/URCA. É importante que as escolas participantes sintam suas atividades valorizadas, notadamente as que forem desenvolvidas pelos alunos bolsistas e que os alunos e professores da escola se sintam sujeitos atuantes com suas ações reconhecidas pela comunidade acadêmica para que as ações do Projeto tenham uma adesão cada vez maior, bem como a inserção dos bolsistas nas escolas²³.

Para operacionalizar esse fluxo, finalizando a exposição em resposta à questão, o texto afirma que, além da presença dos licenciandos nas escolas, destaca-se a ação dos coordenadores de área (docentes da universidade responsáveis pelos subprojetos específicos), da coordenação institucional (responsável pelo suporte epistemológico às ações), bem como dos supervisores (docentes das escolas atendidas que orientam e acompanham as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola). O engajamento concreto de todos os participantes vem, no contexto da formação docente, promovendo a integração entre universidade e escola.

²² URCA PIBID 2013, p. 2-3.

²³ Ibidem, p. 3.

É nessa direção, de uma perspectiva integradora escola-universidade, que segue a resposta formulada pelo Projeto Institucional para a terceira questão: “Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?”

Interessa-nos destacar, em particular, qual compreensão de prática linguística norteia a perspectiva institucional. Ou seja, o que a instituição espera que os bolsistas, das diferentes licenciaturas, ponham em prática sobre os múltiplos processos de produção da linguagem, implicados nos subprojetos e, na esfera mais ampla, no da comunicação.

No conjunto de tópicos oferecidos como resposta a essa questão, o que podemos depreender, de início, é uma visão, digamos, “instrumental” de língua, posta, sobretudo, a serviço da escrita de gêneros textuais específicos que deem conta de registrar as práticas cotidianas vivenciadas entre os atores implicados (licenciandos, professores e alunos das unidades atendidas):

(...) realçar a importância, nos subprojetos, das ações relativas à formação teórica atentando para o **instrumental técnico auxiliar da leitura e da reflexão nas modalidades escritas e orais do uso padrão e prestigiado da língua**. Alunos bolsistas e supervisores serão levados ao contato com os referenciais teóricos contemporâneos educacionais e das especificidades de sua área, bem como daquelas com as quais desenvolverão **diálogos interdisciplinares**, mas acrescenta-se a esta abordagem o **olhar reflexivo sobre as práticas de escrita e fala que podem coadjuvar a melhoria do domínio da língua portuguesa** e seu uso em atividades específicas do cotidiano e da docência propriamente dita.²⁴

É válido ressaltar que esse caráter instrumental não invalida a compreensão de que outras modalidades da língua e da linguagem concorrem como igualmente válidas para o registro das experiências vividas, como podemos perceber ao longo do trecho.

Isso observado, e, levando em consideração que o Projeto Institucional, como já mencionado, contempla todas as licenciaturas ofertadas nesta IES, podemos afirmar que há, implicada nesta opção de abordagem da língua, certa compreensão aberta, tanto das plataformas, quanto dos suportes e demais recursos comunicativos

²⁴ URCA PIBID 2013, p. 4, grifos nossos.

empregados no processo de ação, junto às escolas. Há, ainda, nessa abertura, uma possível aproximação com a perspectiva da chamada multimodalidade textual, nova esfera ou tendência dos estudos do texto que concebe a relevância de, no processo de ensino e/ou mediação, compreender a efetiva influência de que a disseminação das novas tecnologias exerce forte poder sobre a produção dos sentidos, transcendendo palavras, frases e, sobretudo, a modalidade escrita da língua.

Observemos essa abertura, na formulação do texto em tela, ao propor como estratégia de aperfeiçoamento da língua e sobre a língua:

rodas de conversas com autores, intelectuais, membros das comunidades; planejamento, organização e realização de mostras cênicas e visuais; exposições culturais; elaboração de blogs e portfólios; escrita e apresentação de artigos permitirão criar momentos singulares e oportunidades fundamentais para o aperfeiçoamento da língua portuguesa, com o devido apoio dos subprojetos ligados à licenciatura em Letras²⁵.

Ou ainda, mais adiante, como prática avaliativa:

promover avaliações orais e escritas, bem como a elaboração de relatórios quantitativos e, principalmente, qualitativos, no âmbito das subáreas e nos encontros de todas as áreas, destacará momentos de usos da língua a serem utilizados para detectar e refletir sobre as dificuldades e melhorar o uso da língua escrita e falada²⁶.

Notemos que, nessa perspectiva, deduz-se uma exigência inter e transdisciplinar do licenciando, independentemente da área da graduação, posto que estamos tratando do projeto macro. Igualmente, dos demais envolvidos, exige-se a imersão nesse universo contrastado e multicontextual. E, sobretudo, no viés de produção de linguagem, uma compreensão ampla do ambiente escolar enquanto espaço de aprendizagem cooperada:

acompanhar o conjunto de ações a serem desenvolvidas nas escolas exigirá rigoroso desempenho dos coordenadores e supervisores, no planejamento-organização-execução das ações que tematizam conhecimento, aprendizagem e ensino, mas também na formação dos bolsistas, na maestria da língua portuguesa, na leitura de textos e intertextos, o que auxiliará melhor a leitura e compreensão de suas técnicas, a capacidade de problematizá-la e expressar suas conclusões em ações faladas e atitudinais²⁷

²⁵ URCA PIBID 2013, p. 4, grifos nossos.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

O Projeto Institucional ora apresentado, portanto, defende um equilíbrio entre os saberes teóricos e os saberes experienciais, princípio sobre o qual se baseou a proposta do subprojeto Letras Português, apresentado a seguir.

3.2.2 O subprojeto Letras Português

O curso de licenciatura plena em Letras da URCA, sob a responsabilidade do Departamento de Línguas e Literaturas (DLL), *campus* Pimenta, vem formando uma legião de educandos que têm em seu encargo, principalmente, a ministração de aulas na educação básica, tanto na região sul do estado do Ceará quanto nos estados limítrofes dessa região. Além desse compromisso, esta licenciatura tem promovido cursos de pós-graduação, atividades de extensão, eventos científicos e culturais, bem como atividades de capacitação profissional de seus licenciandos, estabelecendo, assim, uma visão crítica voltada para os fenômenos da linguagem, nos mais diversos contextos. Foi desse cenário de formação docente que emergiu o subprojeto Letras Português (2014-2018).

Assim como o Projeto Institucional, também o subprojeto Letras Português aqui apresentado atende a um conjunto de especificações contidas no Edital nº 61/2013²⁸, baseando-se nos seguintes critérios:

- 1) Plano de Trabalho;
- 2) Nome e endereço das escolas da rede pública de educação básica (listar todas participantes do subprojeto institucional);
- 3) Ações Previstas;
- 4) Resultados Pretendidos;
- 5) Cronograma específico deste subprojeto;
- 6) Previsão das ações que serão implementadas com os recursos do Projeto Institucional – a proposta deverá ser detalhada, pois será usada como parâmetro durante toda a vigência do convênio.²⁹

Antes de ser anexado ao macroprojeto (o Institucional), como um formulário em atendimento aos itens acima, o subprojeto Letras Português que analisaremos

²⁸ Fonte: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

²⁹ Fonte: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>. Acesso em: 12 maio 2019.

aqui nasceu de uma proposta de ensino voltada para as habilidades linguísticas, mediado, antes de tudo, pela concepção interacionista da linguagem, dentro da qual o repertório de uma língua é resultante de um repertório cultural, ou seja, de um terreno atravessado por inúmeras experiências. Nesse cenário, a palavra funciona como um elo que, muito mais do que apenas nomeador, é ativador de um amplo campo de potências e sentidos, capazes de dar registro e ressignificação às experiências, ordinárias (cotidianas) ou extraordinárias. Daí o grande relevo que o termo literatura adquire ao longo de todo o texto.

Quanto ao primeiro critério (Plano de Trabalho), a proposta do subprojeto parte de uma contextualização em que defende, primeiramente, as razões pelas quais foca seus esforços no campo literário como plataforma de incentivo, fortalecimento e expansão do processo de leitura e escrita enquanto mecanismos de construção de uma visão de mundo crítica, atuante e autônoma. Vejamos:

Em consonância com o previsto no macro objetivo do PIBID (CAPES, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013), que é oportunizar ao aluno das Licenciaturas um nível satisfatório de vivências prático-teóricas e metodológicas no “chão da escola”, o presente projeto pretende utilizar os **saberes historicamente consolidados no campo acadêmico sobre a arte literária** no sentido de operacionalizar **uma mediação educacional com foco na sensibilização dos atores educacionais (professor e aluno). Equivale, pois a uma iniciativa de educação para o afeto**³⁰.

Este é o segundo subprojeto da área de Letras Português a integrar o PIBID da URCA. O primeiro, desenvolvido no período de 2010 a 2013, atendeu a quatro escolas públicas do Cariri cearense, sendo duas localizadas em Crato, uma em Juazeiro do Norte e uma em Farias Brito, centrando seus esforços na produção de gêneros textuais habituais no contexto escolar: a popular redação. Aqui, portanto, acreditamos residir o significativo traço distintivo dessa segunda proposta em relação à primeira: abordar, no âmbito escolar, a produção de gêneros textuais, inclusive os já consolidados em processos avaliativos formais extraescolares, como a dissertação argumentativa, mas sempre inserindo tais produções na esfera dos fenômenos situacionais sociocomunicativos, que são, conseqüentemente, constructos da cultura na sua dimensão mais abrangente. Nessa perspectiva, o texto é resultado de um

³⁰ URCA, PIBID, subprojeto Letras Português, 2013, p. 1, grifos nossos. Doravante utilizaremos a sigla PIBID SPLP 2013, seguida do número da página citada.

amplo complexo de culturas, entendidas como modulações da experiência humana e suas subjetividades.

Assim é o que lemos no texto do subprojeto, ainda com relação ao seu contexto de plano de trabalho:

A proposta de trabalho dará ênfase a experiências voltadas para o ensino de **Literatura dentro de uma perspectiva pluralista**, através da qual o processo de leitura na sala de aula permita a apropriação do texto e a interpretação ativa/participante pelo sujeito-leitor, efetuando, desse modo, **o compartilhamento entre texto e mundo, dando ao ato de ler a potencialidade de experiência** tanto no universo ficcionalizado (a obra em si) quanto (e, sobretudo) no universo factual onde se origina as obras lidas e onde se conflitam os sujeitos nelas representados³¹.

Confirmando essa perspectiva, o subprojeto apresenta como objetivos:

- 1) consolidar o ensino da Literatura Brasileira como recurso fundamental para uma compreensão operante da Cultura e da Língua Materna;
- 2) possibilitar no contexto escolar um contínuo processo de sensibilização artística dos atores educacionais (educador/educando) qualificando, desse modo, a vivência educacional cotidiana;
- 3) aproximar da formação acadêmica todo o contexto vivencial de uma escola pública, relacionando os campos teoria e prática, base para toda construção de saberes³².

O texto prevê, portanto, uma postura trans e multidisciplinar, uma vez que parte da leitura de obras literárias, mas não se limita a elas, buscando uma aprendizagem cooperada no que tange ao debate, confronto e produção de novos saberes a partir do que a experiência de leitura sensibilizou ou motivou.

Três também são os momentos que, segundo o texto, fundamentam a diagnose junto às escolas escolhidas para o atendimento, com vistas a uma ação efetiva, integrada e, sobretudo, condizente com a vivência que o subprojeto pretende estabelecer, a partir da inserção de quarenta bolsistas de iniciação à docência:

- 1) elaboração do conjunto de práticas aplicáveis de acordo com o perfil de cada escola já previamente identificada em ações anteriores desta IES quando, por ocasião dos trabalhos realizados em disciplinas deste curso que preveem introdução à prática (Laboratório de produção Textual I, II), os acadêmicos em campo diagnosticaram parte da realidade educacional local quanto a: infraestrutura, horários de funcionamento, condições dos espaços de utilização, como salas de leitura, multimeios ou biblioteca, parte do acervo

³¹ SPLP 2013, p. 1, grifos nossos.

³² Ibidem, p. 1-2.

bibliográfico disponível, atividades já existentes nas escolas no campo da leitura e produção textual, espaços possíveis para socialização etc;
2) diagnóstico do perfil do corpo discente do ensino médio (potencial foco do projeto): média da faixa etária, condições socioeconômicas, indicadores do rendimento escolar, indicadores das dificuldades de aprendizagem específica na área de Linguagens e Códigos e particularmente no processo de frequência e proficiência leitora etc;
3) recontextualização do perfil esperado dos docentes na área de Linguagens e Códigos em face das novas configurações do cenário educacional³³.

Como podemos ver, diante desses três momentos da diagnose, bem como dos três objetivos anteriormente elencados, reforçamos o caráter integrador, entre a universidade e a escola, do subprojeto ao qual temos nos referido.

A proposta inicial do subprojeto Letras Português (2014-2018) era atuar junto a quatro escolas públicas da rede estadual de ensino, que ofertam, regularmente, o ensino médio, sendo duas escolas na zona urbana, do município de Juazeiro do Norte, e duas na zona rural, do município do Crato. Porém, em virtude das dificuldades de ordem logística, como a irregularidade dos horários de transporte para os distritos de Ponta da Serra e de Dom Quintino (ambos localizados em Crato) e a necessidade premente de que os bolsistas estivessem, pontualmente, nas escolas, para a realização das mediações, a primeira ideia foi inviabilizada, levando a equipe coordenadora do subprojeto a manter os municípios escolhidos, porém, em ambos, optando por escolas na zona urbana. Assim, o subprojeto atuou em quatro escolas públicas, sendo duas no município do Crato e duas em Juazeiro do Norte.

Passemos, agora, a discutir a estrutura e a concepção das ações e do arcabouço metodológico do subprojeto Letras Português (2014-2018).

Compreendendo a dinâmica de mediação exposta, no momento formativo, o texto defende centrar seus esforços numa metodologia de encontros semanais, oportunidade em que os acadêmicos-bolsistas são instruídos sobre o contexto do qual emerge o PIBID, considerando, para tanto, os indicadores já obtidos na experiência do subprojeto anterior (PIBID URCA 2010-2012). Durante esses encontros, o acadêmico toma contato com parte da dinâmica que envolve as avaliações externas, o papel da língua portuguesa nesse modelo de avaliação, bem como a constituição dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse passo, os envolvidos são constantemente estimulados para a construção coletiva das novas

³³ PIBID SPLP 2013, p. 2.

ferramentas de mediação para com a leitura, a serem utilizadas, posteriormente, no contato com as escolas.

Realizado o momento formativo inicial com os acadêmicos-bolsistas, o subprojeto trata da fase de sensibilização dos docentes-supervisores, nas escolas contempladas, agora com o objetivo de, por meio de encontros entre coordenadores de área, supervisores, bolsistas de iniciação à docência e gestores escolares, pormenorizar a natureza da proposta, consolidando seu caráter construtivista e, assim, participativo.

Aqui o esforço do texto parece ser demonstrar aos envolvidos na proposta a relevância do redimensionamento das práticas de leitura no contexto escolar, a fim de ofertar ao aluno vivências com a obra literária, de modo tal que, sobretudo para ele, o uso do texto faça sentido, mas também os meios e as razões pelas quais essa modalidade de expressão humana flui, expande-se, resiste e consolida-se, no cerne das experiências comunicativas do homem. Há, portanto, no momento da formação, uma conscientização de bolsistas de iniciação à docência e supervisores referente ao planejamento da mediação. Sobre esse aspecto, relevantes são as palavras de Braga; Silvestre (2009):

se não houver um procedimento claro, com objetivos bem definidos, o aluno não lerá ou terá bastante dificuldade em encontrar motivação, sentido. *É da responsabilidade do professor tornar o processo da leitura transparente para o aluno:* explicitar as intenções de leitura, as etapas que deve percorrer, a fim de chegar à compreensão textual (BRAGA; SILVESTRE (2009, p. 23, grifos das autoras).

Acreditamos ser de extrema relevância compreender o modo como foi concebido o conjunto de ações embasadoras da proposta de formação docente, a fim de que, por meio de um conjunto de ações, possamos entender em que dimensão o texto contempla a mediação literária enquanto ferramenta de potencialização da língua, concebendo-a como instrumental de uma educação mais autônoma e emancipadora, conforme prescreve o texto de abertura do subprojeto Letras Português. São previstas, ao todo, cinco etapas, assim configuradas:

1ª ETAPA: Momento formativo para a equipe de trabalho

l) Encontro da equipe de trabalho para leitura e discussão de textos que constituem o referencial a ser adotado na abordagem de leitura e de literatura;

II) Reuniões semanais com coordenadores de área, supervisores e bolsistas sobre estrutura e funcionamento da proposta a ser aplicada nas escolas;

III) 1ª Roda de conversa entre coordenadores, supervisores e bolsistas sobre Leitura, Literatura e Arte - construção da proposta metodológica: “O Poder humanizador da Literatura”;

IV) Minicursos para bolsistas sobre abordagens do texto literário (Poesia) - Responsáveis: Coordenadores de área + professores convidados;

V) Minicursos para bolsistas sobre abordagens do texto literário (Prosa: Romance e Conto) - Responsáveis: Coordenadores de área + professores convidados;

VI) Minicursos para bolsistas sobre abordagens do texto literário (Teatro) - Responsáveis: Coordenadores de área + professores convidados³⁴

Nesse momento formativo, bem mais do que explorarmos conteúdos e apontarmos metodologias de ensino, estimulávamos o futuro docente a construir sua própria práxis, em sincronia com os acontecimentos vivenciados na escola.

Mediante a integralidade das etapas do subprojeto, é oportuno irmos pontuando quais dos itens enumerados não foram postos em prática, no contexto das escolas atendidas, e as razões de tais adaptações.

Nesta primeira etapa, a qual, conforme percebemos, configura-se como situacional da proposta, a realização da mediação junto ao texto dramático não se efetivou. O motivo dessa lacuna foi a ausência de pessoal para perpassar essa atividade, já que ela não se configurava como um evento pontual, mas como uma ação relativamente prolongada. As consequências do não cumprimento desta atividade serão discutidas em momento posterior, mais especificamente na apresentação da quarta etapa.

Observando o encadeamento das ideias do texto do subprojeto, podemos perceber que, nesta etapa, o cerne dos esforços gira em torno de introduzir a concepção central do que, efetivamente, seria “O Poder humanizador da Literatura”. É válido esclarecer que tal propositura é uma alusão/paráfrase ao vídeo “O Poder humanizador da Poesia”³⁵, produção audiovisual na qual a poetisa mineira Adélia Prado, participando do programa “Sempre um Papo”, debate sobre o papel da escrita literária, particularmente da poesia, não apenas restrita ao poema, mas a todos os gestos de sensibilização, no que ela chama de “educação para os afetos”. Tal mote,

³⁴ PIBID SPLP 2013, p. 2, grifos nossos.

³⁵ **Sempre um Papo**, com Adélia Prado, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM>. Acesso em: 28 maio 2019.

trabalhado por docentes do curso de Letras da URCA, no período de 2010 a 2012, em disciplinas como Cultura brasileira: política e sociedade, Oficina de produção textual I, Literatura infanto-juvenil e Teoria da Literatura I e II, ensejou a ideia de proposta do subprojeto PIBID Letras Português que viria a substituir o anterior, já aqui anteriormente mencionado. A ideia que sustenta a aludida propositura reside na compreensão de que o repertório sociocultural do educando só tende a ser efetivamente ampliado quando este consegue instigar o educando a perceber os diferentes modos de expressão da subjetividade humana, isto é, a compreender pelo prisma dos múltiplos olhares.

Notemos que, tanto na primeira quanto na segunda etapa, a descrição se dá no sentido de colocar a literatura numa posição de protagonismo da mediação educacional, no contexto da escola e, mais especificamente, na sala de aula. Há, desse modo, constante recorrência à inserção de todos os atores envolvidos nessa leitura da obra e da arte da escrita. Vejamos:

2ª ETAPA: Mediação nas escolas – implantação da proposta

- I. Prática de mediação: Palestra na escola sobre “Leitura x Literatura: o literário e o não-literário” (Responsáveis: bolsistas e professor supervisor. Público: alunos e comunidade escolar);
- II. 1ª Roda de conversa entre bolsistas e alunos sobre Leitura, Literatura e Arte - “O Poder humanizador da Poesia”;
- III. Oficinas de sensibilização poética (bolsistas e poetas convidados. Público: alunos);
- IV. Minicursos realizados pelos bolsistas para os alunos sobre leituras poéticas;
- V. Palestra com professores do Departamento de Línguas e Literaturas (DLL-URCA) sobre tema relacionado à Literatura Brasileira e sua relação com a cultura e sociedade (Prosa e Poesia. Público: alunos e comunidade escolar);
- VI. 1ª prática: Prática de Literariedade e Situacionalidade: aulas de campo onde os atores (supervisores, bolsistas e alunos) exploram os pontos visitados na região do Cariri relacionáveis à sensibilização poética;
- VII. Oficinas de Redação – 1ª Etapa do Diário de Bordo (texto construído coletivamente pelos alunos e bolsistas, mediado pelo professor supervisor, sobre as experiências vividas durante o primeiro conjunto de atividades);
- VIII. Reuniões mensais entre coordenador de área, supervisores e bolsistas sobre estrutura e funcionamento da proposta junto aos alunos;
- IX. Elaboração e entrega do relatório semestral³⁶.

³⁶ PIBID SPLP 2013, p. 3, grifos nossos.

Nessa perspectiva, a dimensão do processo de leitura escolar se desvincula de um trato eminentemente instrumental e utilitário, largamente presente e até, incentivado, no contexto educacional, para propor um conjunto de situações que concebam leitura, antes de tudo, como mecanismo de interação sujeito-sujeito e sujeito-mundo, trato no qual, inexistente postura passiva, acrítica e unidimensional.

Sobre esse aspecto, Antunes (2003) assim se posiciona:

A leitura é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Leitura esta que não deve se limitar a apenas decodificar os sinais gráficos da escrita, mas sim, que o leitor interaja efetivamente com o texto, como coprodutor de sentidos expressos pelo mesmo; sabendo identificar quais as possíveis pretensões do autor enquanto o escrevia e por que o escreveu de tal forma, e além disso, realizar demais interpretações que o texto possibilita, assumindo, pois, a que lhe parecer mais conveniente e coerente, e do texto obter um ganho intelectual e cultural (ANTUNES, 2003, p. 66).

Em se tratando de um *modus* reconhecidamente multidirecional, como é a escrita literária, a prática de mediação da leitura, obrigatoriamente, precisa estar minimamente comprometida com o conhecimento dos meandros dessa tessitura de palavras, mas, sobretudo, de sentidos, que ocorre no interior dos diversos gêneros literários.

Nessa etapa, por questões de ordem logística, o conteúdo descrito no item VI (Prática de Literariedade e Situacionalidade) não se efetivou, por dois motivos: primeiro, pela dificuldade de conseguirmos um veículo oficial da universidade que pudesse deslocar, para várias localidades de potencial interesse à proposta, o grande número de sujeitos envolvidos (quarenta bolsistas de iniciação à docência, mais quatro supervisores, bem como os dois coordenadores do subprojeto)³⁷; segundo, pela indisponibilidade de recursos dentro do projeto que fizesse frente a essa despesa específica.

Contudo, digno de nota é o fato de que esta ação corrobora o aspecto vivencial ou experiencial, identificado até o momento, e as intenções que dele

³⁷ É importante destacar que houve mudança na supervisão e na coordenação de área do subprojeto Letras Português (2014-2018), durante a sua vigência. Uma das supervisoras afastou-se para cursar mestrado, após dois anos de participação no PIBID, e uma das coordenadoras afastou-se para cursar doutorado após completar um ano de exercício no Programa. Assim, o subprojeto contou, ao longo da sua jornada, com a colaboração de cinco supervisores e três coordenadores de área, em diferentes momentos.

emanam: integrar a licenciatura e seus processos formativos à esfera escolar. Assim como vivencial/experiencial também o é o conjunto de proposituras contempladas na etapa seguinte:

3ª ETAPA: Mediação nas escolas – experiências de narratividade: o cotidiano e a tipologia narrativa

- I. 2ª Roda de conversa sobre Leitura, literatura e arte – “Quem conta um conto...” (supervisor / bolsistas / alunos);
- II. Minicursos de leituras temáticas – Prosa (supervisor / bolsistas / alunos);
- III. Oficinas de sensibilização para a narratividade (bolsistas / alunos);
- IV. Oficinas de leitura, construção, desconstrução e reconstrução da narrativa - Conto (bolsistas / alunos);
- V. Oficinas de leitura, construção, desconstrução e reconstrução da narrativa - Romance (bolsistas / alunos);
- VI. 2ª prática: Prática de Memória, Observação e Narratividade: aulas de campo onde os atores exploram os pontos visitados na região do Cariri e a partir deles trabalham os cinco elementos da narrativa (supervisor / bolsistas / alunos);
- VII. Oficinas de Redação – 2ª Etapa do Diário de Bordo (supervisor / bolsistas / alunos);
- VIII. Reuniões mensais entre coordenador de área, supervisores e bolsistas sobre estrutura e funcionamento da etapa em curso;
- IX. Entrega de relatório semestral³⁸.

Como vemos, a terceira etapa é a que contempla as ações práticas propriamente ditas, junto às escolas atendidas. O texto mostra que esta etapa foi idealizada dentro da mesma percepção de expansão do literário como plataforma viável na educação do sensível, do afeto e da experiência frente ao contato com a obra artística, particularmente a literária. Nessa perspectiva, o texto é lido a partir de seus elementos gráficos, materiais, mas também para além deles, sobre eles e, apesar deles. Segundo Braga; Silvestre (2009),

se a compreensão emerge da relação texto-leitor, quanto mais ele souber sobre o que será lido, mais possibilidade terá de interagir, de criar uma rede de relações, de minimizar as dificuldades e de construir significados (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 21),

Reforçando o já afirmado, percebemos, em igual proporção, a recorrência ao engajamento do coletivo (bolsistas de iniciação à docência, supervisores,

³⁸ PIBID SPLP 2013, p. 3, grifos nossos.

coordenadores e alunos) no vivencial/experiencial já aqui mencionado. A esse respeito, vejamos a indicação, no final da sentença de quase todos os itens (com exceção de VIII e IX), dos atores envolvidos na ação: supervisor/ bolsistas /alunos. Ou seja, o texto prevê um ciclo de experiências em torno da obra literária: ele começa com a perspectiva de imersão de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores na proposta do subprojeto, recontextualizando a dimensão do literário.

Terminada essa etapa na universidade, o trabalho parte para a escola, campo no qual a formação recebida pelo bolsista de iniciação à docência reimpulsiona o processo, tendo agora como foco a expansão da experiência do aluno para com a obra, de forma a retroalimentar esse ciclo em torno dessa experiência artística, mas também de expressão, num sentido mais amplo. Logo, ao mesmo tempo, estamos tratando de um esforço de expansão do repertório sociocultural do educando, de sua capacidade de agir criativamente sobre o seu entorno, motivado pelos textos, até porque, conforme nos lembra Kleiman (2006, p. 26), “sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que permite a compreensão, que é ato ativo”.

Igualmente ao que ocorreu com o item VI da segunda etapa, também o mesmo item, o VI (Prática de memória, observação e narratividade) desta terceira etapa não pode ser efetivado, pelas mesmas razões já ali anunciadas.

A quarta etapa proposta, denominada “A literatura em ação!: introdução do texto dramático nas escolas”, não se efetivou. Esse fato resultou numa problemática que convém discutirmos.

A propositura desta dinâmica partiria da imersão dos bolsistas nas oficinas formativas específicas, base para o passo seguinte, que seria convertê-las em propostas de vivência nas escolas, a partir de um conjunto de textos dramáticos previamente selecionados (esquetes, trechos de peças, performances e afins). Essa atividade formativa deveria ter ocorrido ainda na universidade, mas não conseguimos arregimentar, em tempo hábil, colaboradores que pudessem atender à demanda de formação dos quarenta bolsistas do curso de Letras, bem como dar-lhes suporte na mediação junto as quatro escolas atendidas.

A não efetivação desta etapa revela a face mais contundente de uma problemática maior, ainda pouco debatida no universo acadêmico: a falta de uma

didática para o ensino do texto dramático nos diferentes contextos ou níveis de ensino. Dessa forma, recai apenas sobre os cursos de Licenciatura em Teatro ou no Bacharelado em Artes Cênicas a incumbência de abordar as características próprias desse gênero literário, mesmo em face de sua natureza pertinente ao campo das Letras.

Especificamente na esfera do ensino na educação básica, a dificuldade na mediação desse texto e na conseqüente compreensão de seu permanente estado de voz em ação dá-se em termos materiais, ou seja, há baixa abordagem desse texto em livros didáticos e demais textos em circulação no interior das escolas, e também em termos de formação de pessoal docente ou de apoio (pessoas que tenham vivenciado essa modulação do discurso artístico ainda na licenciatura, de modo a poder mediá-lo com segurança e sistematização). Dessa forma, o estudo e os mecanismos de mediação para com o referido texto acabam se limitando ao contato superficial com o texto, logo, a imersão dos sujeitos implicados no processo construtivo do ato cênico, dimensão em si concreta, mas atravessada de subjetividades, acaba sendo negligenciada.

Partindo dessa problemática, cremos que seria pertinente, em iniciativas futuras, retomar-se a proposta levantada neste subprojeto, de modo a oportunizar aos licenciandos uma vivência factual dentro desse gênero literário, por natureza multimodal, logo, potencializador de inúmeras perspectivas para a ação docente no contexto da educação básica.

A quinta e última etapa do subprojeto apresenta-se assim descrita:

5ª ETAPA: Partilhando saberes – exposição das vivências construídas em cada escola

- I. Debate entre os envolvidos socializando as experiências vividas ao longo de cada etapa (coordenadores de área, supervisores, bolsistas e alunos);
- II. Oficinas Arte-Comunicação I: Discutindo veículos para divulgação das experiências partilhadas (supervisor / bolsistas / alunos);
- III. Oficinas Arte-Comunicação II: Arte, Cultura e Mídias – Construção do *blog* para vincular as ações do grupo e partilhar as experiências de leitura (supervisor / bolsistas / alunos);
- IV. Oficinas Arte-Comunicação III: Construção das ideias para uma Exposição dos trabalhos realizados pelo grupo no interior das escolas (alunos, bolsistas e supervisores);
- V. Exposição dos trabalhos no interior de cada uma das escolas (alunos, bolsistas e supervisores);

- VI. Exposição dos trabalhos em escolas diferentes entre as quatro que também participaram do projeto (alunos, bolsistas e supervisores);
- VII. Oficinas de Redação das Memórias – Finalização do Diário de Bordo (Preparação do texto coletivamente construído ao longo do processo e que servirá como mecanismo de registro das práticas vivenciadas – este ficará disponibilizado em cada uma das escolas);
- VIII. Composição do Portfólio com as experiências das 4 escolas - confecção de um volume único contendo os tópicos mais importantes das vivências de cada escola: textos, fotos, imagens, desenhos etc. (Apenas os bolsistas e os supervisores de cada uma das quatro escolas participam desta etapa, mediados pelos coordenadores de área);
- IX. Elaboração e entrega de relatório final³⁹.

Como vemos, o conjunto dos itens se tecem de modo conclusivo, ou seja, intencionam encaminhar o que seria um “apurado” das experiências vividas ao longo das ações nas escolas. É oportuno retomarmos o destaque que aqui já demos ao caráter integrador do qual se reveste a proposta: as ações dessa etapa (oficinas, exposições, rodas de conversa, debates etc.) marcam uma intenção final de partilha, isto é, de colocar o próprio contexto onde se deu a mediação (o espaço escolar) como plataforma de reflexão sobre o todo que foi vivido, portanto, construído coletivamente.

Contudo, também aqui houve entraves e dificuldades para a efetivação das ações, a saber: os itens III (Construção do *Blog*), VI (Exposição dos trabalhos em escolas diferentes), VII (Finalização do Diário de Bordo) e VIII (Composição do Portfólio) não foram executados. As razões foram tanto de ordem financeira, a exemplo dos cortes de recurso na fase final do PIBID, como um todo, quanto de ordem logística, uma vez que parte dos quarenta bolsistas iniciais deixou o projeto, por razões diversas e/ou, ainda, tiveram dificuldades para registrar ou recuperar os momentos mais relevantes em tempo hábil, tendo alguns desses registros se perdido ou sido feitos parcialmente, em face do acúmulo de tarefas na escola e na universidade, por exemplo, ou da rapidez com que os diferentes eventos tiveram que ocorrer, em alguns casos, para atender ao calendário particularizado de cada escola.

Com base nessas considerações, percebemos que as ações do subprojeto Letras Português da URCA (2014-2018) foram pautadas na construção de uma formação docente crítica e reflexiva, contribuindo, assim, para o fortalecimento da formação inicial dos educandos, a partir da integração entre a universidade e as

³⁹ PIBID SPLP 2013, p.4, grifos nossos.

escolas. Nessa direção, coordenadores e supervisores levaram os licenciandos a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, redimensionando-as, sempre que necessário, a partir das descobertas e das experiências partilhadas nos encontros pedagógicos.

Embora o ponto de partida dos trabalhos do subprojeto Letras Português (2014-2018) tenha sido a área da Literatura, com foco na leitura da obra literária, as atividades não se limitaram a essa área. No decurso do subprojeto, atendendo à demanda de algumas escolas e de alguns bolsistas, adentramos, também, no universo do ensino de Língua Portuguesa propriamente dito. Assim, buscamos capacitar as equipes de trabalho a lidarem com questões complexas que envolvessem a língua em uso, ainda não suficientemente exploradas nos livros didáticos e, conseqüentemente, na sala de aula.

Compreendendo a parte deste estudo construída até aqui como uma descrição da natureza estrutural/conceitual do Projeto Institucional da URCA (2013) e do subprojeto Letras Português (2014-2018), faz-se necessário esclarecermos que o foco desta tese não é descrever, minuciosamente, as atividades desenvolvidas em cada fase do subprojeto, já que para isso bastava que recorrêssemos aos relatórios semestrais apresentados. Nosso intento é apresentar as particularidades que delas emanaram, na perspectiva manifesta pelos atores, com seu conjunto de crenças, temores e esperanças sobre a ação docente.

Por ora, resta-nos dizer que foi dentro desse contexto descrito, que vai além dos objetivos pragmáticos de condução em sala de aula, que os participantes desta pesquisa vivenciaram as experiências de ser professor, conforme veremos na apresentação e discussão dos resultados, em seção própria.

4 NOS CAMINHOS DA PESQUISA

Caminhante, não há caminho; o caminho se faz ao andar.

Antonio Machado

Partindo do pressuposto de que “na pesquisa nada chega pronto nas mãos do pesquisador, tem-se muito labor na problematização e teorização de um objeto de estudo” (ARAÚJO; LIMA, 2017, p. 94), o objetivo desta seção é apresentar os caminhos percorridos e construídos nesta pesquisa, organizados em quatro subseções, conforme os itens a seguir:

4.1 Horizontes teórico-metodológicos

Iniciamos esta subseção com uma breve contextualização da estrutura curricular dos cursos de Letras no Brasil, por esta nos levar aos horizontes teórico-metodológicos que guiaram este estudo. Como sabemos, tais cursos têm, em média, quatro anos de duração, nos quais todo o conteúdo teórico e prático são distribuídos. O resultado dessa distribuição, segundo Pimenta; Lima (2012, p. 34), ainda “se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’”. Sobre essa questão, nós, professores de Língua Portuguesa, sabemos que o tempo destinado ao cumprimento do estágio curricular supervisionado (400 horas, de acordo com a Resolução nº. 2/2015 CNE/MEC⁴⁰) não é suficiente para que os futuros professores tenham contato com diferentes problemáticas em sala de aula, de modo que eles consigam desenvolver as habilidades e estratégias necessárias para resolvê-las de maneira adequada.

De certa forma, o PIBID veio suprir essa lacuna, buscando oportunizar aos futuros professores a prática pré-profissional necessária para o bom desempenho de

⁴⁰ <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 nov. 2019.

sua futura profissão. Nessa direção, o Programa, de fato, forma professores e não apenas treina professores. Essa assertiva toma como parâmetro a perspectiva da Linguística Aplicada, que nos aponta o treinamento como a forma de apresentar, pontualmente, para o professor, técnicas e estratégias de ensino que deverão ser reproduzidos, mecanicamente, em sala de aula, enquanto a formação é um processo contínuo, que concilia a teoria com a prática, com base na reflexão, estendendo-se no tempo de atuação do professor (LEFFA, 2001).

Visão semelhante possui Perine (2012), ao afirmar que:

A formação de professores não ocorre em um vácuo social. Há uma gama de fatores a serem considerados de modo a realizar um estudo eficaz da formação de professores. Tais fatores envolvem aspectos históricos, políticos e socioculturais e a influência desses fatores sobre o professor e sua prática. Não basta falar apenas em estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares, grade horária ou avaliação, há outros construtos que se fazem presentes nesse âmbito (PERINE, 2012, p. 377).

Considerando esses fatores, a formação permite ao professor (re)pensar sua prática, deslocando o docente para um papel ativo no processo educacional, indo muito além de um repasse de conhecimento anterior e alheamente elaborado. Assim, a formação “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 21).

Isto posto, considerando que o objetivo central desta pesquisa é analisar os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, entendemos que a única forma de darmos conta de uma pesquisa dessa natureza é adotando uma abordagem transdisciplinar, isto é, valendo-nos de várias áreas do conhecimento para explicar o objeto. Este entendimento baseia-se, especialmente, na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, sobre a qual passamos a discorrer a partir de agora.

Quando a Linguística Aplicada (LA) surgiu, em meados da década de 1950, ela foi compreendida como aplicação da Linguística Teórica (LT), dedicando-se aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, tendo como foco, especialmente, as línguas estrangeiras. Havia, nesse momento, o entendimento de que apenas a LT, de cunho formalista, produzia teoria e métodos próprios de investigação científica que a aproximava das chamadas ciências naturais. Nessa época, a teoria linguística em

evidência era a teoria gerativa de Chomsky, que propunha “representações quase matemáticas para as estruturas das línguas” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 18) sem se importar com os múltiplos usos que os falantes fazem da língua.

Os estudos linguísticos, baseados no gerativismo, eram desconectados da história, da cultura e da sociedade, portanto, fora da realidade palpável dos usos da língua em termos de produção, recepção e interpretação linguística. À Linguística Aplicada restava, portanto, o *status* de aplicadora em sala de aula dos achados científicos da LT, haja vista a infinidade de cursos de curta duração que foram ofertados com promessa de que as línguas seriam aprendidas rapidamente, de que códigos seriam quebrados instantaneamente e que traduções seriam feitas em um piscar de olhos (RAJAGOPALAN, 2006, p. 151).

Atualmente, essa concepção da LA não mais se sustenta, pois ela não compreende a língua como sendo produzida desvinculada da sociedade e, conseqüentemente, da história e da cultura. Ao mesmo tempo, a LA, também, não se vê presa à necessidade de ter método próprio de investigação de cunho positivista. Trabalhos como os de Celani (1998), Leffa (2001, 2006, 2008), Moita Lopes (1996, 2006, 2013), Kleiman (1998, 2013), Rajagopalan (2003, 2006), dentre outros, revelam que a LA apresenta um campo de atuação autônomo, independente, fundamentando-se na proposta de pesquisas inter, trans e indisciplinar. Nessa perspectiva, a LA estabelece diálogo com áreas de conhecimentos distintas, a fim de perceber e interpretar os vários objetos de estudo que têm como base as manifestações linguísticas, com diferentes olhares. A esse respeito, Celani (1998) acrescenta:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-senso*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998, p. 131).

Por seu turno, Rajagopalan (2004 apud PENNYCOOK, 2006), aponta-nos que compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar significa

Atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas,

teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma. (RAJAGOPALAN, 2004 apud PENNYCOOK, 2006, p, 73, grifo no original)

Esse atravessar de fronteiras de que nos fala Rajagopalan diz respeito à necessidade encontrada pela LA de unir-se a diferentes áreas do conhecimento, a fim de dialogar com vários métodos de geração, análise e interpretação dos dados, formando novas concepções. A mesma perspectiva é encontrada em Leffa (2001) quando ele nos diz que, nos caminhos atuais da LA, não pesquisamos para explicar uma teoria, mas para refletir sobre um problema e dar retorno à sociedade. É partir do problema para a teoria. Logo, uma ciência que possui um escopo tão vasto de atuação como a LA, não pode manter-se refém de traçados metodológicos unilaterais.

Leffa (2006, p. 40), apoiando-se em Nicolescu (1999), esclarece que a transdisciplinaridade “é o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade e finalmente para a transdisciplinaridade”. Esclarecendo os significados desses termos, encontramos em Leffa (*op. cit.*): na disciplinaridade, as áreas de estudo não se comunicam; na multidisciplinaridade, as disciplinas não interagem entre si; há interação apenas entre a disciplina e o objeto; na interdisciplinaridade, há uma relação entre as disciplinas, mas o ponto de partida ainda continua sendo a disciplina; e, finalmente, na transdisciplinaridade, inverte-se o processo e o ponto de partida passa a ser o objeto. A esse respeito, direcionamos, mais uma vez, às palavras de Leffa (2006), quando ele explica-nos que

É no nível da transdisciplinaridade que se dá o salto quântico na evolução da pesquisa. Não se parte mais da disciplinaridade, multi ou inter, mas do próprio objeto, invertendo-se a relação. [...] Qualquer disciplina poderá ser usada ou não, dependendo de sua capacidade de contribuir ou não para a solução do problema encontrado. A interação entre as disciplinas é de caráter opcional, podendo, portanto, ser do tipo multi ou interdisciplinar em qualquer sentido (LEFFA, 2006, p. 42).

É nesse entendimento atual da LA, “engajada em descaminhos” (FABRÍCIO, 2006, p. 58), que rompe fronteiras e nos possibilita ampliar horizontes, que situamos esta pesquisa. Desta forma, concordamos com Leffa (2001) quando ele nos diz que

pesquisar em LA é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis (LEFFA, 2001, p. 4-5).

Na busca de atender aos objetivos desta pesquisa, enveredamos por um caminho que tem sido largamente percorrido no campo da formação de professores: o da pesquisa com narrativas. No Dicionário de gêneros textuais (COSTA, 2008, p. 138), temos que uma das acepções da palavra narrativa é a de uma “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens”. De fato, o ato de narrar acompanha o ser humano desde as primeiras inscrições em cavernas⁴¹, até as modernas biografias que se convertem em best-sellers.

Partindo dessas considerações, encontramos em Paiva (2019, p. 88), citando Clandinin e Rosiek (2007, p. 35), que “contar uma história não é algo novo; o que é novo é a emergência de metodologias narrativas como campo de pesquisa”. Sobre esse aspecto, no âmbito dos estudos da linguagem, mais especificamente no campo de estudos da sociolinguística, Labov; Waletzky (1967) e Labov (1972a) foram os precursores no estudo de narrativas orais como instrumentos de investigação. Na concepção dos autores, a narrativa representa um método de se recapitular as experiências passadas a partir de uma sequência de orações. Assim, os sociolinguistas descreveram as narrativas em termos sintáticos, instituindo o que se convencionou chamar de modelo canônico de narrativa (LABOV, 1972a; LABOV; WALETZKY, 1967).

Os estudos contemporâneos, por sua vez, apontam que, mais do que uma forma potencialmente cativante de se ter acesso à vivência, ao sucesso ou às desventuras de alguém ou, ainda, restrita a um escopo formal, a narrativa torna-se um espaço em que um sujeito pode partilhar com o outro não apenas suas ações, mas a sua própria forma de estar no mundo. Vista desta maneira, as narrativas permitem-nos construir todo o percurso da nossa formação, revelando, em nossas histórias de vida, os elementos que foram modelando nossas experiências.

⁴¹ Embora haja controvérsia em relação ao termo “arte” ou “registro” rupestre, em algumas cenas pintadas em cavernas, como as pinturas do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, ou inscritas em pedras, como as encontradas na Pedra do Ingá, na Paraíba, percebemos o desenrolar de uma cena, o que se pode identificar como uma forma de narrativa.

Nessa direção, Clandinin e Connelly (1995, p. 11) pontuam que “o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como experimentamos o mundo”. Ainda para os autores, o estudo da narrativa torna-se relevante, sobretudo, pelo fato de ele envolver a experiência humana, sendo, portanto, totalmente pertinente para pesquisas que se baseiam nas memórias dos participantes, como é o caso da pesquisa ora apresentada.

Paiva (2008) acrescenta que:

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo (PAIVA, 2008, p. 3).

Foi nessa direção que conduzimos esta investigação. Por meio de narrativas, geradas a partir de entrevistas do tipo semiestruturadas, os participantes retomaram não apenas os elementos de sua formação inicial, no contexto do PIBID, mas também abriram espaço para a emoção e para um repensar sobre as suas práticas, o que certamente não teria acontecido se tivéssemos conduzido esta pesquisa a partir da aplicação de questionários objetivos.

Nessa direção, nas palavras de Delory-Momberger (2012):

Todos os protocolos metodológicos têm, ao mesmo tempo, seu alcance e seus limites. [...] Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

Assim, no trabalho com narrativas, as experiências narradas são revividas num processo de rememoração “que reúne as recordações à escala de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 64). Nesse processo, temos acesso às memórias mais recuadas de um indivíduo, os sujeitos resgatam suas emoções, revisitam suas experiências e “a pesquisa torna-se viva, cheia de história e fatos” (WEISS, 2013, p. 52).

A complexidade do trabalho com narrativas não pode ser ignorada, pois é certamente difícil converter as experiências narradas em dados apreensíveis,

passíveis de categorização e análise, mas essa complexidade serve bem ao propósito de pesquisas que se propõem a ser responsiva à vida social (MOITA LOPES, 2006), como é o caso das pesquisas situadas no campo da Linguística Aplicada. Ora, se a LA volta-se às práticas sociais, analisando o discurso produzido na sociedade, comprometendo-se com a “relevância social dos achados da pesquisa” (MOITA LOPES, 2006, p. 23), nada mais oportuno do que organizarmos o discurso no mundo social através de narrativas.

Diversos trabalhos dedicaram-se ao estudo de narrativas, seja no contexto internacional (CLANDININ; CONNELLY, 1995; 2000; PAVLENKO, 2007, dentre outros), seja no cenário nacional (BARCELOS, 2006; JOSSO, 2004; MELLO, 2004; PASSEGGI; SOUZA, 2017; TELLES, 2002a; 2002b; dentre outros), apontando o trabalho com narrativas como uma área bastante profícua, tanto no que diz respeito ao campo educacional, quanto nos estudos da linguagem. Os resultados do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), por exemplo, comprovam que os estudos com narrativas, nas suas mais diversas variações (pesquisa narrativa; pesquisa (auto)biográfica; histórias de vida; dentre outros), têm crescido consideravelmente. Sobre esse aspecto, Paiva (2019, p. 94) declara que, “seja qual for o tema ou a forma de coleta, a pesquisa narrativa tem o mérito de dar voz ao participante e levar o pesquisador a entender determinados fenômenos por meio de experiências narradas”.

Entendemos, portanto, que o trabalho com narrativas dialoga com o arcabouço teórico no qual situamos a nossa pesquisa, ou seja, com a perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, na subárea formação de professores, à medida que reconhece as subjetividades dos participantes, exigindo do pesquisador uma postura crítica e reflexiva sobre os objetos contemplados, nos eixos das suas representações socioculturais, marcadas pela pluralidade.

4.2 O olhar qualitativo

No campo das ciências humanas e sociais, podemos apontar duas formas de abordagem do objeto, diretamente relacionadas ao universo da pesquisa científica: a quantitativa e a qualitativa. De modo genérico, a primeira forma opera com números

e analisa os fatos em função de variáveis; a segunda, por sua vez, busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes, não havendo, portanto, preocupação com resultados estatísticos. Partindo dessas considerações, este estudo insere-se na abordagem qualitativa, uma vez que, a partir do mergulho no universo das subjetividades dos participantes, busca “questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado” (MINAYO, 2010, p. 21).

Considerando a infinidade de parâmetros que a literatura aponta para a pesquisa qualitativa, acreditamos que qualquer definição aqui apresentada seria incompleta. Todavia, optamos por mostrar uma síntese das principais características dessa abordagem, a fim de situarmos nossa investigação.

Desse modo, sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2010) destaca:

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2010, p. 79),

Ghedin; Franco (2011, p. 29), por sua vez, afirmam que “quando se fala em abordagem de pesquisa, está-se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos”. Nesse sentido, interpretar os dados sob um olhar qualitativo significa distanciar-se de um universo marcado pela objetividade dos resultados estatísticos e aproximar-se da compreensão dos fenômenos em sua totalidade.

De acordo com Denzin; Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...] seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

A mesma linha de pensamento é encontrada em Erickson (1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) ao indicar que a pesquisa qualitativa tem um compromisso com “a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”. Logo, a investigação qualitativa torna-se um “processo contínuo de construção de versões da realidade” (FLICK, 2004, p. 25).

No contexto educacional, Bogdan; Biklen (1994, p. 47-50) apresentam cinco características básicas para representar os estudos qualitativos:

- 1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) A investigação qualitativa é descritiva;
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Destacam, ainda, os autores (*op. cit.*), que classificar uma pesquisa como qualitativa não implica dizer que ela tenha que apresentar todas essas características; o que importa é o seu grau de utilização. No caso da pesquisa ora apresentada, as cinco características foram marcadas: 1) a pesquisadora esteve imersa no contexto de investigação, tendo em vista a sua atuação como coordenadora de área do subprojeto, o que gerou um grau de familiaridade entre a pesquisadora e os participantes, favorecendo a espontaneidade das respostas à entrevista; 2) os dados recolhidos nas narrativas orais foram transcritos e examinados cuidadosamente; 3) o foco da pesquisa foi o modo como as impressões se formaram; 4) o estudo não buscou confirmar ou refutar hipóteses previamente elaboradas; elas foram construídas a partir da geração e do agrupamento dos dados; 5) a interpretação das narrativas partiu das impressões dos participantes.

Ainda para a área da Educação, Gatti; André (2010, p. 34) apontam quatro contribuições consideráveis dessa abordagem:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos;
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais;
- 3) A retomada do foco sobre os atores em Educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos;
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

No campo da Linguística Aplicada, há, também, um posicionamento a favor da abordagem qualitativa na análise dos dados, assentando-se na ideia de que a realidade não pode ser separada do indivíduo, uma vez que ela é construída por ele (MOITA LOPES, 1994). Desse modo, a LA, no Brasil, tem-se mostrado “quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2012 apud MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Pesquisas de natureza qualitativa, podem, ainda, segundo Moraes (2003), trabalhar as teorias de dois modos: no primeiro modo, o sentido do texto parte de teorias já existentes, ou seja, o texto é interpretado com base em um fundamento teórico escolhido a priori; no segundo, o texto é construído a partir de teorias emergentes, isto é, a partir de categorias que se formam ao longo do texto.

Acreditando que a interpretação dos dados a partir de teorias pré-definidas engessaria a discussão, levando-nos a “somente enxergar significados que se enquadram nas categorias já determinadas” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 140), optamos por conduzir esta pesquisa a partir das teorias implícitas nas vozes dos participantes, a fim de explicitá-las ao longo do texto. (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016). Tal escolha encontra respaldo teórico-metodológico tanto na Linguística Aplicada, sob a perspectiva transdisciplinar, discutida na subseção anterior, quanto na Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016), que será apresentada na subseção denominada “Procedimento de análise”.

Creemos, portanto, que as características aqui apresentadas legitimam a natureza qualitativa dos estudos que envolvem formação de professores, sobretudo, dos que se preocupam em analisar os fenômenos a partir das vozes dos participantes, como é o caso da pesquisa ora apresentada.

4.3 A constituição do *corpus*

O primeiro passo para a constituição do *corpus* desta pesquisa foi definir quem seriam os participantes e por quais motivos. Assim, estabelecemos os seguintes requisitos: (a) o participante deveria ter, no mínimo, três anos de atuação como bolsistas de iniciação à docência do subprojeto PIBID Letras Português da URCA, desde a primeira Chamada Pública URCA/PROGRAD/PIBID Nº 001/2014, além de (b) estar atuando como professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da educação básica.

Compreendemos que os requisitos estabelecidos foram pertinentes por dois motivos: o primeiro deles, baseado na dimensão temporal, assegurou que o participante tivesse vivenciado etapas diferenciadas do subprojeto, que envolveram desde os momentos formativos até a execução das tarefas, no espaço escolar, em diferentes perspectivas. O segundo motivo alinhou-se a um dos objetivos do Programa que é “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”⁴², da rede pública.

Para identificar os participantes, inicialmente, fizemos uma consulta à relação de bolsistas da CAPES, o que nos permitiu verificar que, dos quarenta bolsistas de iniciação à docência que ingressaram no subprojeto, apenas onze atendiam ao primeiro requisito. A partir dessa listagem, entramos em contato com os prováveis colaboradores e deparamo-nos com o seguinte quadro: três estavam atuando como professores de Língua Portuguesa apenas na rede privada de ensino; um era professor particular de reforço escolar e dois não estavam exercendo o magistério, embora um deles tivesse sido aprovado no último concurso público para professor do estado do Ceará e estivesse aguardando convocação. Por esses motivos, seis bolsistas egressos não atenderam ao segundo critério de inclusão à pesquisa, logo, não puderam participar da investigação.

De posse desse cenário, o quadro dos participantes foi composto por cinco professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da educação básica, que

⁴² Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 20/12/2019.

atuaram como bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Letras Português, por, pelo menos, três anos, desde a primeira Chamada Pública URCA/PROGRAD/PIBID nº 001/2014.

Por razões éticas, ao longo deste texto, os nomes dos participantes foram resguardados. Para identificá-los, optamos pelo uso da seguinte codificação: P1, para o professor número 1; P2, para o professor número 2; P3, para o professor número 3; P4, para o professor número 4; P5, para o professor número 5. Cumpre-nos destacar que, na literatura, não há um consenso no que se refere à identificação dos participantes: alguns pesquisadores optam por pseudônimos, outros preferem o uso de códigos e/ou categorias e há, ainda, aqueles que apresentam o nome verdadeiro dos colaboradores. Seja qual for a escolha, “trata-se de prática que merece atenção e deve ser fruto de escolha consciente, além de coerente teórica e metodologicamente”. (GARCEZ, 2002, p. 91).

Com a adesão à pesquisa, os participantes responderam a um questionário de identificação geral (Cf. Apêndice B), que teve como objetivo identificar o perfil dos colaboradores quanto à idade, formação acadêmica, atuação no PIBID e experiência profissional, perfazendo um total de 14 perguntas. Mesmo sabendo que este estudo tem uma ligação com o nível socioeconômico dos bolsistas egressos, optamos por não controlar esta variável por compreendermos que as classes sociais não são elementos claramente determinados em nossa sociedade, mas representam um número de pessoas com características econômicas semelhantes, que podem ascender ou descender na hierarquia social, o que dificulta sua marcação (TRUDGILL, 1994).

Segundo Marconi; Lakatos (2003, p. 201), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Acreditamos, contudo, que a ausência de interação entre entrevistador e entrevistado pode comprometer o direcionamento da investigação, sobretudo, quando o participante não compreende bem a pergunta. Daí a necessidade de o pesquisador formular as questões com bastante cautela, considerando que elas são a base para a obtenção de dados fidedignos para o desenvolvimento da pesquisa.

Sobre o tipo de pergunta a ser apresentada no questionário, Gil (2008, p. 126) assim se posiciona:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Foi nesse entendimento que elaboramos as indagações do questionário desta pesquisa. Vejamos, então, o perfil de cada um dos participantes, com base nas respostas do instrumental:

✓ Professor 1 (P1): Atualmente com 22 anos, estudou em escola pública durante toda a educação básica. Entrou no curso de Letras no ano de 2013 e graduou-se em 2018. Começou sua trajetória no PIBID quando estava cursando o segundo semestre do curso de Letras e permaneceu no Programa por quatro anos, até quando concluiu a graduação. Tem dois anos de experiência no magistério e atualmente é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, atuando no Ensino Fundamental II.

✓ Professor 2 (P2): Atualmente com 26 anos, estudou em escola pública durante toda a educação básica. Entrou no curso de Letras no ano de 2013 e graduou-se em 2017. Começou sua trajetória no PIBID quando estava cursando o segundo semestre do curso de Letras e permaneceu no Programa durante três anos e cinco meses, até quando concluiu a graduação. Tem dois anos de experiência no magistério e atualmente é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, atuando no Ensino Fundamental II. Possui especialização na área de Língua Portuguesa e Literatura.

✓ Professor 3 (P3): Atualmente com 28 anos, estudou em escola pública durante toda a educação básica. Entrou no curso de Letras no ano de 2013 e graduou-se em 2017. Começou sua trajetória no PIBID quando estava cursando o quarto semestre do curso de Letras e permaneceu no Programa durante três anos e cinco meses, até quando concluiu a graduação. Tem três anos de experiência no magistério e atualmente é professor de Língua

Portuguesa da rede pública de ensino, atuando no Ensino Médio. Possui MBA em Docência no Ensino Superior.

✓ Professor 4 (P4): Atualmente com 22 anos, estudou em escola pública durante toda a educação básica. Entrou no curso de Letras no ano de 2013 e graduou-se em 2018. Começou sua trajetória no PIBID quando estava cursando o segundo semestre do curso de Letras e permaneceu no Programa por quatro anos, até quando concluiu a graduação. Tem um ano e seis meses de experiência no magistério e atualmente é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, atuando no Ensino Fundamental II. Possui especialização na área de Língua Portuguesa e Literatura.

✓ Professor 5 (P5): Atualmente com 24 anos, estudou em escola pública durante toda a educação básica. Entrou no curso de Letras no ano de 2013 e graduou-se em 2017. Começou sua trajetória no PIBID quando estava cursando o terceiro semestre do curso de Letras e permaneceu no Programa durante três anos e três meses, até quando concluiu a graduação. Tem dois anos e seis meses de experiência no magistério e atualmente é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, atuando no Ensino Médio, e também trabalha como professor particular de reforço escolar. Possui Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Para uma melhor visualização dessas informações, observemos o Quadro 3, que representa uma síntese do perfil dos participantes desta pesquisa.

Quadro 3: Síntese do perfil dos participantes

Identificação	Grau de formação acadêmica	Tempo de Experiência no magistério	Nível de atuação	Tempo de atuação no PIBID
P1	Graduado	2 anos	Ensino Fundamental II	4 anos
P2	Especialista	2 anos	Ensino Fundamental II	3 anos e 5 meses
P3	Especialista	3 anos	Ensino Médio	3 anos e 5 meses
P4	Especialista	1 ano e 6 meses	Ensino Fundamental II	4 anos
P5	Especialista	2 anos e 6 meses	Ensino Médio	3 anos e 3 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo delineado o perfil dos participantes, passamos à técnica central que deu origem ao *corpus* desta pesquisa: a entrevista. Nos estudos de natureza qualitativa, este instrumental ocupa um lugar privilegiado, ora se apresentando em formato estruturado, desenvolvendo-se a partir de um roteiro fixo de perguntas, cuja ordem permanece invariável (GIL, 2008), ora em formato não estruturado, onde o entrevistado aborda livremente o tema proposto (MINAYO, 2010), a exemplo da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010); ou, ainda, em formato semiestruturado, cuja característica principal é basear-se em questões específicas, mas sem o ordenamento rígido (LUDWIG, 2008).

Com base nessa classificação, optamos pela utilização da entrevista do tipo semiestruturada para obtermos os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa, uma vez que ela, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Diversos estudos sobre formação de professores, no contexto do PIBID, tanto na área da Linguística Aplicada (COLAÇO, 2015; GEHRING, 2016; NASCIMENTO, 2017; dentre outros), quanto na área da educação (DEIMLING, 2014; GONZATTI, 2015; GIMENES, 2016; dentre outros), comprovaram a eficácia desse instrumental para a geração de dados em pesquisa qualitativa, o que fortaleceu a nossa escolha.

Segundo Manzini (1990/1991 apud MANZINI, 2004),

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991, p. 154 apud MANZINI, 2004, p. 2).

Foi nesse contexto que conduzimos a entrevista. Guiados por um roteiro flexível (Cf. Apêndice C), partimos de um tópico de narrativa livre, envolvendo a história de vida dos participantes em relação ao curso de Letras, no intuito de estimular suas memórias; na sequência, adentramos na história de vida acadêmica, inserindo os participantes no contexto do PIBID, foco central desta investigação e, finalmente, tocamos na história de vida profissional, através de um mergulho na identidade docente dos participantes, fechando, assim, o ciclo das narrativas.

Nas palavras de Bogdan; Biklen (1994, p. 136), “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” Nessa perspectiva, durante as entrevistas, procuramos “instaurar uma relação de *escuta ativa e metódica*, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 2008, p. 695). Desse modo, os participantes tiveram a oportunidade de rememorar sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional, o que nos permitiu atender aos objetivos elencados na seção introdutória desta tese.

Na mesma direção, Bourdieu (2008) declara que a entrevista “pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*”, pois, quando bem conduzida, oferece ao entrevistado:

Uma situação de comunicação completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização (BOURDIEU, 2008, p. 704).

Ainda segundo Bourdieu (*op. cit*), para que uma entrevista tenha sucesso, é fundamental que o tema seja conhecido e que haja uma certa familiaridade entre

entrevistador e entrevistado, de modo que este se expresse da forma mais natural possível. Essa proximidade (ou a falta dela) pode influenciar tanto no andamento da entrevista quanto no conteúdo apresentado. Partindo dessa premissa, afirmamos que, neste estudo, as entrevistas apontaram para uma situação de espontaneidade, de diálogo, de empatia entre dois sujeitos que aprenderam e ensinaram na coletividade, considerando que a entrevistadora (a própria pesquisadora) atuou junto ao PIBID, na condição de coordenadora de área do subprojeto Letras Português (2014-2018), vivenciando as angústias e as superações dos bolsistas frente à futura carreira docente.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, para a composição do *corpus* desta pesquisa. No que se refere aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Regional do Cariri, sob o parecer de número 3.440.650 (Cf. Anexo A).

4.4 Procedimento de análise

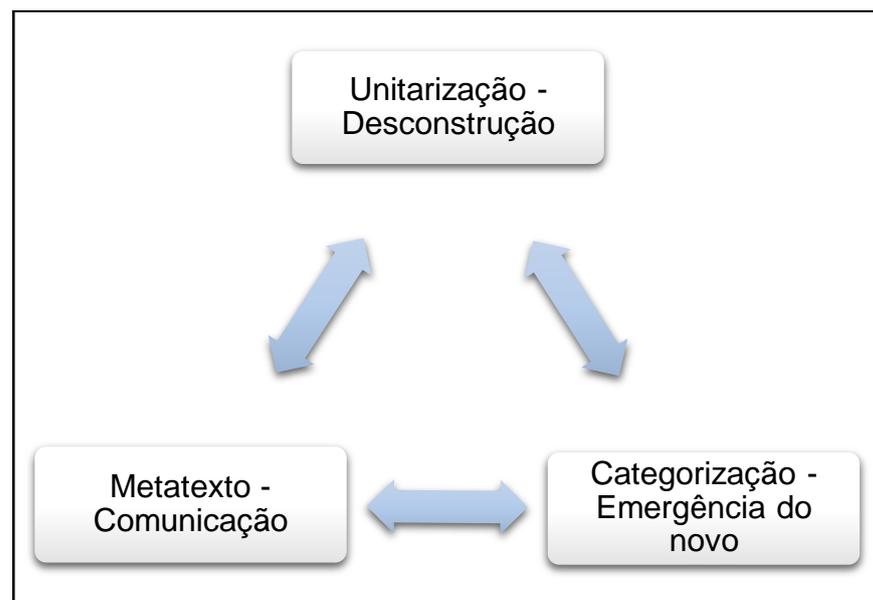
Considerando a complexidade deste estudo, sobretudo, por envolver questões muito particulares dos participantes, a decisão sobre o procedimento analítico a ser adotado trouxe-nos bastante aflição, levando-nos à seguinte indagação: Que técnica de análise de dados servirá de base para esta investigação? Na busca de uma ferramenta analítica que fizesse parte do conjunto de metodologias de natureza qualitativa e, ainda, que pudesse envolver um estudo que priorizasse as vozes dos participantes, elegemos a Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise de dados.

Em termos conceituais, Moraes; Galiuzzi (2016) definem a Análise Textual Discursiva como sendo

um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34),

A unitarização consiste no processo de desconstrução do texto da pesquisa, com o objetivo de identificar as unidades de análise, também chamadas unidades de significado ou de sentido (MORAES, 2003, p. 195), que são os elementos do *corpus*, destacados pelo pesquisador, como relevantes para o fenômeno estudado. Esses elementos servem de base para a segunda etapa, a categorização, a qual consiste em reunir os elementos com significados semelhantes, isto é, organizar as unidades de análise “combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias”. (MORAES, 2003, p. 191). É com base nessas categorias que a produção escrita é organizada, dando origem à terceira etapa do ciclo da ATD: o metatexto. É neste momento que as novas ideias são comunicadas. Para tanto, o pesquisador pode incluir falas dos participantes, contextualizá-las a partir de referenciais teóricos, enfim, expressar-se diante do fenômeno que investigou, mas sempre em diálogo com o *corpus* de análise. A representação desse processo é expressa na Figura 1:

Figura 1: Ciclo da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborada pela autora com base em Moraes e Galiazzi (2016, p. 63)

Assim, nos caminhos da ATD, realizamos as leituras das transcrições das entrevistas (*corpus*) e selecionamos os trechos que julgamos mais pertinentes ao

fenômeno estudado (unitarização). De posse das unidades de significado, construímos as categorias de análise e, por fim, produzimos o metatexto, com foco nas categorias que emergiram das narrativas dos participantes. É importante dizer que somente depois da definição das categorias de análise é que temos, de fato, um caminho a seguir. O Quadro 4 mostra a relação entre as questões da entrevista e as categorias de análise.

Quadro 4: Relação entre as questões da entrevista e as categorias de análise

CATEGORIAS	TEMAS DISCUTIDOS
O início da trajetória	- Narre sua história em relação ao curso de Letras.
Nos caminhos para a docência	- Que fatores motivaram a sua participação no PIBID? - Como você avalia os momentos formativos do subprojeto Letras Português? - Como você descreveria o trabalho em grupo com os colegas pibidianos? - Você teve dificuldade em desenvolver alguma atividade proposta pelo subprojeto? Qual? Explique o porquê. - Você considera que o PIBID contribuiu para a sua formação docente inicial? Em que aspectos?
Para além da gramática	- Considerando suas experiências antes, durante e depois da sua participação no PIBID, o que é o ensino de Língua Portuguesa para você?
O modo de ser docente	- Diante da sua trajetória de formação docente e de sua experiência no magistério, como você se define como professor(a) de Língua Portuguesa?

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões propostas nas entrevistas foram formuladas com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa. Assim, partindo do pressuposto de que “concretizar uma análise textual é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123), não havendo, portanto, espaço para neutralidade, a interpretação das referidas categorias são apresentadas na próxima seção.

5 VIDAS ENTRELAÇADAS NOS FIOS DA MEMÓRIA

Essa lembrança que nos vem às vezes...
 folha súbita
 que tomba
 abrindo na memória a flor silenciosa
 de mil e uma pétalas concêntricas...
 Essa lembrança...mas de onde? de quem?
 Essa lembrança talvez nem seja nossa,
 mas de alguém que, pensando em nós, só possa
 mandar um eco do seu pensamento
 nessa mensagem pelos céus perdida...
 Ai! Tão perdida
 que nem se possa saber mais de quem!
 Mario Quintana

O cair da folha abre as pétalas concêntricas e faz emergir, (des)ordenadamente, nossas experiências adormecidas. Nesse despertar de emoções, arrancar fincadas lembranças e dinamizá-las, após um período de permanência estática, e escrever sobre as memórias resgatadas, não é uma tarefa fácil; exige do pesquisador uma conduta equilibrada, um olhar cuidadoso e atento para o universo pesquisado, uma reflexão que, na maioria das vezes, ultrapassa o campo das palavras propriamente ditas.

Desse contexto de rememoração brota o objeto de memória a ser apresentado e discutido nesta etapa da tese, que deixa de fazer parte do passado à medida que é lembrado e visto por lentes atuais. As reflexões aqui apresentadas basearam-se nas leituras das narrativas, o que nos permitiu, em consonância com os objetivos desta tese, construir as categorias de análise, sobre as quais lançamos um olhar qualitativo, com base nas vozes dos participantes, na nossa interpretação e em referenciais teóricos.

5.1 O início da trajetória

Com o propósito de introduzir o assunto, e assim despertar o primeiro fio da memória dessa tessitura narrativa, mergulhamos na história de vida dos participantes, guiados pelo tópico “Narre sua história em relação ao curso de Letras”. Nesse contexto, duas questões basilares emergiram das narrativas: os motivos da

escolha pelo curso e as dificuldades encontradas durante a formação inicial. Sobre a primeira, de modo geral, a maioria dos participantes associaram-na à afinidade com as disciplinas Língua Portuguesa e/ou Literatura, à influência das professoras e, ainda, à questão da concorrência no vestibular, o que nos leva a inferir que as experiências escolares influenciaram positivamente na decisão dos participantes. Eis os relatos:

Na verdade, eu escolhi fazer Letras por influência de uma professora que eu tive. Eu sempre me identifiquei muito com Língua Portuguesa então eu imaginei que no curso eu ia me aprimorar cada vez mais, saber mais gramática, literatura. Eu tive uma professora que sempre me deu força. [...] Foi isso que me motivou. Sempre gostei de Língua Portuguesa. (P1)

Eu decidi cursar Letras porque Português e Literatura eram as disciplinas com que eu mais me identificava; eram as que eu mais gostava na escola. (P2)

A minha primeira opção foi Enfermagem, mas a concorrência estava muito grande [...] Então eu continuei estudando e prestei vestibular [...] Logo no primeiro vestibular eu tentei para Letras e fiquei bem colocado. E também no Ensino Médio eu já tinha uma identificação com a área. Eu gostava de Gramática, eu gostava de Literatura. A professora de Literatura me inspirava. Algumas aulas foram me dando entusiasmo e eu fui começando a gostar. Os meus colegas sempre achavam muito complicado e tudo, mas eu nunca tive dificuldade com ortografia, com essa parte de gramática. [...] Então havia essa identificação. Eu sempre gostei de Português. (P3)

Porque eu sempre tive facilidade e gosto pelo Português. Eu sempre gostava muito de ler, gostava de fazer redação. Era uma área que eu tinha muita facilidade mesmo. (P5)

Surpreendeu-nos, contudo, a narrativa de P4, cuja declaração mostrou-nos que ela foi conduzida por um sentimento negativo na escolha do curso, atribuindo a decisão à dificuldade de assimilar a disciplina, o que fez com que ela se sentisse desafiada, pois queria ser “boa” em português como era em matemática. No entanto, esse sentimento foi se diluindo no decorrer da graduação, considerando a declaração: “*Eu acabei gostando*”, conforme podemos verificar em sua fala:

Eu decidi cursar Letras porque eu era muito boa em Matemática, em todas as matérias, só que Português eu sempre quis ser tão boa como eu era em Matemática, mas eu sempre tirava oito, nove. Daí eu fiquei com raiva. [...] eu queria cursar Letras porque eu queria ser melhor. É tanto que eu fazia o SPAECE e eu sempre consegui alcançar a nota máxima em Matemática, mas em Português eu nunca ganhei o computador por causa de cinco pontos, dez. Sempre. Então eu disse: “Pois agora eu vou cursar Letras.” Eu conto e ninguém acredita, mas é verdade. E eu acabei gostando. (P4)

As informações que nos foram dadas alertam-nos para um fato de singular importância no universo contemporâneo: o afeto. Sobre essa questão, relevantes são as palavras de Cury (2003, p. 139) ao afirmar que “a educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto”. Tais atitudes desumanizam o ser e transformam a prática pedagógica em algo fragmentado, desvinculado da vida dos que dela participam. Reportando-nos aos depoimentos aqui apresentados, percebemos que é muito pouco expressiva a referência feita ao ensino de metalinguagem (P1), assim como é inexistente a busca pelo domínio da língua escrita como elemento motivador para a escolha pelo curso. Os afetos, porém, são citados em todas as respostas, corroborando a ideia de que cognição e afeto apresentam faces de uma mesma moeda.

Ainda sobre a escolha pelo curso, mais especificamente, a escolha da profissão, consideramos válido destacar as palavras de Garcia (2010, p. 12), ao pontuar que “a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. Tal concepção é também discutida por Tardif (2012), segundo o qual

antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos. Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2012, p. 20).

Foi justamente esse contato com a sala de aula, mais especificamente, com a disciplina e com o professor, que influenciou a decisão da maioria dos participantes na escolha pelo curso superior. Grosso modo, ao optarem pelo curso de Letras, os participantes escolheram a profissão professor, já que na URCA, instituição onde todos se graduaram, o curso de Letras é de licenciatura.

Na sequência das narrativas, identificamos a segunda questão que marcou a história dos participantes em relação ao curso de Letras, a qual revela uma realidade presente em todo o território brasileiro: a dificuldade de se manter no curso superior por uma questão financeira. A esse respeito, é válido pontuarmos que o curso de Letras da URCA é, predominantemente, constituído de alunos carentes e oriundos de

diversas cidades, o que, talvez, não seja muito diferente do perfil da maioria dos discentes das licenciaturas do restante do país. Dessa forma, dirigir-se a outra cidade, depender de transportes e possuir poucos ou quase nenhum recurso representam uma grande problemática que envolve a permanência dos alunos na graduação. O depoimento a seguir retratou bem essa realidade:

O curso foi tranquilo. Só no início que foi muito difícil, porque teve a questão do transporte. Sofri muito porque eu não tinha dinheiro para me manter lá [na URCA]. Meus pais não têm emprego fixo. Meu pai vive de bicos ... fazendo bicos até hoje ... e minha mãe como vendedora anônima. E aí eu não tinha como pagar nada na faculdade, pagar apostila. É tanto que logo no início, no primeiro semestre, minhas apostilas eram todas emprestadas. Eu saía procurando “Quem pode me emprestar, quem pode me emprestar”. Desse jeito. Eu nunca tive coragem de pedir dez reais a meu pai porque eu sabia que ele não tinha. Eu passava uma fome na faculdade, não tinha dinheiro para lanche. Eu ficava pensando “Eu vou aguentar. Meio dia eu estou em casa.” Mas depois que eu consegui a bolsa do PIBID tudo melhorou. Foi ótimo. Nunca mais eu fiquei sem lanche. Eu lanchava todo dia. E ainda comprava roupa, pagava as apostilas, me mantinha. (P4)

A luta interior travada entre os eus dessa participante é evidente: por um lado, uma voz dizia que ela não podia pedir ajuda financeira ao pai, embora ela não tivesse sequer como lanche; por outro lado, uma voz adversária daquela que sentia fome gritava dentro dela: “Eu vou aguentar”. Não se esqueceu a participante de fechar esse ciclo, avaliando a mudança ocorrida em sua vida a partir do momento em que fez jus à bolsa do PIBID: “Mas depois que eu consegui a bolsa do PIBID tudo melhorou”. Assim, permanecer na Universidade é quase uma dificuldade intransponível. Silenciar a fome, pedir material aos colegas dos semestres anteriores (ou até mesmo do próprio semestre), vencer os medos, as distâncias e o desconhecido pontuam as intempéries diárias de parte significativa dos alunos das licenciaturas da URCA. Será que só os da URCA? Talvez não. Quantos podem estar por aí espalhados vivendo situações semelhantes e, pior ainda, com seus gritos surdos de socorro, com seus pedidos de ajuda inaudíveis.

O choque inicial entre as diferentes realidades que caracterizam o ensino médio e o ensino superior, tanto no que diz respeito à apropriação de novas disciplinas quanto no que se refere a algumas práticas por parte de alguns docentes também se apresentou como uma das grandes dificuldades encontradas, por alguns participantes, no período da graduação. Contudo, não faremos comentários sobre

este aspecto, por não ser esse o objetivo desta tese. Registramos, apenas, que a prática de tratar os alunos como se eles tivessem a obrigação de dominar determinadas atividades, desprovida de qualquer orientação, é uma atitude bastante comum nos diversos níveis de escolaridade.

5.2 Nos caminhos para a docência

Neste momento, entramos no grande eixo do nosso estudo, já que nós nos embrenhamos nesta pesquisa porque tínhamos como objetivo de analisar os impactos do PIBID na formação inicial dos nossos alunos. Para cumprir esse objetivo, realizamos um breve passeio pelos elementos motivadores para a participação no Programa, além de verificarmos a representação dos momentos formativos, do trabalho em grupo e da execução das tarefas na vida dos participantes, por entendermos que essa contextualização dar-nos-ia uma maior compreensão do fenômeno. E, de fato, foi isso o que aconteceu: os impactos do PIBID não se restringiram ao momento final deste bloco, quando perguntamos aos participantes: “Você considera que o PIBID contribuiu para a sua formação docente inicial?”; muitos deles estão inseridos ao longo das narrativas, como veremos a partir deste momento.

Sobre os motivos que levaram os participantes a buscarem o Programa, encontramos dois pontos fundamentais: a questão financeira e a busca pela experiência em sala de aula. A primeira reitera o já comentado poder aquisitivo dos alunos do curso de Letras, apresentado na primeira categoria, e, conseqüentemente, a dificuldade de esses alunos manterem-se no curso, o que foi amenizado com a bolsa ofertada pelo PIBID. A segunda, por sua vez, representa o desejo de os licenciandos aproximarem-se de seus futuros ambientes de trabalho, situação ainda distante para os recém egressos no curso, conforme explicitado nos relatos a seguir:

Primeiro, pela questão financeira mesmo, e quando disseram que era um projeto que era para você atuar em sala de aula eu fiquei mais animada ainda. (P1)

A bolsa e a experiência em sala de aula que a gente ia adquirir ao participar do Programa. (P2)

Eu tinha interesse em ensinar mesmo, então eu me interessei pelo PIBID, que era voltado para a sala de aula. (P3)

A questão da bolsa, pela dificuldade de me manter na faculdade, e também pela experiência. (P4)

A experiência, que a gente começa a sentir a necessidade de ir para a sala de aula, e também a parte financeira. (P5)

Indagados sobre os momentos formativos do subprojeto Letras Português (2014-2018), todos os participantes demonstraram a importância dessa etapa como um suporte para o desempenho das atividades que foram desenvolvidas nas escolas, conforme constatamos nos seguintes depoimentos:

A parte inicial da formação foi uma parte muito complicada, a gente era muito pressionada, o formador mostrou a realidade que a gente iria enfrentar, só que era uma coisa muito fora da prática [...] Mas depois que passou essa primeira fase foi muito bom. A gente começou a ir para as escolas e era disso que a gente sentia falta. (P1)

Foram excelentes, contribuíram demais para a minha formação. Esses momentos serviam como um norte de que caminho seguir [...] Enfim, a gente chegava preparado na escola. (P2)

Os momentos formativos foram primordiais, bem pertinentes. [...] Quando a gente foi para a prática a gente viu a real importância dos momentos formativos: os iniciais, que foram mais teóricos, e todos os momentos seguintes, que foram mais voltados para a prática, de acordo com a demanda de cada escola. (P3)

Foram excelentes. O material utilizado, os debates, tudo me ajudou muito. [...] as reuniões de planejamento eram ótimas. (P4)

Eu acho que ajudou muito. [...] Nas formações a gente tinha também o apoio dos supervisores, que tinham contato direto com os alunos e apontavam o melhor caminho. (P5)

Vale destacar que a fala de P1, implicitamente, evidenciou o valor do PIBID na sua formação, quando nos disse “a parte inicial da formação foi uma parte muito complicada”. Ora, se ela mencionou que o início foi complicado, certamente, com o desenrolar do seu processo de formação, a complicação foi se esvaindo. E, de fato, ressaltou a professora:

Os momentos de formação na URCA passaram a ser muito bons, muito produtivos, muito humanos. As experiências eram compartilhadas entre as escolas, planejávamos juntos, havia união de toda a equipe do PIBID: coordenadores, supervisores e bolsistas. Era tudo muito bom. [...] Foi um momento muito rico essa segunda fase. Mesmo sendo nos sábados a gente tinha o maior prazer de ir. (P1)

E, mais uma vez, a questão do afeto aparece nas narrativas. Sobre esse aspecto, Freire (1996) declara:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Nessa direção, conforme explicitamos ao longo do texto, mais especificamente na descrição do subprojeto Letras Português (subsubseção 3.2.2), os momentos formativos buscaram despertar nos licenciandos o olhar sensível para a sala de aula e para os textos. Isto é, foi um momento de construção teórico-prática, uma vez que não apenas discutimos textos teóricos e definimos os papéis dos licenciandos em sala de aula, como também compartilhamos diferentes experiências a partir das vivências nas escolas, entrelaçamos saberes de diferentes áreas, e, assim, construímos novas perspectivas a partir de um trabalho colaborativo.

Aspectos como imaturidade frente ao processo de formação, inibição, medo e insegurança também foram facilmente identificados nas falas dos participantes:

Tinha uma menina que era bem desenrolada ... e eu, coitadinha, mal falava. Dezesete aninhos, mal sabia falar, me expressar. (P1)

Como você é novo na área muitas vezes a gente escolhia um caminho mas quem estava acompanhando dava essa orientação melhor. (P3)

Aqui é interessante registrar todo o trabalho de sensibilidade necessária por parte dos formadores, a fim de habilitar o pibidiano para o trabalho em sala de aula. Esse “habilitar” não significa apenas instrumentalizar os futuros professores para

a resolução de exercícios pontuais em sala de aula. Isso seria treinamento (LEFFA, 2001). É preciso, sobretudo, orientá-los para o exercício da profissão, com vistas à formação integral do ser humano, em constante processo de transformação (FREIRE, 1996).

Dando continuidade à nossa investigação, interessou-nos conhecer o significado atribuído pelos participantes à proposta de trabalho em grupo apresentada pelo subprojeto. Cabe-nos pontuar que, embora essa temática seja uma prática constante no contexto educacional, observamos sua maior relevância dentro da contemporaneidade. Vivemos numa época de isolamentos, ou seja, temos perdido a nossa capacidade de interagir com o outro e, na contramão daquilo que está posto, surgiu o subprojeto Letras Português da URCA (2014-2018), com a proposta da criação de um ambiente de trabalho em grupo, alicerçado, sobretudo, na colaboração entre os pares.

Nesse contexto, alguns participantes avaliaram o trabalho em grupo como uma experiência totalmente satisfatória e importantíssima para o desempenho das atividades em sala de aula (P2, P3 e P4), ao passo que outros (P1 e P5), embora não tenham ignorado a relevância desse trabalho, apontaram para o grande desafio que é conviver com a diversidade que abrange um trabalho em grupo, tendo em vista que nem todos os colegas demonstravam muito comprometimento com atividades a que se propunham desenvolver:

Foi bom e ruim. O bom de grupo é que um ajuda o outro, assim “Tu vai fazer o plano de aula essa semana, tu vai tirar as fotos”, como você organizou. Era tudo dividido [...] mas tem sempre um ou outro que não coopera muito. Acontecia que aqui acolá uma pessoa começava a querer se escorar. (P1)

Foi excelente. Desde o começo até o final. Foi excelente porque a gente sempre dividia as tarefas. Cada um tinha a sua parte. Mesmo no dia que você não estava mediando, cada um tinha a sua função, um ia apoiando o outro e desenvolvendo várias atividades e dava tudo certo. (P2)

Foi riquíssima a experiência, principalmente porque a gente percebia que tinha alguns colegas que tinham mais desenvoltura, tinham mais facilidade de lidar com determinado tema, eram criativos e iam sempre ajudando o outro. [...] O trabalho em grupo no PIBID ajudou na organização das tarefas, a superar as dificuldades, a reconhecer as limitações, mas perceber o quanto você é competente, como você pode desenvolver várias competências que você pensava que não tinha. (P3)

Foi muito bom. [...] Todo mundo era muito dedicado, todo mundo se ajudava. Nos momentos em que a gente tinha que fazer os relatórios era muito bom, todo mundo dava opinião, a gente dividia as partes, cada um tinha uma função. Um ponto muito positivo desse trabalho foi aprender a ter mais união, ser mais unido em grupo. (P4)

Foi um pouco complicado. A minha equipe era uma equipe muito boa, muito unida, mas tinha um ou outro que não tinha aquele compromisso. (P5)

Os relatos indicam que nenhum trabalho foi feito de forma isolada. Até mesmo na fala de P1, por exemplo, que apresenta alguns argumentos como sendo negativos: “*Tem sempre um ou outro que não coopera muito. Acontecia que aqui acolá uma pessoa começava a querer se escorar*”, observamos, na sequência da narrativa, que a experiência termina sendo exitosa, por propiciar o entendimento do outro e as limitações inerentes a cada ser:

a gente sabe que nem todo mundo tem afinidade com todas as áreas, tem gente que prefere falar, outros gostam de escrever, e muitos não gostam de falar em público, mas ali a gente tinha que colocar todo mundo para falar, para aprimorar sua profissão, e isso era bom. (P1)

Segundo Damiani (2008):

A literatura indica que o desenvolvimento das atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade competitiva e individualista (DAMIANI, 2008, p. 224-225).

O ambiente rico em aprendizagens sociais e acadêmicas, referenciado pela autora (*op. cit.*), assume papel de vanguarda quando perguntamos se o participante teve dificuldade em desenvolver alguma atividade proposta pelo subprojeto. De modo geral, os professores pontuaram as produções de textos acadêmicos, a exemplo do artigo, do diário de bordo e do relatório, como um dos grandes obstáculos enfrentados enquanto atuantes no subprojeto e, na superação desse, o trabalho colaborativo foi reforçado, conforme atestamos nos relatos:

Minha maior dificuldade foi fazer o artigo, principalmente o primeiro, porque a gente estava no processo de formação ainda e nos cobraram um artigo sendo que a gente não tinha ido ainda para a sala de aula [...] Menina, foi terrível. Primeiro porque eu ainda não tinha pagado nenhuma cadeira de Laboratório de produção de texto, eu não sabia nem o que era um artigo, nunca tinha feito um artigo na minha vida [...] Mas eu tive que enfrentar [...] ler vários textos. [...] Eu li muito. [...] o formador nos apoiou bastante e deu certo. Depois do primeiro foi outra realidade; a gente já estava nas escolas, já tinha conteúdo. [...] Teve uma época que eu tive foi prazer de fazer [...] Foi muito bom, uma atividade que a gente fez, que a gente desenvolveu e a gente não queria mais parar de escrever [...] porque quando você escreve sobre o que você sabe é outra coisa. (P1)

Foi a produção de um artigo para apresentar no primeiro evento do PIBID. Porque o primeiro foi assim: “Não, não tá bom! Não, não é assim! Nós vamos perder a nossa bolsa [...] Mas depois do primeiro, os outros a gente já foi tendo experiência de como fazia. (P2)

Com certeza foi o diário de bordo, porque ele não reunia só elementos de escrita linguística. A gente teria que ter todo um apoio de fotos, de registro de aulas. [...] Mas depois, pela prática mesmo, essa dificuldade foi superada. Na construção da segunda fase do diário de bordo eu já estava auxiliando outros professores. (P3)

Com certeza foram os artigos. Foi muito difícil produzir esse texto porque eu desconhecia a estrutura. Eu só consegui superar essa dificuldade com as formações, que nos auxiliavam, e também com o próprio curso, já que a gente também tinha aulas de como produzir artigo. (P4)

Foram os relatórios, porque eram muito complexos, com pontos bem específicos, bem detalhados. [...] No início foi realmente difícil, mas depois você vai se acostumando. (P5)

Para Garcia (1997, p. 291), “aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las”. Nessa direção, a superação das dificuldades dos participantes em relação à escrita deu-se a partir de um trabalho colaborativo, onde as ideias eram discutidas e planejadas em conjunto. Nesse contexto, a troca de informações, o dividir angústias, a pesquisa em conjunto e o apoio entre as similaridades fizeram da superação de tais atividades uma rica aprendizagem colaborativa. Desse modo, percebemos que, mesmo cada um conservando sua individualidade, o trabalho coletivo impactou a ponto de, nas falas dos participantes, o coletivo substituir o individual, o que pode ser evidenciado, por exemplo, pelo uso das marcas da primeira pessoa do plural, ao longo das narrativas, no que se refere à produção textual.

Quando questionados sobre as **contribuições** do PIBID para a sua formação inicial, as narrativas dos participantes enfatizaram algumas questões específicas, as quais foram agrupadas em cinco eixos de análise (ou subcategorias, na perspectiva da ATD), assim identificados: (i) o desenvolvimento da autoconfiança; (ii) a melhoria do desempenho acadêmico; (iii) a segurança para desenvolver o estágio curricular supervisionado; (iv) o aprimoramento da leitura e da produção de texto; (v) a aproximação teoria e prática. É interessante pontuar que a definição dessas subcategorias não é estanque; seus limites diluem-se à medida que apresentamos a análise, afinal, transformar o agir em palavras é, também, interligar ações e pensamentos.

No quesito **autoconfiança**, os depoimentos nos mostram que os encontros proporcionados pelo subprojeto, tanto no período da formação inicial quanto nos posteriores, mais voltados para os momentos de planejamento didático-pedagógicos com toda a equipe (coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência), alicerçaram a capacidade de fortalecer as relações intersubjetivas e propiciaram a autoconfiança dos participantes, permitindo-lhes um novo olhar para as suas habilidades, qualidades e julgamentos.

Assim, apoiados na certeza do conhecimento adquirido nas formações e no estímulo constante para superar as dificuldades, seja por parte dos coordenadores de área, dos supervisores ou, ainda, dos próprios colegas, os futuros professores tornaram-se agentes, modificaram posturas e comportamentos, importante passo para seu bem-estar psicológico e, assim, deixaram fluir todas as suas possibilidades:

Depois que eu entrei no PIBID todo professor me dizia que eu era outra pessoa. Porque no primeiro semestre eu não falava nada. Eu ficava só naquela vontade de falar e de participar. Já no segundo semestre eu ainda estava meio assim, mas depois que eu entrei no PIBID era obrigado o professor me mandar calar a boca. [...] No PIBID eu me tornei uma pessoa mais criativa. [...] E também a postura, como eu falei, eu só olhava para uma pessoa. Até nos seminários da faculdade eu só olhava só para uma. Eu comecei a olhar para o grupo, eu comecei a ter uma postura em sala. Até a minha voz. Eu falava bem baixinho e depois que eu entrei para o PIBID eu comecei a falar mais alto. [...] Com certeza, depois do PIBID, eu cresci. Eu deixei de ser uma pessoa muito calada, porque às vezes eu tinha vontade de falar mas eu não conseguia. (P1)

Se eu não tivesse passado pelo PIBID, no momento em que eu cheguei na sala de aula que eu não tive esse controle de turma, eu teria desistido e teria ido trabalhar em outra coisa[...] Mas não, eu já tinha vivenciado muita coisa

no PIBID. [...] Eu acho que o PIBID contribuiu muito nisso; me deu mais segurança para trabalhar com pessoas, ter mais paciência, saber conversar, saber lidar com as situações. (P2)

A própria dinâmica do projeto me ajudou a mediar situações, a mediar conflitos; a lidar com situações do dia a dia. (P3)

Com o PIBID eu aprendi a ser mais paciente, a trabalhar melhor em equipe, porque como eu já trabalhava com várias pessoas, quando eu fui para a escola foi tranquilo. Na minha vida mesmo, com as outras pessoas, eu tive mais paciência, soube lidar melhor com várias pessoas, ver que cada um pensa de um jeito, age de uma forma diferente. [...] O PIBID contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional de várias maneiras. A primeira delas era a vergonha que eu possuía de falar em público. Nos primeiros encontros de formação, antes da iniciação nas escolas, eu me senti muito desconfortável com os meus colegas bolsistas e os professores universitários [...] Depois de alguns meses felizmente isso mudou. Eu comecei a me sentir mais tranquila para fazer um comentário, discutir uma opinião a respeito de um assunto proposto nas reuniões. [...] Na escola eu também consegui perder todo o receio que eu sentia de me comunicar com os alunos, professores e direção, além de entender que o ambiente escolar não deve ser visto apenas como espaço de trabalho burocrático, individual, mas um espaço de convívio social, debate em que todos podem estabelecer uma amizade e pensar e agir coletivamente. (P4)

O PIBID contribuiu demais. Eu era muito tímida e ele me ajudou a melhorar. (P5)

Trabalhar possíveis fragilidades, refletir sobre posicionamentos e reconhecer-se capaz proporcionaram mudanças significativas na vida dos participantes, levando-os ao autoconhecimento e à maturidade, como pudemos observar nas falas apresentadas. Nessa direção, sentimentos de autoestima, de autoconfiança e de responsabilidade foram despertados, enquanto atitudes frente ao mundo. Posicionar-se criticamente, abandonar a timidez, modificar o tom de voz, interagir nos grupos, reconhecer-se no coletivo representam, portanto, algumas das contribuições do PIBID para a vida dos participantes.

Outra contribuição do Programa apontado pelos participantes, na formação inicial, refere-se à **melhoria do desempenho acadêmico**. Nesse caminho, as contribuições do PIBID não se restringiram à contextualização das disciplinas do curso, isto é, à antecipação ou ao aprimoramento da parte teórica dos conteúdos trabalhados na graduação (P3 e P5), mas se estenderam à execução das atividades didático-pedagógicas na graduação (P1 e P4), proporcionando, ainda, a um dos participantes (P2), dedicar-se exclusivamente aos estudos durante a graduação, o

que, certamente, resultou em seu bom desempenho acadêmico. Vejamos o que nos mostram os excertos das narrativas:

Na hora de apresentar um trabalho na faculdade o PIBID me ajudou demais. [...] eu me imaginava dando aula no PIBID e tudo dava certo. (P1)

O PIBID foi uma ajuda, principalmente a bolsa, para que eu viesse morar aqui e ficasse só estudando. Porque se não fosse o PIBID eu ia trabalhar e isso ia acabar comprometendo meu desempenho no curso. (P2)

Ele [O PIBID] contribuiu em vários aspectos, dando-me conhecimento de base, indo, muitas vezes, além daquilo que a gente tinha visto ainda na graduação. (P3)

Às vezes a gente dava aula de algumas coisas que antecipavam o conteúdo da graduação. A gente estudava primeiro no PIBID e depois que ia ver aquilo na graduação e isso melhorou bastante meu desempenho. (P5)

De modo mais abrangente, P4 assim se expressou:

Todas as atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para a minha formação, para o meu desempenho acadêmico. (P4)

Como vemos, o PIBID contribuiu consideravelmente para a formação dos licenciandos. Mas será que o processo inverso também aconteceu? Isto é, será que a graduação contribuiu para que o aluno tivesse, ao menos, mais segurança ao ministrar os conteúdos? Esperamos que sim, afinal, PIBID e graduação devem caminhar de mãos dadas, na busca pela elevação da qualidade dos cursos de licenciatura. Assim, advogamos que uma maior aproximação entre as atividades propostas pelos subprojetos e as planejadas para o curso de Letras, no âmbito departamental, fortaleceria os saberes adquiridos na universidade e os além dela. O resultado desse diálogo, certamente, resultaria em uma formação mais completa do licenciando.

No campo do **estágio curricular supervisionado**, a contribuição do PIBID também foi evidente, como pode ser atestado nos seguintes relatos:

Se eu não tivesse passado pelo PIBID eu não teria me dado bem no estágio. Muita coisa que eu trabalhei no PIBID eu apliquei no estágio. [...] Foi uma parceria muito boa PIBID e estágio. (P1)

Só o estágio não seria suficiente para enfrentarmos a sala de aula. (P4)

Parte fundamental da formação, o estágio curricular é o momento em que o aprendiz vai exercitar, na prática, os conteúdos aprendidos na teoria da sala de aula. É um momento de muitas incertezas e inquietações porque na maioria das vezes a insegurança assola o aprendiz, como podemos comprovar ainda no depoimento de P1:

Eu quero me preparar para não ter a experiência só quando chegar lá no sétimo, porque disseram que estágio é lá no sétimo semestre. E eu vou estagiar lá no final do curso? E eu vou para a sala de aula sem eu ter um mínimo de experiência em sala? (P1)

Lima (2008), refletindo sobre o papel do estágio nos cursos de Licenciatura, destaca:

Há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio/Prática de Ensino. Seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas (LIMA, 2008, p. 198).

Assim, a matriz curricular das licenciaturas, dividida em diversas disciplinas que, na maioria das vezes, funcionam de forma descontínua e sem estabelecer relação com as demais, nem sempre estabelece lógica e nem sentido para a vivência do estágio. Neste aspecto, outra vez, o PIBID aparece como passo unificador daquilo que se tem mostrado díspare.

Outro ponto levantado por alguns participantes como uma das grandes contribuições do PIBID referiu-se ao **aprimoramento da leitura e da produção de texto**. Sobre esse aspecto, destacamos que o ensino de Língua Portuguesa, baseado nos exaustivos exercícios de leitura, sejam voltados para os livros didáticos, sejam para os paradidáticos, pouco têm contribuído para a formação de leitores críticos. Nessa mesma direção, as aulas de redação, em sua grande maioria, também não despertam o interesse dos alunos, considerando que se restringem à reprodução de lugares comuns, totalmente desprovidas de real interação. O trabalho desenvolvido

no PIBID, agindo de forma reflexiva, em muito contribuiu na leitura e produção de textos enquanto construção de sentidos. Sobre isso, esclarecem-nos os pibidianos:

Quando eu entrei na faculdade eu ficava pensando “Menino, como é que vai ser eu dando aula de redação? Como é que eu vou ensinar um aluno a produzir se até mesmo eu tenho muita dificuldade? A experiência no PIBID me ajudou a superar essa dificuldade porque além de a gente estar ensinando os alunos a escrever a gente também estava escrevendo: era diário de bordo, era artigo, era resumo, era plano de aula. (P1)

Antes de eu ir para a sala de aula eu ficava imaginando “Como é que eu vou ensinar esses meninos a escrever?”. Mas hoje eu já tenho um jeito de ensinar, levo vários textos motivadores, do jeito que a gente fazia no PIBID. Todas as atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para a minha formação, para o meu desempenho acadêmico, desde a simples leitura de um texto, que, na verdade, até isso ensinaram no PIBID, como prender o aluno na leitura do texto, até as dinâmicas e as produções textuais relacionadas ao texto. Ao analisar e discutir textos de diferentes épocas no PIBID, eu pude ver que eu era uma leitora comum, que não conseguia perceber as palavras nas entrelinhas do texto e os diversos sentidos presentes. Mas para que eu pudesse me tornar uma educadora que conseguisse desenvolver uma leitura crítica no meu educando eu precisava antes me tornar uma leitora. E isso eu aprendi no PIBID. (P4)

Produzir em processos coletivo e individual diários de bordos, textos acadêmicos, planos de aula e resumos foram atividades que preencheram o universo dos pibidianos. A escrita aconteceu atendendo a situações reais, de forma pragmática, gradual e reflexiva. Ao longo das formações, os alunos foram expostos a uma diversidade de textos de intencionalidades diversas, sempre com muito debate e reflexões que iam desde as questões estruturais e formais a questões mais profundas do texto. Tais reflexões e manuseios foram promotores da criticidade e da ação didática dos futuros profissionais que, abalizados nas discussões formativas, construíram suportes sólidos para o trabalho com o texto dentro de uma perspectiva de discursos.

Por fim, chegamos a um tema bastante recorrente na comunidade acadêmica, mas que, embora já tenha sido abordado em outros momentos deste texto, ainda se apresenta bastante problemático nos cursos de licenciatura: a **articulação teoria e prática** (GATTI, 2013; PIMENTA; LIMA, 2012; NÓVOA, 2015; TARDIF, 2012; dentre outros).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº. 2/2015, Art. 10,

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a **articulação entre estudos teórico-práticos**, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (grifos nossos)

Apesar dessa articulação ser preconizada nos documentos oficiais, nos cursos de licenciatura, o campo teórico ainda predomina sobre o prático, oportunizando ao aluno, na maioria das vezes, o contato com a sala de aula apenas nos últimos semestres do curso de graduação, o que resulta, como já falamos, em uma formação fragmentada, concentrada no espaço das universidades e distante do futuro ambiente de trabalho dos licenciandos, isto é, distante das escolas.

Na mesma direção, Nóvoa (2015) explica-nos que:

É útil não fechar o debate na dicotomia teoria-prática, quer seja para acentuar o caráter teórico da formação, quer seja para sublinhar a importância de uma proximidade com a prática. Não há formação de professores sem teoria e sem prática. Por isso, a dicotomia é inútil. A teoria e a prática estão tanto na universidade, como nas escolas e no trabalho dos professores (NÓVOA, 2015, p. 12).

Essa visão de formação, que articula teoria e prática, concebendo-as como uma unidade indissociável dialoga com um dos objetivos do PIBID, que é “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”⁴³. Em consonância com este objetivo, o PIBID da URCA, aqui representado pelo subprojeto Letras Português (2014-2018), aproximou a formação acadêmica do contexto vivencial da escola, relacionando os campos da teoria e da prática, base para toda construção de saberes. Essa ação foi destacada na fala de todos os participantes:

Um dos pontos mais importantes do PIBID foi aproximar a teoria da prática, aplicar os conhecimentos teóricos vistos na faculdade para os alunos na sala de aula. [...] No curso a gente tinha mais a parte teórica. E o PIBID me trouxe as duas coisas, a teoria e a prática. [...] O PIBID foi o pontapé inicial para

43 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 30/01/2020.

minha carreira. [...] O PIBID me fez gostar realmente da sala de aula e me ensinou a ser uma pessoa mais criativa, mais dinâmica. [...] O PIBID realmente me ajudou a ser a professora comprometida que eu sou hoje. [...] Eu aprendi a interagir com os alunos, com os colegas. Foi muito importante esse momento de planejamento, planejar o que vai fazer, socializar as experiências, pensar junto. [...] Eu realmente aprendi a ser professora participando do Programa. (P1)

Outra coisa boa é que a pessoa pode estar ali, sempre pesquisando. Saber como funciona a sala de aula, como é o ambiente escolar, como é que vai ser. (P2)

O PIBID fez um alinhamento da teoria com a prática. [...] me formando como professor, no chão da escola. [...] Eu diria que o PIBID foi uma segunda formação. [...] Ele me ajudou a ter certeza de que eu queria ser professor. [...] Com o PIBID, eu aprendi que a docência vai muito além de um papel; de uma função de um professor. (P3)

Além do conhecimento, o PIBID me trouxe a prática, a realidade da sala de aula. No curso nós tínhamos mais só a parte teórica. No PIBID eu tive acesso a parte de didática. [...] eu tive acesso a realmente como é a realidade em sala de aula. (P4)

Eu aprendi a ser professora participando do programa. A experiência da sala de aula, a questão do ambiente e até coisas simples como aprender ligar datashow ele contribuiu. Em relação ao conteúdo também. [...] No PIBID eu aprendi a lidar com a rotina de sala de aula, fazer os planos de aula, essa questão do planejamento, saber lidar com situações, com imprevistos. (P5)

Os registros permitem-nos estabelecer o entrelaçamento existente entre as partes que instituem a construção dos saberes de maneira significativa, pois que simultâneas. Criar espaços para reflexão do “vir a ser” - teoria - e o “estar posto” - prática - é, sobremaneira, elucidar dúvidas, resolver impasses, redimensionar posturas e convicções; é assumir-se como agente promotor do seu saber e do que é transmitido ao outro.

Aproximando a teoria da prática, a partir da imersão dos licenciandos nas vivência das escolas, o Programa ajudou na certeza da opção pela docência, conforme verificamos nos depoimentos de P1 (“O PIBID me fez gostar realmente da sala de aula”) e de P3 (“Ele me ajudou a ter certeza de que eu queria ser professor”), além de instrumentalizá-los para o então exercício da docência, conforme atestamos nas declarações de P1 (*Eu realmente aprendi a ser professora participando do Programa*) e de P5 (*Eu aprendi a ser professora participando do programa*).

Os depoimentos aqui apresentados corroboram o fato de que o PIBID, realmente, fortalece as licenciaturas. O desequilíbrio dos cursos de licenciatura no que se refere à relação entre teoria e prática, imprimindo na primeira um maior destaque no processo de formação (e isso foi registrado na fala dos participantes), leva-nos a inferir que é urgente a criação de mais políticas públicas que mudem essa realidade, ou jamais nada será mudado no ensino brasileiro. Políticas que, assim como o PIBID, busquem formar, de fato, cidadãos críticos, protagonistas de sua própria história no exercício do magistério.

Ações aparentemente menos importantes, como a utilização de material didático; outras circunstanciais, como o planejamento, a facilidade de relacionar-se em grupos e a motivação para o trabalho no ambiente escolar foram também apresentadas pelos participantes como provenientes das ações desenvolvidas junto ao Programa. Desse modo, podemos afirmar que as ações aqui elencadas saem do universo conteudista para abranger a totalidade daquilo que denominamos humano.

5.3 Para além da gramática

Na busca pela compreensão do que os participantes concebem como ensino de Língua Portuguesa, já que esse foi um dos focos do subprojeto, resolvemos inquiri-los sobre essa temática. Considerando que todos são professores, optamos por estender essa reflexão para os dias atuais, por acreditarmos que as experiências pretéritas, direta ou indiretamente, acabam se refletindo nas ações do presente. Assim, no que se refere às concepções antes do ingresso no curso de Letras, mais especificamente no PIBID, os participantes assim se manifestaram:

Quando eu entrei na faculdade eu pensei que ensino de Português era só ensino de gramática. A gramática que a gente estudava era aquela bem tradicional, estudávamos as classes gramaticais, as funções sintáticas das palavras. Aquela coisa bem tradicional mesmo. (P1)

Antes de entrar na faculdade, eu sempre vi o ensino de língua portuguesa como ensino de gramática. Aquela gramática bem tradicional mesmo. Se se trabalhava interpretação de texto eu nem me lembro. (P2)

Eu acreditava que ensinar Língua Portuguesa era ensinar definições. [...] O ensino de Língua Portuguesa era o ensino de gramática, que trazia uma ideia de língua padrão que a gente deveria usar independente do contexto. Era a apresentação de uma gramática, de uma regra e definição. Era isso. Não havia respeito ao uso coloquial. (P3)

Para mim, o ensino de Língua Portuguesa era só ensino de Gramática. Essa concepção foi se tornando mais ampla à medida que eu fui cursando uma graduação em Letras e participando do PIBID. (P4)

Eu pensava que o ensino de Língua Portuguesa era ligado só a regras gramaticais. (P5)

Como vemos, todas as respostas caminham para a mesma direção: ensino de Língua Portuguesa como sinônimo de ensino de gramática normativa. Para refletir sobre essa temática, partimos das ideias apresentadas por Antunes (2003), ao tratar da visão interacional da linguagem. Diz a referida pesquisadora que a atividade pedagógica do ensino de Língua Portuguesa tem sido permeada por duas grandes inclinações, assim distribuídas:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p. 41)

Assim, as falas dos professores indicaram que a formação recebida nas escolas era pautada na primeira tendência, ou seja, no ensino de regras pré-estabelecidas, totalmente desvinculadas da realidade linguística dos alunos. Sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais já pontuavam que a gramática,

ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (BRASIL, 1997, p. 31).

Nessa perspectiva, o ensino da língua materna mais parece com o ensino de uma língua estrangeira. Isso porque a falta de inserção do sujeito no processo de

ensino-aprendizagem faz com que o aluno tenha uma noção de língua totalmente diferente da sua capacidade de comunicação.

Dando continuidade à leitura das narrativas, percebemos a mudança de paradigma, influenciada, principalmente, pela participação no PIBID, mais especificamente no subprojeto Letras Português da URCA (2014-2018). Nessa nova perspectiva, todos os participantes demonstram compreender o ensino de Língua Portuguesa dentro da segunda tendência apontada por Antunes (*op. cit.*), conforme atestamos nos registros a seguir:

Hoje eu vejo que ensinar Português é tanta coisa. Principalmente depois da minha experiência no PIBID eu tenho outra concepção. Eu acho que não é só gramática. Leitura e interpretação são fundamentais porque são para a vida. [...] Gramática também é importante. Mas a gramática tem que ser contextualizada. (P1)

Hoje eu vejo que o ensino de Língua Portuguesa não pode estar relacionado só ao ensino de gramática. A base deve ser a leitura e a escrita. E o PIBID me ajudou a ter essa nova visão. (P2)

Hoje a gente sabe que ensinar Português não se limita só a definição de uma regra; não se resume só a transmitir determinado conteúdo. A gente percebe que o ensino parte de um texto, de um uso da língua [...] Tem que haver uma troca de experiência, perceber que a língua portuguesa não é estanque, não é neutra, não é parada ali [...] Com certeza o PIBID me ajudou muito a desenvolver esse novo olhar. (P3)

Hoje o ensino de Língua Portuguesa significa não só o ensino de gramática. O ensino de gramática da língua padrão é importante, mas também o ensino das variedades linguísticas, valorizar a variedade linguística do aluno. É tanto que eu fiz o projeto aqui da escola baseado nisso. E eu aproveitei tudo o que a gente viu no PIBID. (P4)

Hoje eu vejo que o ensino de Português passa por muitas coisas. A gente tem o conteúdo de gramática normal, literatura, redação e, por conta das avaliações externas, entrou muito a interpretação textual. No geral, a gente trabalha tudo junto, nada é desprezado. (P5)

Nesse novo olhar, o ensino de Língua Portuguesa manifesta-se para além da gramática, e o texto, associando-se às atividades de leitura, interpretação e produção, passa a fazer parte desse cenário.

Não podemos deixar de mencionar que a leitura, a que se referem os participantes, não é aquela que se restringe à mera identificação do que está escrito, tampouco é limitada à disciplina de Língua Portuguesa. É uma leitura que se baseia

na compreensão dos conteúdos, que permite ao leitor apropriar-se do texto, ultrapassando os muros disciplinares. A esse respeito, oportunas são palavras de Fulgêncio; Liberato (2007):

quando lemos não estamos jogando unicamente com aquilo que é expresso explicitamente, mas também com um mundo de informações implícitas, não expressas claramente no texto, mas totalmente imprescindíveis para se compor o significado (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p. 31).

Nessa direção, ler é descobrir, nas entrelinhas do texto, um significado maior do que o revelado nas linhas; é ir além do conhecimento mecânico da decifração; é perceber que “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 1989, p. 18). Sem espaço para inferir, levantar hipóteses interpretativas e justificá-las, transpor conhecimentos de uma área para outra, a leitura torna-se uma acanhada etapa de decifração de identificação informativa, o que não mais se sustenta.

Por ser dinâmica e intransferível, a leitura forma e reforma nosso olhar sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre nós mesmos. Nessa direção, através da leitura, o leitor pode apossar-se de ideias novas, posicionar-se criticamente sobre o texto, observar as condições contextuais de sua produção e as relações existentes com a realidade atual e, a partir dele, desenvolver a escrita. A leitura, portanto, alicerça a escrita, logo, exigir do aluno a produção escrita quando ele não domina a prática eficiente da leitura é torturá-lo com uma cobrança impossível de ser executada. Nesse contexto, intensificar e diversificar a prática de leitura na escola é, a nosso ver, a estratégia mais valiosa para uma escolaridade funcional, capaz de reverter as mecânicas técnicas de leitura e produção textual.

Posicionar-se criticamente sobre o texto, observar as condições contextuais de sua produção e as relações existentes com a realidade atual faz com que o aluno seja o artífice da sua própria aprendizagem, ou seja, é ele quem age; é o sujeito na interação com o outro, seja esse outro o colega, o livro ou o texto. Nessa perspectiva, explorar a diversidade da leitura, familiarizar o aluno com o mundo da imagem, do cinema, do texto escrito, da oralidade, da internet, da poesia é “desler”, como diz Mário Quintana, as páginas de um mundo cada vez mais dinâmico e prepará-lo para repassar cada página a seu tempo.

No que se refere ao ensino de gramática, todos os participantes ressaltaram a ideia de requerer do aluno definições ou exigir-lhe que memorize regras não mais se sustenta. Vemos que todos topicalizaram essa informação em seu discurso e, explicitamente, quatro deles (P1, P2, P3, e P4) reportaram-se à experiência do PIBID como um evento que transformou seu agir pedagógico.

Nesse novo paradigma, os participantes deixam claro que tal mudança de compreensão de ensino de Língua Portuguesa não nega o ensino de gramática nesse processo, como podemos observar nos seguintes excertos: “*Não é só a gramática tradicional*” (P1); “*não pode estar relacionado só ao ensino de gramática*” (P2); “*não se limita só a definição de uma regra*” (P3); “*não só o ensino de gramática*” (P4); “*A gente tem o conteúdo de gramática normal [...] a gente trabalha tudo junto, nada é desprezado.*” (P5). Dessa maneira, o ensino da metalinguagem⁴⁴ passa a ser compreendido dentro de um contexto, e esse viés menos prescritivista abre espaço para uma nova abordagem do ensino de Língua Portuguesa baseado nas variedades linguísticas, como podemos atestar nos depoimentos a seguir:

Não só saber que ali tem um verbo, um pronome, um substantivo. É saber qual a função daquele termo. [...] Infelizmente os livros abordam muito pouco esse assunto que envolve variação linguística mas eu sempre gosto de trabalhar nas minhas aulas. (P1)

Hoje eu vejo que existem outras formas de se aprender Português [...] A nossa base de trabalho deve ser o texto; o uso da língua. Fazer com que o aluno não perceba classificações e definições isoladas, mas perceba uma língua em movimento. (P3)

O ensino de gramática é importante, eu falo da variedade padrão, da norma culta, mas eu falo também que o ensino de Português também tem a ver com o respeito e a valorização das variedades. (P4)

Essa questão é, ainda, retomada em outro momento da narrativa, quando alguns dos participantes, durante a exposição do pensamento alinhado ao seu modo de ser docente, inserem, em seu discurso, as seguintes declarações:

44 De acordo com os PCN (1997, p. 53) “atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos”, contrapondo-se às atividades epilinguísticas, para quem “a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza.”

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, não é só corrigir alguém que está falando inadequadamente, mas perceber o porquê de determinados usos linguísticos, porque algumas palavras estão desaparecendo e qual a sua relação com a sociedade. (P3)

Introduzir gramática [na aula] não começando já com os conceitos das classes gramaticais, mas eu queria realmente falar para os alunos a importância do estudo da gramática, já colocando em questão a variedade linguística. (P4)

Desse modo, assim como os participantes desta pesquisa, defendemos um ensino de Língua Portuguesa que não se restrinja a impingir no usuário a noção de certo ou errado, mas que respeite a diversidade linguística brasileira, que priorize a forma de cada comunidade se comunicar e que promova a diminuição do preconceito e da exclusão, que reconheça que

o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 82).

É preciso deixar claro, contudo, que olhar para a variação não significa negar a importância dos aspectos gramaticais; o que negamos aqui é um ensino voltado apenas para nomeações e classificações, totalmente desvinculado da realidade linguística dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial mais recente que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”⁴⁵, também apregoa essa abordagem de ensino:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p. 81)

45 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26/01/2020.

Na descrição de fenômenos linguísticos variáveis, a Sociolinguística tem dado uma importante contribuição. Sob esse viés, vários estudos vêm sendo desenvolvidos, não só no nível semântico-discursivo, mas também fonético-fonológico e morfossintático, entre os quais selecionamos o uso dos pronomes pessoais, mais especificamente o acusativo anafórico de terceira pessoa, para ilustrar, resumidamente, o quão distante ainda se apresenta o ensino de Língua Portuguesa em relação ao uso real da língua.

O estudo de Duarte (1986) foi o pioneiro na descrição do fenômeno, tal qual se apresenta na literatura atual, isto é, sob quatro variantes, a saber: clítico acusativo; SN lexical; pronome lexical; posição vazia. Assim, ainda conforme a pesquisadora (*op. cit.*), para a pergunta: “Há quanto tempo você conhece a Maria?”, temos quatro possibilidades de resposta: (1) “Eu a conheço há muitos anos” (clítico acusativo); (2) “Eu conheço a Maria há muitos anos” (SN lexical pleno); (3) “Eu conheço ela há muitos anos” (pronome lexical); (4) “Eu conheço (e)⁴⁶ há muitos anos” (posição vazia).

As gramáticas normativas, contudo, não seguem essa configuração. Para elas, quanto à função, os pronomes pessoais apresentam-se da seguinte forma: a) os do caso reto, que funcionam como sujeito da oração, e b) os do caso oblíquo, que atuam, fundamentalmente, como objeto (CUNHA; CINTRA, 2001). Sendo assim, a função de acusativo compete aos pronomes oblíquos átonos ‘a, o, as, os’, ao passo que os pronomes pessoais de caso reto assumem a função de sujeito na oração, em decorrência de seu valor nominativo. (ROCHA LIMA, 1998; BECHARA, 2004).

Essa visão da gramática normativa vai de encontro ao uso real da língua coloquial do Brasil, que refuta, inclusive, o uso do clítico acusativo, ao passo que o ‘ele na função acusativa’ perpassa todos os níveis sociais do país, constituindo, portanto, uma marca do português oral brasileiro (CAMARA JR., 1972). De fato, o que acontece, como afirma Monteiro (1994), é que estamos diante de uma modificação do quadro dos pronomes pessoais e não há mais espaço para uma gramática que não reflita sobre a língua em uso e as possíveis mudanças que a permeiam.

Vale ressaltar que, do ponto de vista científico, segundo Labov (1972b), não há variante melhor do que outra. No entanto, é preciso considerar que as variantes não apresentam os mesmos valores sociais e estilísticos. O pronome lexical, por

46 De acordo com Duarte (1986), o símbolo (e) representa a posição vazia.

exemplo, ilustra bem essa questão: embora ele possua o mesmo valor representacional das demais variantes, carrega traços de estigma social, sendo apontado como 'inadequado' nas gramáticas normativas (ALMEIDA, 1998; CUNHA; CINTRA, 2001; dentre outros).

Assim, considerando que ainda são muitos os pontos que precisam ser ressignificados, no que se refere ao ensino de língua materna, acreditamos que a Sociolinguística, se não pode oferecer a resposta para os impasses vivenciados, seguramente, ainda se coloca como um dos acurados dispositivos por meio do qual podemos discutir questões relacionadas à variação linguística, na busca não de uma, mas de algumas explicações viáveis para os fenômenos variáveis.

Nesse contexto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 82).

Creemos, portanto, que as breves considerações aqui apresentadas sobre o acusativo anafórico de terceira pessoa desperta-nos para o fato de que a sintaxe do português brasileiro não se apresenta como algo invariável, tal qual nos apresenta a gramática normativa. Esperamos, portanto, que isso nos leve a repensar o ensino da Língua Portuguesa, na busca de oportunizar ao aluno uma reflexão sobre os diferentes usos da língua.

Não podemos deixar de mencionar que, antes mesmo de ser uma questão linguística, o tema variação e mudança representa uma questão histórica. Na cultura hindu, por exemplo, no princípio da difusão das práticas de escrita, em um contexto religioso, já podemos apontar traços de variação, pois ao transcrever (adaptar) textos religiosos, os escribas, influenciados por aqueles que os contratavam, operavam uma série de adaptações no texto, por vezes nele agregando marcas da oralidade valorizadas no círculo cultural vigente, isto é, na comunidade de fala (PEILE, 2008). Na Grécia, por sua vez, Platão e Aristóteles, ao teorizarem sobre as categorias gramaticais (ideia de uma gramática "normatizadora" para a boa retórica), já acenam possibilidades de formas variantes e interferentes nos postulados retóricos. Desse modo, se para os gregos não havia ainda a sistematização da língua dissociada da

reflexão filosófica, pelo menos um pensamento sobre linguagem se faz presente nas discussões sobre retórica e lógica, sobretudo em Aristóteles.

Cumpre-nos ainda ressaltar que, embora o foco inicial do subprojeto tenha se voltado para a área de Literatura, nem todos os participantes atuam nesta área e, quando o fazem, limitam-se a ministrar uma aula semanal, tendo em vista que esta é a realidade das escolas públicas. Sendo assim, decidimos, por uma questão de alinhamento, explorar questões relacionadas apenas ao ensino de Língua Portuguesa, já que todos os colaboradores desta pesquisa estão atuando nesta área e, ainda, por este também ter sido um dos focos do subprojeto. No entanto, gostaríamos de pontuar que, no que se refere ao ensino de Literatura, as vivências no subprojeto também proporcionaram mudança de paradigma na vida do participantes. O que antes era visto apenas como estudo histórico das escolas literárias, com destaque para as principais características, autores e títulos de suas obras, ganhou uma nova forma: a de um olhar crítico sobre o texto. As questões estético-ideológicas, os desvios utilizados pelo artista para promover uma pluralidade de interpretação e permitir ao leitor novas perspectivas de compreender o mundo, o outro e a ele próprio caracterizaram esse novo olhar, o que pôde ser atestado ao longo das discussões no subprojeto e também nos relatórios apresentados.

5.4 O modo de ser docente

Considerando as manifestações dos participantes nas subseções anteriores, oportunizamos aos professores um momento de autorreflexão. Nesse cenário, solicitamos que eles rememorassem sua trajetória de formação docente e suas experiências no magistério e, a partir dessas recordações, definirem-se como professores de Língua Portuguesa. Nessa direção, agrupamos os seguintes depoimentos:

Eu sou uma professora muito preocupada [...] Eu explico cinquenta mil vezes o conteúdo, principalmente se for gramática. [...] levo muito exercício extra. [...] Sou uma professora que me preocupo com meu aluno; se ele aprendeu ou não, fico sempre no pé, tirando as dúvidas. [...] Eu me vejo como uma professora que dá o seu melhor. (P1)

Eu me defino positivamente [...] Hoje eu me vejo como uma boa professora. Eu consigo repassar o conteúdo, os alunos chegam para tirar as dúvidas e isso é bom. (P2)

Como professora de Língua Portuguesa, eu me vejo como uma pessoa que eu tenho muito o que aprender. [...] Mas eu já tenho uma bagagem, porque o curso me proporcionou esta bagagem, esse conhecimento, e o PIBID também. [...] Então como professora eu me considero uma pessoa muito focada, muito determinada, dedicada em tudo o que eu vou fazer [...] uma pessoa que realmente se preocupa com cada aluno, que procura sempre inovar nas aulas, não é aquela professora tradicional que utiliza somente o material didático como o instrumento pedagógico de ensino [...] Além de uma professora que procura sempre pesquisar, justamente para que eu possa inovar. (P4)

Preparar-se para a realidade da sala de aula, preocupar-se com material de apoio para a construção do conhecimento, estar disponível para atender os alunos, esclarecendo-lhes as dúvidas, ter consciência de que ainda tem muito o que apreender são destaques das vozes das professoras.

P3, por sua vez, assim se definiu:

Eu me vejo como um profissional que não está limitado a uma só disciplina, que não lida só com um conteúdo específico, que relaciona várias áreas da sua vida a partir da linguagem. (P3)

A interdisciplinaridade marca o ponto alto que emergiu na voz de P3. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a interdisciplinaridade

deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2000, p. 77)

Assim, o trabalho pedagógico, na perspectiva interdisciplinar, permite um diálogo com as várias áreas do conhecimento, dando espaço, inclusive, para que o professor planeje suas aulas em parceria com outros colegas.

Destaque especial merece a informação dada por P5, no momento em que foi inquirida sobre a visão que possuía da sua atuação enquanto professora. Vejamos:

Eu acho que em gramática eu ainda não sou tão boa. Sou uma professora mediana, que dá o conteúdo de forma bem normal. [...] Na área de sintaxe [...] eu sempre tenho que estudar mais [...] porque é uma área que eu tenho dificuldade. Em Literatura eu tenho um pouco mais de facilidade, porque muita coisa eu vi no PIBID e isso facilitou muito o meu trabalho hoje. Já redação é um dos conteúdos que hoje eu já nem estudo tanto, pelo fato de eu já ter dado muita aula eu já estou habituada. E também eu gosto bastante da área. (P5)

A sua assertiva caminha na contramão do mundo atual, que não nos incentiva a pensar criticamente. Considerar-se *mediana*, ministrando o conteúdo *de forma bem normal*, é uma postura de autocrítica que exige muita reflexão e conhecimento que se contrapõe ao comportamento contemporâneo. A contemporaneidade tem gerado seres desprovidos de subjetivações, são personalidades de autoprojeções, produções em série. Subjetivar-se criticamente, avaliar possibilidades e restrições são características de alguém que muito experienciou, muito refletiu, muito se autoavaliou. Tal caminho se tornou possível, como ela própria afirma, dentro do contexto do PIBID.

Falar sobre uma experiência em curso significa envolvimento emocional direto com aquilo que está sendo vivido. Desse modo, as falas referentes ao relato do agora em muito diferem daquelas que representam o vivenciado com uma sequência temporal mais distante. O distanciamento ameniza ou atenua a experiência, é por assim dizer:

Lidar com o tempo significa que contamos com sua presença antecipada na distribuição das tarefas cotidianas. E contar com essa presença antecipada [...] também significa [...] que sempre o estamos medindo [...]. Direta ou indiretamente, a experiência individual, externa e interna, bem como a experiência social ou cultural, interferem na concepção de tempo. (NUNES, 1988, p. 17)

Segundo Pimenta; Anastasiou (2010, p. 197), “o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar exerce papel fundamental nos processos de construção da identidade docente”. Desse modo, as falas aqui registradas marcaram professores realmente reflexivos e atuantes, que têm um compromisso com as questões sociais, logo, que nunca estão prontos. O exposto está em consonância com Freire (2001, p. 79), para quem “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Nesse eterno exercício de construção, a identidade, de acordo com Lima (2008),

pode ser analisada, tanto na perspectiva individual, como na dimensão coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva (LIMA, 2008, p. 201).

Isto posto, entendemos que a identidade não é um molde pré-definido, que, uma vez montado, será incorporado nos mais diferentes ambientes, dando sempre as mesmas respostas a diferentes problemáticas; interagindo com diferentes sujeitos usando as mesmas abordagens. Se assim fosse, a formação do professor pecaria por ser incapaz de adaptar-se às mudanças dos sujeitos e dos meios, incapaz de responder a diferentes demandas, limitada pela própria incapacidade de se ressignificar. A formação da identidade representa, então, um processo em eterna construção.

Os depoimentos apresentados nesta seção mostraram que o trabalho desenvolvido no PIBID caracterizou-se, principalmente, por unir teoria e prática, utopia e realidade, individual e coletivo, aluno e professor, conhecimento e vida, ensinar e aprender. Dessa forma, encerramos esta seção com a convicção de que “as vivências e as experiências são fases da corrente que é a duração da vida” (MARTINS, 2006, p. 11) e, como tal, devem ser sempre valorizadas. Não podemos deixar de destacar que as histórias aqui compartilhadas, além de possibilitarem a construção deste trabalho acadêmico, proporcionaram-nos um reencontro com a nossa própria subjetividade; um reviver das nossas próprias histórias de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca [...] Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”. Saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.

José Saramago

Conscientes da infinitude do caminho que envolve a formação de professores, das modificações das paisagens ocasionadas ora pelo vento, ora pelo sol, ou, simplesmente, pelas possibilidades múltiplas de vozes e olhares, chegamos ao acostamento da estrada, ou à areia da praia, fato que se dá por razões que extrapolam nossa capacidade de ver; é uma pausa a permitir outros caminhares, outros prismas, outros viajores.

Iniciamos nossa pesquisa em busca dos possíveis impactos que o subprojeto PIBID Letras Português da URCA (2014-2018) causou na formação inicial dos alunos bolsistas. Por questões operacionais e metodológicas, o número de entrevistados passou por um corte significativo, em que ficaram preteridas muitas narrativas que recheiam de cores, de sabores e de vida o nosso trabalho. São fios de histórias tecidos no eterno costurar das nossas vidas. Alguns tecem suas narrativas em universidades da região do Cariri cearense, outros ocupam a rede privada de ensino, uns se encontram nas filas de espera das aprovações de concursos, outros se dedicam a ministrar aulas particulares e há, ainda, aqueles que, por razões diversas, encontram-se afastados da sua área de formação. O fato é que quase todos os bolsistas do Programa aqui em foco apoiaram suas profissões no ato de ensinar.

Embora fortes laços tenham nos unido, no decurso do subprojeto, os encontros regulares e as experiências compartilhadas não foram suficientes para identificarmos a real importância do PIBID na vida dos que dele participaram. Desse modo, ouvir as vozes dos participantes e interpretá-las possibilitou-nos um olhar bem mais profundo do então existente. Assim, muitas experiências entrelaçaram-se nos fios da memória, durante o desenvolvimentos desta pesquisa. Desse entrelaçamento, emergiram as categorias de análise, cujos resultados aqui brevemente retomamos, com o objetivo de reconstituir os principais momentos deste texto.

Na primeira categoria (*O início da trajetória*), construída com base na história de vida dos participantes em relação ao curso de Letras, constatamos que fatores como afinidade com as disciplinas Língua Portuguesa e/ou Literatura, influência das professoras, concorrência no vestibular e desafio pessoal foram determinantes na escolha do curso, ao passo que o estranhamento entre as diferentes realidades que caracterizam o ensino médio e o ensino superior e os sérios problemas financeiros para permanecer na universidade (o que foi 'superado' com a bolsa do PIBID) foram identificados como as maiores dificuldades encontradas durante a formação inicial dos participantes.

Com relação à segunda categoria (*Os caminhos para a docência*), o foco foram as contribuições do PIBID na formação inicial dos participantes. Nesse percurso, os professores visitaram lugares que os fizeram rememorar as motivações para o ingresso no Programa, os momentos formativos, os trabalhos em grupo, as dificuldades enfrentadas na execução das tarefas propostas pelo subprojeto, para, finalmente, chegarem ao seu destino: os impactos do PIBID na sua formação inicial. Suporte financeiro, alinhamento entre teoria e prática, desenvolvimento da autoconfiança, o aprender a ser professor, melhoramento no desempenho acadêmico, aprimoramento da leitura e da produção textual foram algumas das contribuições do Programa apontadas pelos participantes.

A terceira categoria (*Para além da gramática*) foi definida com base na concepção dos professores em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tendo como referência a experiência no Programa. Os resultados apontaram que todos os participantes, antes de ingressarem no curso de Letras, percebiam o ensino de Língua Portuguesa apenas como o ensino de gramática normativa. Essa visão foi se diluindo à medida que eles vivenciavam as atividades promovidas pelo subprojeto e, hoje, o ensino de Língua Portuguesa é visto como algo bem mais abrangente que simplesmente requerer definições e regras gramaticais.

Já a última categoria de análise (*O modo de ser docente*) agrupou reflexões sobre como os participantes definiam-se como professores de Língua Portuguesa. Nesse contexto, deparamo-nos com professores preocupados tanto com a aprendizagem dos alunos quanto com o crescimento pessoal de cada um. Deparamo-nos, ainda, com reflexões críticas substanciais sobre o fazer pedagógico.

Assim, de um modo geral, os resultados aqui expostos mostraram as transformações que o PIBID proporcionou na vida de seus participantes; mudanças que ultrapassam e entrelaçam todos os ângulos da vida. O que a princípio era apenas uma forma de suporte financeiro, curiosidade e oportunidade curricular terminou como algo basilar na construção de profissionais responsáveis, críticos, verdadeiramente comprometidos com a educação. Por tudo isso, entendemos que, no contexto do subprojeto PIBID Letras Português (2014-2018), não apenas formamos professores, mas ressignificamos vidas, construímos sonhos, munimos nossos bolsistas de ferramentas para liberdade de serem eles mesmos, de promoverem o próprio aprendizado.

Pausar o fluxo da vida no hoje, para buscar nas memórias as várias histórias de vida aqui expostas, constituiu-se fonte inexaurível de aprendizado e prazer. Reviver experiências e dinamizá-las, depois de algum tempo, é nutrir-nos de esperança. E a reflexão sobre a formação de professores, se viagem, está longe de acabar; entregamos agora o veículo e a paisagem aqui registrados para que outros viajores iniciem seus percursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. F. **Padre Ibiapina e as casas de caridade: contribuições educacionais no nordeste do século XIX**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas e interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

ALMEIDA, N. M. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1998.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, A. O.; LIMA, G. O. Análise textual discursiva e a compreensão cênica na pesquisa em Educação. In: OLINDA, E. M. B.; GOLDBERG, L, G. **Pesquisa (Auto)biográfica em Educação: afetos e (Trans)formações**. Fortaleza: EdUECE, 2017, p. 89-110.

BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do PIBIB**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAGA, M.; SILVESTRE, M. F. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CAMARA JR., J. M. **Ele como acusativo no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.11-59.

_____. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of Narrative Inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35 - 76.

COLAÇO, S. F. **A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no PIBID**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, C. F; CINTRA, L. F. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DEIMLING, N. N. M. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.51, p.523-536, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, M. E. L. **Variação e sintaxe**: clítico acusativo, pronome lexical e objeto nulo no português do Brasil. 1986. Dissertação (Mestrado em Ciências - Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANCISCHETT, M. N; GIROTTTO, E. D; MORMUL, N.M. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v.7, n. 13, p. 82-102, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/6120-25781-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2007.

GARCEZ, P. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.) **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/17-Texto%20do%20artigo-60-1-10-20180518.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GEHRING, F. M. M. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GONZATTI, S. E.M. **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis:Voices, 2010. p. 90-113.

KLEIMAN, A. B. O Estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 47-68.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

_____. W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University Pennsylvania Press, 1972b.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts.** Seattle: U. of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 1-15.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, v. 1, p. 333-355, 2008.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEITINHO, M. C. **Concepção e Currículo**: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza, Imprensa Universitária: UFC, 2000.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/4015-6580-1-SM.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

LOPES, T. M. R. **Uma história de instituições escolares e formação de professoras no Cariri (1923 a 1960)**: o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em perspectiva histórico- comparada. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília-DF: INEP/MEC, 2001.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANZINI, E. J. Entrevista Semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. p. 1-10. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, M. L. Sob o signo do som e do fluxo. Prefácio. In: NEVES, J. P. **O apelo do objeto técnico**. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 11-13

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistência**: buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do curso de Letras. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** In: DELTA, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. (Org.) **Linguística aplicada e modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil.** Fortaleza: EUFC, 1994.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/54950175/tempestade%20de%20luz.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2016.

_____. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132006000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2019.

NASCIMENTO, A. K. O. **Formação inicial de professores de Inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid.** 2017. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo.

NERES, F. P. T. J. **O PIBID como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de Língua Inglesa em formação inicial.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Professores para 2050. In: FARIAS, I. M. S. D.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.** Jundiaí: PACO, 2015, p. 200.

NUNES, B. **O tempo na narrativa.** Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, A. X. de. **História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.** Fortaleza: Secretaria de Cultura e desporto, 1984.

OLIVEIRA, H. A. **Política internacional contemporânea: mundo em transformação.** São Paulo: Saraiva, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-6, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200001. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PAVLENKO, A. **Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics**. *Applied Linguistics*, v. 28, n.2, p.163-188, 2007.

PEILE, J. **Philology**. Harvard University, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PERINE, C. M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Lingu@gem**. v. 6, n.1, 2012, p. 364 – 392.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, I. **O Cariri: seu descobrimento, povoamento, costumes**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1950.

PRADO, R. M. F. **Dizeres dos egressos do Pibid sobre a formação de professores de língua espanhola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

QUEIROZ, Z. F. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

QUEIROZ, Z. F. A história e memória da educação do Cariri cearense na Revista Itaytera. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2013, p. 1-13. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/A%20HISTORIA%20E%20MEMORIA%20DA%20EDUCACAO%20DO%20CARIRI%20CEARENSE%20NA%20REVISTA%20ITAYTERA.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

QUEIROZ, Z. F.; GOIANA, I. S. Educação na congregação das filhas de Santa Teresa de Jesus: um resgate histórico das instituições teresianas na região do Cariri. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2013, p. 1-11. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/DUCACAO%20NA%20CONGREGACAO%20DAS%20FILHAS%20DE%20SANTA%20TERESA.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

QUEIROZ, Z. F.; PAIVA, M. M. Histórias de professoras no cariri cearense. In: **Cadernos de Cultura e Ciências**. v. 3, n. 2, 2015, p. 1-11. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/859/0>. Acesso em: 10 maio 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID 2009-2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

Revista Itaytera, n. 12, Crato, 1968.

Revista Itaytera, n. 13, Crato, 1969.

Revista Itaytera, n. 15, Crato, 1971.

Revista Itaytera, n. 31, Crato, 1987.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

ROCHEFORT, M. **Redes e sistemas**: ensinando sobre o urbano e a região. São Paulo: HUCITEC, 1998.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANTOS, P.C.L. **Católicos no Cariri**: embates em torno da formação cristã (1860-1965). 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUSA, J.B. **Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**: uma experiência pioneira. Juazeiro do Norte: Edições IPESC, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação do professor de Línguas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002a.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 10 out. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUDGILL, P. **La dialetologia**. Madri, Visor Libros, 1994.

URCA. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Projeto Institucional 2013. Crato, 2013.

WEISS, A. **História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) Professor(a)

Esta pesquisa é sobre formação de professores e está sendo desenvolvida por Cristiane da Silva Baltor, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. O objetivo do estudo é analisar os impactos do PIBID na formação inicial de professores de língua portuguesa da rede pública de ensino da educação básica, que atuaram como bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Letras Português da URCA (2014-2018) por, pelo menos, três anos.

Sua participação consistirá em narrar sobre seu percurso de formação docente, com ênfase nas experiências no PIBID, contribuindo para o fortalecimento do campo de estudos que trata da formação de professores. Os riscos com relação à sua participação são mínimos. Você pode não se achar confortável para responder a determinadas perguntas, já que as informações são de ordem pessoal. Caso isso aconteça, sinta-se à vontade para não respondê-las. A entrevista será utilizada como técnica principal no processo de geração de dados e será gravada em áudio, para posterior transcrição e análise. As informações fornecidas serão acessadas apenas para fins científicos, relacionados a esta pesquisa. Por ocasião da divulgação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Dessa forma, não há risco de sua identidade ser exposta.

Esclarecemos que sua participação no estudo é totalmente voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações, bem como a colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver, a qualquer momento, retirar seu consentimento, não haverá qualquer tipo de penalidade em função da sua decisão.

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à rua Cel. Antonio Luiz, 1161, Bairro Pimenta, Crato/CE. Telefone: (88)3102-1212.

Se você estiver de acordo em participar, preencha e assine o termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue. Você receberá um cópia deste termo, contendo o contato da pesquisadora, que se coloca à sua disposição, a qualquer momento, para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. Não assine o termo se não concordar em participar do estudo ou se suas dúvidas não tiverem sido esclarecidas satisfatoriamente.

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e firmo o meu consentimento para participar voluntariamente da pesquisa.

Crato, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante.

Contatos da pesquisadora responsável:

Telefone: _____

E-mail: cbaltor@yahoo.com

Endereço profissional: Universidade Regional do Cariri (Departamento de Línguas e Literaturas) - Rua Cel. Antonio Luiz, 1161 – Pimenta – Crato/CE

Cristiane da Silva Baltor

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO GERAL**✓ **DADOS PESSOAIS**

-
1. Nome:
 2. Idade:
 3. E-mail para contato:

✓ **FORMAÇÃO ACADÊMICA**

-
4. Sua formação na Educação Básica foi:
 - () Apenas na rede pública
 - () Apenas na rede privada
 - () Maior parte na rede pública
 - () Maior parte na rede privada
 - () Outra. Especifique:
 5. Ano de ingresso no curso de Letras:
 6. Ano de conclusão da graduação em Letras:
 7. Você já fez ou está fazendo algum curso de pós-graduação?
 - () Sim
 - () Não
 8. Em caso afirmativo para a questão anterior, indique:
 - a) Nome do Curso:
 - b) Ano de ingresso:
 - c) Situação:
 - () Concluído
 - () Em andamento

✓ ATUAÇÃO NO PIBID

9. Você ingressou no PIBID quando estava em que semestre do curso de Letras?

10. Por quanto tempo você foi bolsista do PIBID?

11. Por que você deixou o PIBID?

✓ EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

12. Qual é a sua situação atual de trabalho? (Obs.: É possível marcar mais de uma opção)

() Professor(a) de Língua Portuguesa da rede pública

() Professor(a) de Língua Portuguesa da rede privada

() Professor(a) particular de reforço escolar

() Não tem relação com a licenciatura

() Sem emprego

13. Em que nível de ensino você atua? (Obs.: É possível marcar mais de uma opção)

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Ensino superior

14. Há quanto tempo você exerce o magistério?

APÊNDICE C**SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Narre sua história em relação ao curso de Letras.
- 2) Que fatores motivaram a sua participação no PIBID?
- 3) Como você avalia os momentos formativos do subprojeto Letras Português?
- 4) Como você descreveria o trabalho em grupo com os colegas pibidianos?
- 5) Você teve dificuldade em desenvolver alguma atividade proposta pelo subprojeto? Qual? Explique o porquê.
- 6) Você considera que o PIBID contribuiu para a sua formação docente inicial? Em que aspectos?
- 7) Considerando suas experiências antes, durante e depois da sua participação no PIBID, o que é o ensino de Língua Portuguesa para você?
- 8) Diante da sua trajetória de formação docente e de sua experiência no magistério, como você se define como professor(a) de Língua Portuguesa?

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa

Pesquisador: CRISTIANE DA SILVA BALTOR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16398919.1.0000.5055

Instituição Proponente: Ambulatório de Enfermagem em Estomatoterapia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.440.650

Apresentação do Projeto:

TIPO DE ESTUDO: Este estudo insere-se no universo da pesquisa científica de base qualitativa, de cunho Interpretativista, uma vez que, a partir do mergulho no universo das subjetividades dos bolsistas egressos do subprojeto PIBID Letras Português, busca "questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado" (MINAYO, 2010, p. 21). Assim, o modelo Interpretativista tem um compromisso com a interação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social, indo de encontro a uma explicação dos fenômenos por meio de respostas subjetivas, medidas matematicamente. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

POPULAÇÃO E AMOSTRA: Farão parte desta pesquisa oito professores de língua portuguesa, ex-bolsistas de Iniciação a Docência do subprojeto PIBID Letras Português da URCA (2014-2018). Optamos por investigar os impactos do PIBID a partir de depoimentos dessa população, considerando que a categoria "Bolsista de Iniciação a Docência" representa a principal figura do PIBID, uma vez que o objetivo do Programa é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública.

FORMA DE RECRUTAMENTO DA POPULAÇÃO: Os possíveis participantes serão contactados e convidados a participarem da pesquisa através do contato por telefone e/ou por e-mail, já que a pesquisadora tem todos esses contatos, considerando que essa população atuou no subprojeto PIBID Letras Português da URCA (2014-2018), de onde a pesquisadora foi coordenadora de área.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS: O corpus desta pesquisa será constituído por recortes

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161
Bairro: Pimenta
CEP: 83.105-000
UF: CE
Município: CRATO
Telefone: (88)3102-1212
Fax: (88)3102-1291
E-mail: cep@urca.br

Continuação do Parecer: 3.440.050

relatório final da pesquisa para Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1387701.pdf	27/06/2019 16:37:31		Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	27/06/2019 16:32:58	CRISTIANE DA SILVA BALTOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/06/2019 16:31:06	CRISTIANE DA SILVA BALTOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/06/2019 16:30:31	CRISTIANE DA SILVA BALTOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/06/2019 16:28:06	CRISTIANE DA SILVA BALTOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRATO, 05 de Julho de 2019

Assinado por:
Edilma Gomes Rocha Cavalcante
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161
Bairro: Pimenta CEP: 63.105-000
UF: CE Município: CRATO
Telefone: (88)3102-1212 Fax: (88)3102-1291 E-mail: cep@urca.br